



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Imaginarios académicos respecto a la idea de universidad. Conceptualización de subjetividades discursivas histórico-contextuales

El caso de la región de Bío-Bío, Chile

Andrea Cecilia Garrido Rivera

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Imaginarios académicos respecto a la  
idea de universidad. Conceptualización  
de subjetividades discursivas  
histórico- contextuales.  
El caso de la Región del Bío- Bío, Chile.

Programa de doctorat en Educación y Sociedad

Doctorand: Andrea Garrido Rivera

Directores: Francisco Esteban Bara

Teodor Mellén Vinagre

Tutor: Francisco Esteban Bara

Barcelona, Septiembre de 2017



*Dedicado a la universidad por su significado y para su proyección.*

## AGRADECIMIENTOS

*A la vida, que me ha permitido transitar los caminos más diversos, amables y pedregosos, sobre los cuales hoy atesoro una maravillosa experiencia colmada de innumerables vivencias y recuerdos, que acompañan mi andar y van determinando mi ser.*

*A mi familia, por la plena autonomía y acompañamiento incondicional en el caminar elegido. Sin duda, mi mayor tesoro, la fuerza para seguir avanzando: el origen y la proyección.*

*A la universidad, que a través de sus maestros y maestras, los de antes, los de hoy y los que ya no están, de manera diferente han forjado en mí la curiosidad intelectual que me ha permitido ir en busca de respuestas para entender mejor el mundo e intentar actuar en consecuencia.*

*A los académicos que participaron como informantes en esta investigación Doctoral, sin duda, sin su disposición, apertura y generosidad este trabajo no se podría haber desarrollado.*

## RESUMEN

La investigación aborda desde un enfoque cualitativo los imaginarios académicos respecto a la idea de universidad en un espacio y tiempo real actual. El propósito de la investigación es construir desde la visión y sentir de los participantes de la actividad académica, los significados que los mismos atribuyen a la idea de universidad, situando el trabajo desde un enfoque contextual, con la intención de comprender cuál es la concepción de universidad que se construye en el escenario actual, siempre en la consideración de sus propias visiones y experiencias de vida. Para lo anterior, se trabajó con una muestra intencionada, no probabilística, de tipo opinática, que permitió recoger a través de la técnica de entrevista semiestructurada y en profundidad el testimonio de diez académicos y académicas que se desempeñan en distintas universidades de la Región del Bío-Bío, Chile. Los datos fueron analizados hermenéuticamente mediante un sistema de categorías, considerando la teoría de imaginarios sociales y utilizando como soporte de análisis el programa Atlas ti. V.7.

Los principales resultados del estudio dieron cuenta de un imaginario académico, conformado por una idea de pasado, una idea de presente y un ideal proyectado de la universidad. Respecto de los mismos, se visualiza una marcada tendencia a vincular la dimensión personal, conformando esta una categoría en sí misma, así como también resulta trascendental el contexto sociocultural. Desde esta perspectiva es posible advertir que los imaginarios localistas se relacionarían parcialmente con la definición desde la que se ha asociado históricamente la institucionalidad, asumiendo una perspectiva que matiza el discurso histórico con nuevas representaciones ideales derivadas, aunque de un modo incipiente, de la etapa en la que se encuentra la universidad en Chile y, particularmente, en la región.

**Palabras Claves:** Universidad, Educación Superior, imaginarios, académicos.

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	iv
ÍNDICE GENERAL .....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	4
1. Planteamiento de problema.....	5
1.1. El problema y sus antecedentes. ....	5
1.2. Objetivos de investigación.....	23
1.2.2. Objetivos específicos.....	23
1.2.3. Supuestos de investigación.....	24
CAPÍTULO II .....	25
2.1. Contexto histórico de la universidad.....	28
2.1.1. Idea de universidad desde la Antigüedad a la Edad Media.....	28
2.1.2. Institucionalización de la universidad en la tradición cristiano occidental....	35
2.1.3. Características de las primeras universidades. ....	37
2.1.4. La universidad en la Modernidad. ....	42
2. 2. Concepciones filosóficas y pedagógicas sobre la universidad a partir de la Modernidad. ....	47
2.2.1. El pensamiento de Henry Newman. ....	47
2.2.2. Representantes de la Universidad Alemana. ....	52
2.2.3. Pensadores hispanos y la visión de la universidad. ....	64
2.2.4. Pensadores norteamericanos y la idea de universidad. ....	70
2.3. Modelos de universidad.....	77
2.3.1. Modelo napoleónico de la Universidad de París. ....	77
2.3.2. Modelo humboldtiano de la Universidad Alemana. ....	78
2.3.3. El modelo de Universidad Inglesa. ....	79
2.3.4. El modelo de Universidad Estadounidense. ....	82
2.4. Otras clasificaciones de modelos de universidad.....	85

2.4.1. El modelo centrado en la dualidad teórico-utilitario. ....	85
2.4.2. La clasificación Bricall. ....	86
2.5. Miradas controvertidas de la universidad hoy. ....	88
2.5.1. Controversias vigentes en cuanto a los propósitos de la universidad. ....	89
2.5.2. El Plan Bolonia como un nuevo inspirador de las controversias actuales en Educación Superior en Europa y Latinoamérica. ....	108
2.5.3. Controversias actuales desde la dimensión pedagógica de la universidad. ....	115
2.6. Educación Universitaria en Chile.....	133
2.6.1. Origen de la Universidad en Chile.....	133
a) La Universidad de San Felipe y la Universidad Santo Tomás de Aquino. ....	133
b) Surgimiento de la Universidad de Chile. ....	135
c) Surgimiento de las Universidades Regionales. ....	139
2.6.2. Cronología del sistema Educación Superior en Chile. ....	140
2.6.3. Reformas de la Educación Superior en Chile.....	142
2.6.4. Demandas actuales de la Reforma de la Educación Superior. ....	155
2.6.5. Visiones académicas del discurso sistematizado acerca de la Universidad en Chile. ....	157
CAPÍTULO III .....	187
3. Modelo Metodológico. ....	188
3.1. Definición del paradigma y del enfoque de investigación.....	188
3.2. Diseño de investigación.....	191
3.3. Definición de la unidad de estudio.....	192
3.3.1. Criterios de selección que justifican la elección de la unidad de estudio. .	193
3.4. Técnicas de recolección de información.....	193
3.5. Análisis de datos. ....	196
3.6. Modelo de análisis categorial para la investigación.....	199
3.7. Definición de categorías de acuerdo al modelo presentado.....	200
3.8. Fiabilidad de la investigación.....	201
3.8.1. Descripción del modelo y criterios de calidad.....	202
CAPÍTULO IV .....	203
4. Análisis y resultados.....	204
4.1. Análisis de primer orden: Resultados por código. ....	204



4.2. Análisis de segundo orden: Relación entre códigos y conformación de familias y categorías superiores. ....	207
4.2.1. Establecimiento de relaciones entre códigos. ....	208
4.2.2. Presentación de categorías de análisis. ....	209
4.3. Análisis interpretativo de la investigación. ....	313
4.3.2. Prospectiva respecto a la idea de universidad desde el ideario localista y la ontología transmitida por tradición histórica de la institucionalidad. ....	341
CAPÍTULO V .....	348
5. CONCLUSIONES.....	349
5.1. Conclusiones por interrogantes y supuestos investigativos. ....	350
5.2. Proyecciones y limitaciones de la investigación .....	356
BIBLIOGRAFÍA .....	359
ANEXOS .....	374
Anexo N° 1 .....	374
Anexo N° 2 .....	378

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación del modelo teórico-utilitario (Sáez, 1986: 60). .....	85
Tabla 2. Adaptación del modelo original. (Bricall, 2000: 23- 25). .....	87
Tabla 3. Composición de la unidad de estudio.....	192
Tabla 4. Guión de entrevista. ....	195
Tabla 5. Familias y códigos asociados.....	201
Tabla 6. Códigos primarios proceso de análisis inicial. ....	205
Tabla 7. Frecuencia discursiva al interior de cada código.....	206
Tabla 8. Listado de código y red de relaciones. ....	208
Tabla 9. Códigos agrupados en familia: Imaginario de la idea de pasado de la universidad.....	211
Tabla 10. Códigos agrupados en Familia: Imaginarios de la idea de universidad de hoy. ....	217
Tabla 11. Códigos agrupados en Familia: Imaginarios de un ideal de universidad. ....	250
Tabla 12. Códigos agrupados en familia: Idea de universidad y dimensión personal.....	262
Tabla 13. Resumen de código: Experiencia académico profesional. ....	263
Tabla 14. Resumen de código: Situación contractual. ....	275
Tabla 15. Resumen de código: Tipo de universidad. ....	280
Tabla 16. Códigos agrupados en Familia: Cambio y contexto sociocultural. ....	282

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de análisis categorial. ....	199
Figura 2. Modelo de control de calidad de datos cualitativos. ....	201
Figura 3. Representación gráfica: Imaginario de la idea de pasado de la universidad. ....	209
Figura 4. Representación gráfica: Imaginario de la universidad de hoy. ....	215
Figura 5. Representación gráfica: Imaginario de un ideal de universidad. ....	248
Figura 6. Representación gráfica: Idea de universidad y dimensión personal. ..	260
Figura 7. Representación gráfica: Cambio y contexto sociocultural. ....	281
Figura 8. Representación gráfica de la categoría central: Imaginarios académicos de la idea de universidad. ....	313
Figura 9. Esquema interpretativo para la construcción del imaginario académico. ....	314

## INTRODUCCIÓN

La experiencia en la vida universitaria que en el caso personal abarca distintas etapas primero como estudiante de un programa de pedagogía; luego en calidad de profesional vinculada a la formación inicial de profesores; y luego, y luego cumpliendo diversas funciones al interior de la institucionalidad universitaria ha sido la que me ha permitido situar la problemática a describir en esta tesis doctoral, inicialmente desde una óptica de primera persona. Al realizar un recorrido por la trayectoria formativa y académica de todos estos años, he podido visualizar los distintos escenarios del quehacer universitario regional y nacional expresados en sus más diversas performatividades, todos ellos asociados a una diversidad de actores entre los que me incluyo, cuyas reflexiones en torno a la institucionalidad han reflejado un sinnúmero de preocupaciones cuyos enfoques para abordarlos obedecían aparentemente a forma de comprensión de los mismos muy disímiles. Esto es lo que en los inicios de este recorrido me lleva a situar el objeto de interés investigativo no en la disciplina pedagógica misma, pudiendo ser esto un camino obvio desde la configuración del ser personal inicial, sin embargo ha sido el recorrido de la experiencia el que me ha llevado a vincularme con las distintas disciplinas que confluyen en la universidad, observando nuevamente las mismas disyuntivas entre los académicos, por tanto se asume un interés manifiesto por indagar y dejar testimonio expreso respecto de estas reflexiones acerca universidad.

En una segunda instancia, la reflexión se construye sobre la base del argumento teórico y empírico ya construido en el área académica, desde donde se pudo constatar que el interés por abordar la temática de universidad como objeto de estudio, ha motivado a varios investigadores pertenecientes a distintas disciplinas, a indagar respecto a temas asociados desde hace varios siglos. De esta manera es posible encontrar referencias de la institucionalidad universitaria desde fines del siglo XVI, no obstante la universidad como tal tiene data en oriente a partir del año 1000 d.C. Es por ello que se puede advertir un abundante campo de datos bibliográficos.

Desde esta perspectiva se puede decir que a medida que avanza la historia, esta misma temática ha dado lugar a nuevos planteamientos que han permitido resignificar antiguas discusiones, así como también a la posibilidad de elaborar nuevos relatos que permitan dar respuesta a las problemáticas de nuestro tiempo donde con un escenario completamente distinto, la Educación Superior alcanza un importante índice de ocupación en prácticamente todo el globo, surgiendo la necesidad de debatir respecto a dicha institucionalidad.

En esta oportunidad, el enfoque se hace desde una perspectiva distinta, ya que se intenta ofrecer al lector una proyección respecto de la idea de universidad alzada desde el testimonio académico, como un relato emergente a partir de la vivencia y consideración de un escenario social determinado. Lo anterior, con el objetivo de contrastar, el discurso construido por la tradición con aquel que emerge desde el contexto, levantado por aquellos que siendo actores

directos de la universidad configuran el imaginario de la misma. Este hecho constituye una posición diferente, desde una mirada cercana al historicismo y al relacionismo, de plantear la tarea investigadora, dando lugar a nuevas posibilidades de testimoniar el escenario actual de la Educación Superior y, en particular, el universitario.

Sobre esta orientación, la investigación doctoral está organizada en cinco capítulos continuos que permitirán al lector conocer el trayecto experimentado por el investigador desde los primeros pasos, desde el momento de la configuración de la idea de investigación, profundizando la revisión de los marcos teóricos y metodológicos de referencia, los que permitirán entender el surgimiento de los primeros hallazgos dando lugar al encuentro de los resultados y los análisis posteriores que conducirán finalmente a las conclusiones. De esta forma, los capítulos se concatenarán de la siguiente manera:

El primer capítulo, denominado *Planteamiento del Problema*, comprende los principales antecedentes que dieron origen a la configuración del objeto de estudio, destacando aspectos desde el contexto internacional y local, abarcando los ámbitos teóricos y empíricos con los enfoques y posiciones que se han referenciado en torno a la idea de universidad. Desde esta perspectiva, se darán a conocer los objetivos de la investigación así como también algunas premisas enunciadas como supuestos que fueron orientadoras para la definición del trabajo investigativo propiamente tal.

El segundo capítulo corresponde al *Marco Teórico*, y en este se dan a conocer los principales referentes teóricos considerados en el estudio en el que se destaca la visualización de un recorrido histórico referente a la idea de universidad propiamente tal, así como también recibe especial atención la mención de los modelos de universidad que se han configurado desde su institucionalización y sobre los cuales existen posiciones de distintos intelectuales, quienes han reflexionado al respecto en diferentes latitudes y períodos. Por último, es importante mencionar el desarrollo histórico de la universidad en Chile, en función del contexto del objeto de estudio. Este apartado tiene el propósito de otorgar una visión comprensiva de los distintos marcos de referencias que han configurado el discurso sistematizado de la idea de universidad, permitiendo obtener los argumentos necesarios para analizar el ideario localista.

Por su parte, el tercer capítulo referido al *Enfoque Metodológico de la Investigación*, entrega una prospectiva de la forma en la que se ha estructurado el trabajo metodológico, dando a conocer acuciosamente aspectos referidos a la concepción epistemológica desde la que se aborda el estudio, así como también la caracterización de la unidad muestral así como los materiales y métodos utilizados tanto para levantar información como para el posterior proceso de análisis.

En el capítulo cuarto, se darán a conocer los resultados, de acuerdo al modelo metodológico descrito en el capítulo anterior, los que mediante distintos tipos de agrupaciones permitirán ir respondiendo a las interrogantes de investigación. Cabe destacar que este apartado se respalda en documentos

incluidos como anexos, los cuales responden al tratamiento de datos desarrollados en las etapas preliminares del trabajo indagatorio.

Por último, el capítulo quinto presenta las conclusiones de la tesis doctoral, cuyas ideas se ordenan dando respuesta a la problemática de estudio a través de los objetivos de investigación y las premisas que orientaron el desarrollo de la investigación, ofreciendo, finalmente, nuevas posibilidades investigativas que surgen como resultado de estas conclusiones, que dan lugar a futuras proyecciones investigativas. Finalmente, las dificultades encontradas en el trayecto investigativo, se presentan en este mismo apartado reflejando que la investigación es un proceso humano y de mucho aprendizaje.

## **CAPITULO I**

# **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

## **Capítulo I.**

### **1. Planteamiento de problema y configuración del objeto de estudio.**

#### **Introducción al capítulo**

Este capítulo aborda, en términos generales, los principales marcos de referencias desde donde surge y se justifica el problema de investigación. Estos se presentarán como antecedentes teóricos y empíricos agrupados por temáticas, como una entrada a la formulación de la pregunta sintetizará la problemática que se aborda en esta investigación.

Posteriormente, se enuncian los objetivos, tanto general como específicos, seguido de los cuales se señalan también algunas disyuntivas enunciadas como supuestos investigativos a modo de hipótesis, las que permitieron comprender el camino a seguir en la investigación para dar respuesta a los objetivos.

Por último, cabe destacar que algunos de los antecedentes referenciados en este apartado, al ser parte del corpus teórico desde donde se levanta el estudio, serán profundizados en el siguiente capítulo correspondiente al marco teórico.

#### **1.1. El problema y sus antecedentes.**

Desde sus inicios, las universidades han sido pensadas como pilares fundamentales dentro de la sociedad. Sobre un punto de vista histórico, desde su institucionalización se les ha reconocido como una instancia de formación de ciudadanos y como uno de los mayores responsables de la generación de conocimiento al servicio de las naciones y el desarrollo de los pueblos, en sus más diversas circunstancias. Sin embargo, esto no significa que a lo largo de su existencia haya estado exenta de dificultades, puesto que las distintas formas de entender su misión, provocaron una tensión que conduce al debate hasta el día de hoy.

Si se analiza el continuo histórico es posible apreciar que los escenarios mundiales han cambiado y dichos cambios también han permeado a las instituciones universitarias. Se puede decir que la disyuntiva de la Educación Superior no es un tema nuevo, ya que ha sido abordado explícitamente desde el siglo XIX, aunque existen referencias de la problemática desde el siglo XV con la aparición del Humanismo (Esteban y Román, 2016 y Gianini, 2012). Sin embargo, es a principios del siglo XX en que por la acción de destacadas personalidades de las humanidades, y en general del mundo académico, se puso entre dichos el



quehacer de la institucionalidad. Pese a ello, y a la distancia temporal que ha transcurrido en todo este tiempo, se aprecia que los resabios de algunos de sus más destacados referentes aún cobran vigencia a la hora de observar el actual contexto universitario, como es el caso de Humboldt, Newman, Ortega y Gasset, Giner de los Ríos o Jaspers, por nombrar algunos.

Desde el punto de vista teórico, resulta particularmente relevante mencionar los modelos surgidos a partir de los distintos modos de entender la universidad por estos y otros referentes. Cabe destacar que desde la institucionalización de la universidad es posible evidenciar varias tipologías, dentro de las cuales destacan, a modo de ejemplo, el modelo napoleónico, el modelo humboldtiano y el modelo inglés, al que posteriormente se sumaría el modelo americano (Tejerina, 2010).

Estos referentes han configurado la tradición universitaria y, por ende, han motivado las rivalidades entre las diferentes expresiones, ya que a partir de estos modelos han surgido nuevas clasificaciones basadas en los mismos principios, pero agregando otros aspectos que responderían a los antecedentes que proporcionan las investigaciones que se han iniciado en la temática, permitiendo apreciar nuevas aristas a la conceptualización. Es el caso, por ejemplo, de la presentada por Luis Scherz, en relación a la realidad chilena, enfatizando en las etapas por la que atravesaría la educación universitaria en nuestro país desde su fundación.

Por otra parte, la sistematización que hacen Rothblatt & Wittock (1996), pone acento en el continuo histórico, enfatizando en las tres transformaciones que ha tenido la institucionalidad desde su génesis en el Medievo hasta la época actual. Así también Iyanga (2010), ha sido portavoz de las diferentes dimensiones que atraviesa el fenómeno de la universidad, destacando la multidimensionalidad de la problemática, mientras que Costa & Pereira (2013) plantean que la crisis de la hegemonía que persigue a la universidad se sitúa sobre tres presupuestos de tensión: el primero, la alta cultura y la cultura popular (conocimientos ejemplares, responsables por la formación de la elite y, por otro lado, los conocimientos útiles a la clase operaria); el segundo, la educación y el trabajo (formación humanista versus cultura de masas); y el tercero, la teoría y la práctica (oposición que cuestionó la responsabilidad social de la universidad ante los acontecimientos de la postguerra y las necesidades sociales expuestas a partir de este período); por tanto, ellos, así como muchos otros, permiten visualizar en la actualidad que el fenómeno universitario tiene diversas aristas sobre las cuales se debe construir la reflexión.

Desde esta perspectiva se menciona que la referencia a nivel internacional es altísima y se focalizaría en diversos objetos de interés entre los que se destacan: los estudios historiográficos, las misiones de la universidad, considerando aspectos más bien filosóficos, sus actores, roles y la gobernanza en el ámbito de la sociología y la psicología, así como algunos relacionados al cambio curricular y las modalidades de aprendizaje y enseñanza, como parte de la dimensión pedagógica, los sistemas de calidad y las políticas educativas de Educación Superior, entre otros. Cada una de estas temáticas, por separado, ha

sido desarrollada por diversos autores, quienes han permitido ir construyendo diversas perspectivas, ampliando el rango de información e incentivando la inquietud por explorar y profundizar en ellos, con la intención de comprender cómo han sido resignificados desde la academia.

A tres décadas de la instalación de la cultura global y el modelo de libre mercado, en casi todo el mundo, se puede observar que la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento, de la que habló Castell (2005), así como también el surgimiento de nuevos paradigmas, mencionado por Gómez y otros (2010), se suman a los factores que han cambiado el escenario universitario, definiendo nuevas formas de comprender esta realidad y convirtiéndose en un amplio campo de investigación.

Si se hace un análisis de cada aspecto, es posible advertir que habría varias tesis relacionadas a los propósitos de la universidad. En uno de ellos, se observa que las reformas que se han impulsado en Educación Superior, en términos muy generales, han centrado sus esfuerzos en la formación profesional por sobre otros aspectos, motivando una sobre especialización, lo que tendría como consecuencia contar con profesionales muy preparados en un área, pero no necesariamente en la consideración de los demás factores que podrían estar afectando a la idea originaria del paso por la universidad (Esteban y Román, 2016), lo que a su vez se relacionaría con los planteamientos de Ortega y Gasset (1930), en su mítico libro de las misiones.

En esta misma idea, se reclama que la universidad sobre este mismo modelo ha dejado de formar el intelecto en su sentido amplio, como reconocería Newman (1986), aquel que permite preparar para la vida, o aquel que plantea que las prioridades del quehacer universitario se han banalizado y el hacer científico como búsqueda de la verdad en su sentido existencial ha dejado de ser el centro, como ya habría planteado Jaspers (1946) hace varias décadas atrás; o aquellos que han planteado el dilema de la autonomía y la investigación, ya demostrado por Humboldt (1943) en su proyecto de reforma de la Universidad de Berlín, abriendo con todo ello una referencia histórica que evidencia que la problemática descrita no es una cuestión propia de este tiempo. Al parecer hoy, al igual que en otras épocas, existe una diversidad de factores sociales, económicos y contextuales, que han influido en el hacer de la universidad y que van matizando el desarrollo de los sentidos de sus misiones históricas o a lo menos haciéndolas menos visibles.

Desde esta perspectiva, es interesante ver cómo, en un contexto tan antiguo como es la universidad<sup>1</sup>, lo cíclico de la historia va mostrando la tradición en su respectiva crisis. Y si bien los escenarios son distintos, los principales conflictos se han mantenido, aunque motivados por factores de diferente tipo. Por ejemplo, en el escenario global en el que se han definido las políticas

---

<sup>1</sup> Las universidades se encuentran presentes no como concepto sino como agrupación desde el comienzo de las grandes civilizaciones como la griega y que dieron paso posteriormente a las escuelas episcopales, catedralicias y municipales. Solo es en la alta edad media, y posteriormente en el renacimiento cuando se reconocen conceptualmente como tal.

universitarias actuales, posteriores al acuerdo de Bolonia<sup>2</sup>, han impactado fuertemente a las universidades en todo el mundo y, en especial, en Latinoamérica<sup>3</sup>, la instalación de modelos economicistas, con un discurso centrado básicamente en el crecimiento, los que han hecho tambalear el concepto tradicional de universidad clásica (Alvayay, 1998) en cualquiera de sus versiones<sup>4</sup>.

En el contexto descrito se menciona que las universidades han dejado de ser organismos plenamente autónomos en la sociedad y han debido ajustar sus programas educativos a modelos preestablecidos, inducidos por políticas macroeconómicas, asociando su tarea a la preparación para el mundo del trabajo y el desarrollo productivo, tal como señalan Aparicio, Rodríguez, & Rena (2016); Albornoz, (2014); Bicocca, (2016); Garmendia, & Castellanos, (2014); Ochoa, Duarte, Castillo & Rodríguez (2016), dejando de lado, en parte, su misión y el carácter integrador y *universitas* descrito por Esteban (2010), que albergaba el sistema tradicional en cualquiera de sus modalidades hasta la primera mitad del siglo XX.

Según Alvayay (1998), Monroy & Flores (2016), el éxito de la instalación de estos modelos se sitúa en la amenaza que proviene desde la empresa privada y de los gobiernos que acatan las recomendaciones de los organismos económicos e internacionales, tales como: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), la Organización para Cooperación para Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Un ejemplo de ello son los sistemas de formación basados en competencias, que han sido asumidos entre los países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior<sup>5</sup>, Norteamérica y desde hace ya un par de décadas también Latinoamérica (Beneitone, y otros, 2007).

Esta tendencia se ha evidenciado en los últimos años en el ejercicio de las universidades en todo el mundo. Así por ejemplo, la Educación Superior en América Latina, de tradición universitaria anterior al Estado, es hoy objeto de transformación desde la óptica de mercado (Alvayay, 1998). Al respecto Alvayay, habla de disfrazar de proyecto social universal un negocio que solo beneficia a

---

<sup>2</sup> Declaración de Bolonia para la Constitución del Espacio Europeo de Educación Superior. (1999) Disponible en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> y ECTS. (2006) Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html)

<sup>3</sup> Cabe destacar que la importación de modelos foráneos ha sido una característica de los procesos de renovación en toda Latinoamérica, probablemente muchos de ellos no han conseguido los resultados esperados dado que los contextos de aplicación de los mismos suelen ser muy distintos a los contextos originales.

<sup>4</sup> Como se mencionará más adelante la tradición universitaria desde su fundación ha dado lugar a tipologías de universidades disimiles entre ellas originándose a partir de ellas verdaderos modelos que serán los que inspiraron el surgimiento de otros planteles en el resto del mundo.

<sup>5</sup> Documentos claves del proceso de Bolonia, Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos, Declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), Informes de seguimiento y documentos complementarios pueden consultarte en la página Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: <http://www.crue.org>. Consultado el 04-12 2016.

unos pocos, donde el autor visualiza particularmente dos enfoques: La universidad como institución superior almacenadora y reproductora del conocimiento, en la cual se destaca la continuidad histórica de una misión; y otro, que considera a las universidades como instituciones con determinadas funciones en el espacio social y que serán afectadas como todas las otras organizaciones sociales por una acelerada y profunda transformación (Brunner, 2016). Algunas de las características asociadas a este segundo modelo son posible encontrarlas en Garmendia & Castellanos (2014), quienes describen a la universidad sobre el modelo neoliberal como:

*“En este modelo, los estudiantes son clientes que buscan conseguir unas habilidades y competencias acreditadas y las universidades compiten por satisfacerlas. Asimismo, en el ámbito de la investigación se ha producido un incremento de la financiación a través de contratos y una más estrecha colaboración con la industria: tanto la administración como las empresas son clientes, y las universidades compiten por adjudicarse los proyectos de investigación...”* (p.50).

Desde este escenario, queda de manifiesto la visión gerencialista que han ido tomando la mayoría de las universidades el día de hoy (Zuppiroli, 2012). Respecto de otras observaciones que es posible atribuirle y que van en una dirección distinta a lo ya señalado, se encuentra, por ejemplo, una impronta de distanciamiento, de espacio cerrado y de poca cercanía al medio externo (Monarca, 2013). Un ejemplo patente de ello es el referido a la misión de búsqueda de la verdad, materializada a través de la producción del conocimiento científico, instalándose en una parte del imaginario social, su escasa difusión a la esfera pública, cuestionándose la utilidad de la misma y llegando incluso a poner en duda la inversión en la investigación de carácter fundamental. Esta apreciación no es contraria al proceso vivido en la etapa de conformación de las universidades, en las que los grupos de acceso a ella eran muy reducidos, sin embargo, sus fines eran bienes de uso público al constituirse en referentes culturales, científicos y de organización del Estado. Hoy por hoy, el acceso es infinitamente mayor, pero el resultado de la investigación como impacto social no es ampliamente visualizado, pese a que durante los últimos años la gran cantidad de producción de conocimiento circulante no es comparable a ningún otro período en la historia. Lo anterior, no cabe duda, ha tenido un impacto en el desarrollo de las distintas áreas de la vida, por lo tanto el problema afecta a la comunidad ya que no alcanza a percibir dicho aporte, lo que evidencia un importante contrasentido.

Por otra parte, esta condición de espacio cerrado que se percibe no siempre implica una valoración negativa desde la universidad, ya que al ser solo esta una percepción, ello no significa que en términos generales quienes ejerzan las funciones clásicas estén produciendo bienes públicos, y sería en muchos casos la condición de introspección la que la ha llevado a focalizar su tarea en la producción de conocimiento. Así por ejemplo, para Gumbrecht (2016), es positivo que las universidades estén, hasta cierto punto, aisladas de la sociedad, señalando lo siguiente:

*“Todo el mundo se queja del hecho de que las universidades son lo que llamamos una torre de marfil, pero yo pienso que eso es algo positivo, porque es precisamente esta cualidad de torre de marfil la que evita que el pensamiento de riesgo permee a la vida cotidiana de fuera de la universidad gestionando el día a día” (p.128).*

Al respecto, se menciona que la forma de conducir la Educación Superior hoy día ha promovido una idea de facilismo, contraria al desarrollo de este pensamiento en riesgo, y por tanto, estaría en juego la creación de nuevos problemas. Cabe mencionar que esta es una situación que se visualiza a nivel mundial, aparejada del fenómeno de la masificación de la Educación Superior, no obstante, hay quienes aún manifiestan que la tarea de la universidad es muy ardua y difícil en algunos casos, lo que no quiere decir inalcanzable, pero que requeriría de un método, de rigurosidad, y por tanto, no habría que intentar quitar dicha impronta para hacerla más popular (Gumbrecht, 2016).

En ese mismo sentido, y al igual que en décadas anteriores<sup>6</sup>, también se reclama desde algunos sectores una mayor participación de los planteles universitarios a nivel social de una manera más directa (Monarca, 2013; Manzano y Torrego, 2009; Aguilera y otros, 2010). Así, desde los planteamientos de Aguilera y otros (2010) se señala que *“ubicar a la universidad en esta tarea, es ir más allá de las demandas del mercado y de una acomodación de la institución a las mismas; es ubicarla en los problemas y necesidades humanas y sociales, dentro de un marco público y contrastado desde la construcción de conocimientos”* (p.448). Lo anterior permite evidenciar una directa relación entre la tarea investigadora y la vinculación social, pero con un énfasis proyectado en la investigación aplicada, lo que no debería ser excluyente de otros tipos de producción del conocimiento.

En ambos casos esto sitúa la tarea formativa, como diría Giroux (2003), en la formación de profesionales *reflexivos y comprometidos*. De esta manera, se le exige la función de conformación de un tipo de sociedad, para la que hay que formar y preparar a los sujetos con miras a la transformación. Sin embargo, pareciera ser que el giro de la universidad de hoy tiene que ver con una idea distinta de progreso e impuesta desde un dominio externo, lo que ha tergiversado su hacer y en parte su impronta, surgiendo desde la misma, postulados que apuestan por una educación que evidencie esta vinculación con la sociedad, plasmada en acciones concretas desde donde se levantan los diversos enfoques asociados a responsabilidad social universitaria (Morales, Armenteros, Acosta, García, & Retiz, 2016; Vallaeys, 2014; Vila, Nuri & Mesías, 2014; Gezmet, 2013; Pichardo & Oliva, 2013), constituyéndose la vinculación con el entorno como la tercera misión (Garmendia & Castellanos, 2014), muchas veces asociado al servicio comunitario y en algunos casos respaldados por procesos de investigación.

---

<sup>6</sup> Reforma 1918 en Córdoba, 1967 en Chile, 1968 en París, 2006 en Chile, etc.

Otro de los alcances es la evidente pérdida de estatus de los saberes humanistas en la formación universitaria, como lo señalan Jovet (2014), Ruiz (2016) y Bicocca (2016). En efecto, Martha Nussbaum (2010), menciona que los sistemas de Educación Superior están descartando, sin darse cuenta, ciertas actitudes que serían necesarias para formar una persona. Señala que si esta tendencia se prolonga, las naciones pronto producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos con capacidad de pensar por sí mismos (p.10). Asimismo, menciona que en el plano intelectual se muestra un desarrollo predominantemente instrumental de la razón, *“lo que ha conducido a un olvido de prácticas de reflexión y de comprensión, propias de un pensamiento sofisticado, complejo y crítico”* (p. 20). Advierte que con lo anterior se ponen en riesgo las condiciones necesarias para otorgar a la universidad no solo la facultad de enseñar a trabajar, sino la responsabilidad de cultivar la humanidad.

En este mismo sentido, se reclama el haber abandonado su esencia de formar personas con visión integradora y un enfoque moral (Esteban y Román, 2016, Nussbaum, 2010 y Barylko, 2005), que les permitiera, por ejemplo, el aportar con su experticia a la construcción de sociedades más altruistas y solidarias<sup>7</sup>. Desde el mundo público y privado se pueden apreciar ejemplos de sujetos académicamente formados que exhiben un desempeño social ajeno a un enfoque moral, viéndose implicados en escándalos de corrupción y malas prácticas, por ejemplo, en torno a temáticas migratorias y medioambientales. En ese mismo sentido Rivero (2013), señala que desde la incorporación de los modelos por competencias se visualiza una amenaza de las humanidades en la universidad de hoy. Es importante destacar que muchos planteles han asumido estos enfoques con una perspectiva instrumentalizadora, asociada exclusivamente al desarrollo productivo, muy propia de la génesis del concepto. Por su parte Gumbrecht (2016), es crítico respecto del rol que han tenido los humanistas en este proceso, señalando que los mismos no han sabido canalizar su quehacer y han quedado subyugados al devenir de los tiempos. Según lo señalado, se menciona que los mismos deben volverse especialistas en ser capaces de ver el mundo de un modo más complejo y, a partir de ello, motivar las reflexiones. Por último, en función de este punto, hay quienes señalan que existiría un cierto dejo de ideal romántico a partir de la idea de la formación liberal y que la misma no se configuraría de manera pura en el origen de la universidad, más bien se trataría de un conjunto de reelaboraciones que se ha estructurado frente a la misma (Torralba, 2013).

Otro factor importante tiene que ver con la relación de la institucionalidad con el Estado. Cabe recordar que las universidades siempre han estado unidas a estamentos oficiales (monarquía, estado, clérigo) que les otorgan reconocimiento y, junto a ello, financiamiento, permitiendo su funcionamiento con cierto grado de autonomía, situando a este punto como un condicionante esencial, al momento de

---

<sup>7</sup> Los grandes relatos que inspiraron las principales reformas de la universidad durante los inicios siglo XX, tanto en Europa como en Latinoamérica, albergaron en sus discursos la necesidad de involucrarse mayormente con las problemáticas sociales de la época.

observar la consecución de sus fines (Humboldt, 1996, Jaspers, 2013 y Nietzsche, 1973). Es posible advertir que la autonomía en la universidad es un tema clave en su desarrollo y que se ha mantenido permanentemente como preocupación. Un ejemplo es la declaración sobre este criterio, emanada en el año 1998, por la Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility, en que se acordó por la International Association of Universities que:

*“El principio de autonomía institucional puede ser definido como el necesario grado de independencia respecto de interferencia externa que la universidad requiere con respecto a su organización interna y gobierno, a la distribución interna de sus recursos financieros y la generación de recursos desde fuentes no públicas, el reclutamiento de su personal, el establecimiento de las condiciones de estudio y, finalmente, la libertad de conducir enseñanza e investigación” (Artículo N°1).*

A ello se suma lo señalado por la Declaración de Guadalajara sobre autonomía universitaria, en la que se señala, entre otros aspectos, lo siguiente:

*“La autonomía universitaria es la esencia misma de la Universidad y la condición para que esta pueda cumplir con su misión y sus responsabilidades con la sociedad (...). La Universidad se enmarca dentro de un amplio conjunto de prerrogativas fundamentales, entre las cuales se destacan la libertad de pensamiento y la libertad de cátedra para la generación de conocimiento tendiente a la formación integral de la persona y el desarrollo democrático de la sociedad. El estado tiene como una de sus funciones promover el desarrollo de la sociedad y la actividad universitaria se vincula directamente con esta tarea, por lo que el Estado debe dotar de patrimonio y rentas propias a la Universidad a fin de que esta pueda cumplir su indispensable función social. La Educación Superior universitaria es un bien público que está al servicio de todos los sectores de la sociedad por tratarse de un derecho fundamental de carácter individual, institucional y social. La Universidad, a partir del ejercicio crítico, reflexivo y dialógico del pensamiento, contribuye a la institucionalidad de una sociedad libre y democrática. El concepto de autonomía comprende el sentido de independencia en todas las funciones universitarias: en el gobierno, en la organización, en la docencia, en la investigación y en la extensión, así como la independencia del movimiento estudiantil (...). El Estado debe asegurar y cumplir su obligación de otorgar el financiamiento necesario y expedito de las universidades. Asumimos el compromiso de velar colectiva, sistemática y permanentemente por la preservación y vigencia del principio de autonomía universitaria dentro y fuera de las universidades (...)” (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2011).*

Por lo anterior, no cabe ninguna duda que este aspecto constituye un criterio muy relevante en el desarrollo de la universidad, sin embargo, parece no estar siempre del todo clara su configuración. Así, distintos autores han puesto la mirada en este fenómeno, siendo representativos al contexto de estudio

Bernasconi y Rojas (2004); Bernasconi (2014 y 2015); Atria (2014), Solari (2016), D'Auria (2014) y Fernández, Lenhardt, Stock & Reisz (2012).

Al respecto, se puede considerar que entre ellos habría ciertas coincidencias en relación a la condición de libertad académica, autonomía y pluralismo al interior de las universidades. Así por ejemplo, para Solari (2016) la docencia libre y la investigación crítica son dos aspectos que acreditan la posibilidad del paradigma universitario, distinguiéndola de otras posibilidades en las cuales la docencia y la investigación no gozan de autonomía, sino que están controladas ideológica o económicamente (p.57). Sin embargo, tal como advierten Bernasconi y Rojas (2004) y Bernasconi (2014 y 2015), el proceso de autonomía, debido a las actuales transformaciones de la universidad, ha puesto en estado de crisis dicha condición, lo que incluso permite constatar cómo el dominio privado y estatal presionan para controlar su quehacer. También es importante señalar que este fenómeno no es nuevo, ya que en el mundo se visualizan episodios de esta naturaleza desde su génesis, donde los distintos grupos de poder centran su mirada en ella; por ejemplo, es reconocido en la organización de la Universidad de París y en el modelo de la Universidad de Berlín.

En Chile, este fenómeno, si bien se presenta desde la conformación de las primeras universidades, bajo una conducción de la iglesia, luego de un período de focalización del proceso de autonomía, conseguido con la reforma de 1967, es formalizado en 1971 en el Art. 10 n.º7 de la Constitución del año 1925, con la reforma de la Ley 17.398, en la cual se consagra la autonomía académica, financiera y administrativa de las universidades tanto estatales como privadas. El siguiente fragmento explica lo señalado anteriormente:

*“Corresponde al Estado proveer a su adecuado financiamiento para que puedan cumplir sus funciones plenamente, de acuerdo a los requerimientos educacionales, científicos y culturales del país. El acceso a las Universidades dependerá exclusivamente de la idoneidad de los postulantes, quienes deberán ser egresados de la enseñanza media o tener estudios equivalentes, que les permitan cumplir las exigencias objetivas de tipo académico. El ingreso y promoción de profesores e investigadores a la carrera académica se hará tomando en cuenta su capacidad y aptitudes. El personal académico es libre para desarrollar las materias conforme a sus ideas, dentro del deber de ofrecer a sus alumnos la información necesaria sobre las doctrinas y principios diversos y discrepantes. Los estudiantes universitarios tienen derecho a expresar sus propias ideas y a escoger, en cuanto sea posible, la enseñanza y tuición de los profesores que prefieran”* (Constitución chilena de 1925 en el Art. 10, n.º7, modificado en 1971).

Específicamente en el caso chileno, el tema de la autonomía ha estado diversas veces en la palestra del escenario de la universidad. Prácticamente todos los movimientos estudiantiles y de reforma de la Educación Superior han abordado la temática. Sin embargo, los aspectos socio contextuales vividos en la década de los años 70 y tras la dictadura militar, entre los años 1973 y 1990, traen aparejadas una serie de consecuencias irreparables para la universidad, que la



llevan a un proceder distinto de lo que venían haciendo desde la década del 60 -a propósito de la reforma del 67- en cuanto al deseo de materializar la tercera misión que para el país corresponde a una de tipo histórica<sup>8</sup>. La intromisión del Estado de manera violenta en el mundo universitario pone en jaque su esencia, estancándose la producción de conocimiento o el intercambio de ideas con académicos de otras latitudes, volviéndola una institución cerrada, homogénea y con escasos espacios de reflexión pública. La universidad, entonces, se vuelve hacia adentro (Gianini, 2012).

El posterior desenlace no mejora las cosas. En la década de los 80 se produce la mayor expansión de la oferta de Educación Superior en el país, surgiendo un abanico de instituciones, muchas de ellas de tipo exclusivamente docente, sin mayor implementación, con escasa infraestructura y lo más grave, alejadas de una tradición universitaria, pero lo paradójico es que se instalaron bajo la denominación de universidades (Santos, 2005; Meller & Meller, 2007; Gianini 2012).

Una vez recuperada la democracia en los años 90 surgen una serie de impulsos modernizadores del sistema educativo en general. En cuanto a la misión, los planteles estatales empiezan a recuperar poco a poco su identidad, lo mismo ocurre con aquellos privados con vocación pública, surgidos antes de 1981, decidiéndose constituir en una nueva institucionalidad denominada Consejo de Rectores de las universidades chilenas. En esta agrupación solo participan las universidades señaladas que habían sido creadas antes de la reforma del 80, estableciendo un claro distanciamiento de la oferta privada surgida en ese período.

Pese a ello, el sistema de Educación Superior se ha mantenido sin mayores variaciones (Flores, & Undurraga, 2016). Dada esta situación, y advirtiendo que para la institucionalidad la autonomía se vuelve una condición, entonces algunos mencionan que la categoría de Universidad en Chile no existe, ya que la misma ha sido confiscada. Al respecto Atria (2014), en el texto *Derechos sociales y educación*, señala:

*“El paroxismo neoliberal al que ha llegado Chile se manifiesta aquí casi mejor que en cualquier otra característica del sistema jurídico chileno: el modelo institucional “propietario en sentido moral”, cuyo rechazo es el punto de partida de la tradición norteamericana de autonomía universitaria, tiene en Chile rango constitucional” (p.321).*

Para Solari (2016), esta situación ha traído consecuencias serias para la Educación Superior en el país, ya que ha afectado la configuración del paradigma de universidad, transfiriendo la responsabilidad académica a otro, ya sea el Estado o el mercado, siendo este último, al parecer, quien hoy pone las reglas:

---

<sup>8</sup> Los marcos referentes de la época dan cuenta de un marcado énfasis social de las reformas educativas desarrolladas en los países latinoamericanos.

*“Cuando en una institución la docencia y la investigación no son razonablemente libres, cuando el conocimiento que se genera, enseña y aprende está sometido al interés de un negocio (o de otras actividades solo instrumentalmente cognitivo-educativas), a las restricciones de la política profesional (o de cualquier figura del partisanismo), o al dictado de una autoridad intocable (eclesiástica o de otra laya), entonces cabría presumir —en Chile como en cualquier otro lugar— que no estamos frente a una universidad propiamente tal. Por ende, si una sana crítica de la razón transita entre el dogmatismo y el escepticismo y defender en fin no tanto una concepción pública cuanto una idea paradigmática de universidad, esto es, una institución docente e investigadora cuyas pretensiones autónomas, críticas, exigentes y por añadidura públicas son incompatibles con prácticas y reglas heterónomas, sectarias, rústicas o mercantiles” (p.72).*

De esta perspectiva, surgen algunas posiciones enfáticas en relación a un tipo de dominio, mostrando total rechazo al modelo de mercado o al control estatal. D'Auria (2014), por ejemplo, respecto de la gobernanza universitaria, señala que el modelo de autonomía y pluralismo a su juicio es el que mejor conduce a la tarea universitaria. Su posición es revitalizar el discurso de la teoría crítica pero no como un ideario de la condición postmoderna. Por otra parte, Fernández, Lenhardt, Stock & Reisz (2012), proponen como alternativa replantear la propuesta Humboldtiana, en la que se configura un modelo mixto de cooperación estatal y espacio universitario autónomo. Lo importante aquí es considerar el tema de la autonomía, ya que tal como mencionan Costa & Pereira (2013), si las universidades se transforman en rehenes de lo que sus financiadores les exigen, se pone en riesgo la función social, como también su compromiso con una educación para los derechos humanos y la emancipación de los ciudadanos.

Lo anterior pone de manifiesto cómo el contexto histórico forma parte de la configuración discursiva respecto a la idea de universidad propiamente tal. Esta crisis de autonomía, actualmente, no solo posee una posición de rivalidad (Estado, iglesia, particular), sino que pertenece a un cuerpo mayor, configurado en el modelo económico y social imperante en casi todo el mundo. En ese mismo sentido, cabe destacar que gran parte de los procesos de modernización de la Educación Superior han sido influidos por las condicionantes de este modelo. Para el caso chileno, el último hito considerado como uno de los referentes que marca la reforma de las universidades, corresponde a los desencadenados a partir del proceso europeo de Bolonia, 1999, al que siguió el Proyecto Tuning y, en el caso nuestro, los derivados de la secuencia Tuning Latinoamérica (Beneitone y otros, 2007).

Cabe destacar que, en Chile, la intervención al currículum, entendida como innovación curricular, se concreta desde el año 2002, al interior del contexto de los proyectos MECESUP<sup>9</sup> y, posterior a ello, a partir de la decisión del Consejo

---

<sup>9</sup> MECESUP. Políticas y Objetivos. Disponible en [http://www.mecesup.cl/proy\\_mec2/politic.html](http://www.mecesup.cl/proy_mec2/politic.html).

de Rectores en el año 2003 de establecer un sistema de créditos académicos común a todas las universidades, materializándose en el año 2006 como Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile (Pey y Chauriye, 2011); proceso que hoy incluye el pregrado y postgrado de estas universidades, además de su incorporación de manera transversal en casi todas las universidades chilenas. En el caso de Chile, por las acciones del Consejo de Rectores, se han iniciado una serie de procesos que concentran su tarea en los planes formativos, dando respuesta a: las necesidades del entorno, los marcos de calidad establecidos por el sistema nacional de acreditación y la necesidad de responder a un marco global de formación académica a nivel internacional. Este proceso ha sido acompañado de considerables reflexiones sostenidas entre las mismas universidades, las cuales han permitido configurar acuerdos para determinar mecanismos y ejes de actuación a nivel institucional.

En ocasiones, los procesos mencionados anteriormente, se han llevado a cabo con financiamiento externo, a partir de convenios de desempeño con financiamiento público. Estas instancias han permitido construir una experticia en este ámbito, posible de ser compartida, así como también, identificar aquellos nudos críticos que han surgido de este mismo proceso, ajustándose a las demandas que el Estado exige para el sector. Dichos procesos son ampliamente criticados por quienes señalan que con estos métodos se ha agudizado una visión fabril de la educación, dado el carácter controlador, con el que se visualiza la calidad de la institución en la que sus “productos” requerirían controles (Fontaine, 2012).

Desde el cono latinoamericano surgen discursos propios en paralelo a estos espacios modernizadores. A partir de este pensamiento es posible desprender, como lo expresa Aboite (2010), un sentimiento descolonizado producto de una toma de conciencia del significado que ha tenido para la universidad el proceso de occidentalización, iniciado a partir del siglo XVI, con el surgimiento de las primeras universidades en el continente americano, hablando Grosfoguel (2013) de epistemicidios<sup>10</sup> por los procesos de aculturación a los que se ha sometido la región. En este mismo aspecto, constan los trabajos de Carli (2012 a), quien plantea cómo la construcción de conceptos totalizadores, como los de la sociedad del conocimiento, sociedad de la información o sociedad del saber, acentúan la sobrevivencia en el siglo XXI de un falso universalismo que no reconoce el conflicto cultural que atraviesa a las sociedades y a las instituciones.

Carli (2012 a), señala que las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y sus actores, están siendo atravesados, actualmente, por dimensiones globales y locales que requieren modelar nuevas perspectivas a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento; o como lo señalara Porter (2015), situando de una manera distinta el diálogo intercultural desde un reconocimiento de los saberes hasta ahora ocultos, sugiriendo sustituir el concepto de globalización por el de internacionalidad, dando

---

<sup>10</sup> A la violencia epistémica ejercida en contra de los indios, las mujeres, los niños, los pobres y los no occidentales.

lugar a un pensamiento nuevo por medio del reconocimiento en la construcción de condiciones para diálogos igualitarios.

A partir de lo anterior, se reconoce el surgimiento de experiencias universitarias alternativas, entre las que destacan: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Federal de Integración Universitaria (UNILA), la Bolivariana Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESM), las universidades interculturales e indígenas en Bolivia, Ecuador y México, entre otras. Surgen, además, tanto en Argentina como en Uruguay (Menoni, 2015), nuevas formas de expresión al interior de las universidades a partir de las experiencias que ha brindado la extensión y la investigación junto a movimientos sociales. Sin embargo, Aboite (2010) y Menoni (2015) señalan que desde esta perspectiva no se ha consolidado un proyecto capaz de enfrentar la “crisis de identidad” de la universidad contemporánea. Aun cuando se mencionó, se reconocen formulaciones teóricas que buscan avanzar en ese sentido (De Sousa Santos, 2006; González, 2001; Menoni, 2015), pero pareciera que las mismas no logran consolidar el reconocimiento de toda la comunidad.

Desde otra perspectiva, Lindo (2016) señala que este proceso no solo afecta a la universidad, ya que desde América Latina se busca alcanzar un modelo de desarrollo inteligente, sustentable e igualitario, sosteniendo el problema a partir de la masiva creencia que la naturaleza humana y la sociedad siguen siendo las mismas del siglo anterior. Para el autor, el cambiar la mentalidad y asumir un modelo que permita avanzar al desarrollo inteligente, sustentable e igualitario, implicaría redefinir las políticas de investigación, de innovación tecnológica, de formación de profesionales, y de transferencia de conocimientos a la sociedad, como lo señala Dagnino (2015) en su propuesta de Economía solidaria y Tecnología social.

Sobre esta conceptualización, se trataría de pensar en las universidades como unidades de producción científica, de movilización social, de servicios a la sociedad. Así también señala que se debe avanzar en lograr un consenso estratégico entre las universidades, el Estado, las empresas y las organizaciones sociales, lo que permitiría contribuir a la conquista de un futuro de bienestar para América Latina (Lindo, 2016: 125).

De lo anteriormente presentado, es posible identificar dos posiciones: la primera, que se relaciona con una visión de territorialidad de hacer universidad, la cual obedece a la emancipación de un pensamiento por años desvalorizado y que hoy comienza a resituarse como una forma validada de entender el cosmos desde la misma universidad, y por otra arista, una universidad latinoamericana en el contexto de la mundialización, cobrando validez los esfuerzos que se deben hacer para cambiar prácticas que le impiden ser un eje central en los temas que definen la agenda mundial para el desarrollo de conocimiento y la economía.

Lo expuesto, permite visualizar, a modo de síntesis, algunas de las preocupaciones que describen el escenario de la universidad actual, donde se

configuran las identidades de la universidad latinoamericana, como lo señala Marín-Gutiérrez (2016).

Brunner (2015), menciona que desde el estudio de la Educación Superior como organización, producto de la diferenciación y especialización funcional de los sistemas de Educación Superior actuales y de la variedad de tribus y subculturas disciplinarias que a partir de allí se forman, no habría cabida para una concepción unitaria de las ciencias al estilo de Humboldt, ni para una jerarquía de las facultades como defendía Kant, señalando que la *“idea de la universidad”* ha dado paso al bazar cultural de la posmodernidad. Desde esta perspectiva, se alejaría cada vez más de los presupuestos señalados por Derrida (1997) en relación a la idea de universidad como espacio para el cultivo de la razón, ya que la institucionalidad no necesitaría de una justificación, al convertirse en un aparato central de la educación de masas, certificación para el trabajo y producción de conocimiento útil, de la cual se esperan beneficios económicos, de integración social y de difusión cultural (p.161). Así también, señala lo siguiente:

*“no requiera más una “idea” fundante, sino solo políticas que aseguren el libre acceso al servicio, la distribución más equitativa posible, procesos y medios efectivos, resultados eficientes, transparencia y rendición de cuentas. En suma, la universidad posmoderna estaría plenamente instalada y justificada en el reino de la performatividad”* (p.163).

Al respecto, los ya citados Costa & Pereira (2013) señalan que:

*“la universidad no es más consensual como antes, pues se contradicen todo el tiempo las luchas democráticas por un acceso más amplio a este espacio de poder y la jerarquización que viene por la especialización de saberes. A partir de estas reivindicaciones, quedó claro que la alta cultura que era producida en los muros universitarios, servía solamente para las clases más ricas, en cuanto a la educación era apenas un sueño intangible para las clases populares. En el momento que esta aspiración se concretiza por intermedio de las luchas por derechos sociales, la Universidad pierde su legitimidad y se ve obligada a conformarse a un público heterogéneo de diferentes camadas de la sociedad”*.

Por su parte García-Huidobro, & Svensson (2015) y Garrido, Herrera & Svensson (2012), mencionan que si bien se reconoce un escenario pluralista de Educación Superior, no se abandona la idea de construcción de un referente y, por el contrario, hacen un llamado a la defensa de las universidades con idearios explícitos en la consideración de un plano histórico, político y epistemológico.

En este mismo sentido, al exponer estas múltiples posibilidades, con el objetivo de contextualizar la discusión, es fundamental analizar los ya conocidos usos de la universidad, enunciados por Clark Kerr en Estados Unidos, quien a través del concepto de multiversidad se enfocó en aquella época en la heterogeneidad de posibilidades que la anquilosada institucionalidad podría proyectar. Por tanto, lo expresado hasta aquí, con algunos matices, podría bien

ser una aletargada consecuencia de los sucesos acontecidos a partir de sus, polémicas declaraciones para aquel entonces.

Todos estos aspectos permiten formar una idea con relación a los antecedentes que desde la literatura se desprenden de la temática de estudio, constituyendo así el marco de referencia teórico desde donde surge la idea a investigar. Sin embargo, también aportaron algunos antecedentes empíricos respecto a la academia (situada como objeto de estudio) como resultados de investigaciones de campo referidas a la misma temática. En cuanto a esto, es posible mencionar que las mismas investigaciones dan cuenta de un relativo silencio de la comunidad académica por abordar el tema. Al respecto, Sisto & López (2014) señalan que no deja de ser significativo el relativo silencio de las comunidades académicas en relación a la transformación de la universidad.

*“Es curioso que ante la relevancia que ha tomado la Educación Superior en el debate en torno a política pública, sus principales trabajadores (los académicos), digan/digamos muy poco, y permanezcan/permanezcamos en la desarticulación, sin levantar una voz legible y sostenida académicamente acerca de lo que puede ser nuestro devenir” (p.4).*

Estos autores mencionan que lo anterior podría explicarse por los modelos contemporáneos de regulación del trabajo académico, que serían los que favorecerían algunas formas de productividad asociadas a silenciar el análisis de los propios procesos de transformación que vive la universidad y el trabajo docente (Beverungen, Böhm & Land, 2012; Gill, 2010); lo que a su vez, según mencionan, se relacionaría con otros elementos propios de las identidades académicas construidas históricamente y que fortalecerían la fragmentación e individualización del trabajo académico. Al respecto dejan la siguiente interrogante: *¿Qué posibilidades de acción y transformación están al alcance en una comunidad académica que no se mira a sí misma, o que al hacerlo, no es capaz de volcar sobre sí el rigor y las prácticas que caracterizan su propio trabajo?* (p.5).

Por otro lado, la investigación en el área también da cuenta de un reconocimiento más o menos homogéneo respecto de las funciones de la universidad con independencia de la categoría académica. Asimismo, Pujol & Arraigada (2015), señalan en su estudio de la representación social de la profesión académica, en una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que si bien algunos de los entrevistados reconocieron una diferencia operativa en el contenido del trabajo, según se desempeñaran en el campo teórico (profesores) o práctico (auxiliares), al momento de pensar en la labor general del profesional académico ninguno hizo referencia a esta distinción, generándose un modelo ideal relativamente compartido tanto por profesores como por auxiliares. En cuanto a las actividades a realizar en el marco de la misión de la universidad, el estudio señala que la mayoría de los entrevistados coincidió en que el profesional académico debía desempeñar al menos una actividad adicional a la docencia y, entre las más nombradas, se encontraron investigación o extensión.

Respecto al tema de la representación social académica, los entrevistados logran mayores coincidencias en los siguientes factores: en primera instancia, la idoneidad técnica, donde muchos también ubicaron las competencias docentes. El siguiente factor se trató de una actitud: el compromiso, relacionado tanto con el ejercicio del trabajo como con la disciplina, la institución y el medio. Por último, el tercer factor, con amplia presencia en las entrevistas, fue la vocación docente, y, de manera general, la vocación profesional (contemplativa de otras actividades académicas, como la investigación o la extensión). Esta investigación concluyó con la necesidad de establecer un mayor alineamiento organizacional a nivel profesional académico, de facultad y de universidad, evitándose así lo que los entrevistados percibieron como una “desvinculación intra-institucional”.

Otros estudios asociados a la construcción de las identidades profesionales, como el caso del de Prados, Cubero, Santamaría, & Arias (2013), describen, a partir del análisis de dos entrevistas semi estructuradas de carácter autobiográfico, las distintas posiciones, implícitas o explícitas, que los participantes van adoptando, así como las voces que las articulan, en función de su procedencia o nivel de generalidad, denotando que las identidades de estos profesionales se están construyendo en un contexto cultural e ideológico específico.

Por último, respecto de una idea de universidad, Acosta (2016), en el contexto del estudio presentado para el “Tercer Encuentro de Rectores”, realizado en julio de 2014 en Río de Janeiro, Brasil, se refiere a un sondeo de opinión realizado a las comunidades universitarias participantes del cual se desprenden las siguientes conclusiones: en primer lugar, se menciona que actualmente no existe una idea clara, común y compartida sobre el concepto de universidad (formadora, creativa e innovadora, comprometida). A continuación se indica que los cambios contextuales y discursivos sobre ella explican el predominio de cierto lenguaje público sobre la imagen y representación de la misma, asimismo, los cambios económicos, políticos y culturales son cambios activos y que van desde la influencia e impactos de las distintas olas de políticas neoliberales en el campo económico, hasta las distintas fases de liberalización, de democratización política y desencanto democrático, de las transformaciones de las fórmulas de intervención del Estado en la Educación Superior, hasta los cambios en las fórmulas del financiamiento público y privado a las universidades. Estos contextos han sido el escenario de los procesos recientes de expansión de la Educación Superior Iberoamericana, en la cual nuevos intereses y actores han irrumpido en la acción institucional universitaria y explican la emergencia de nuevas sensibilidades, percepciones y representaciones de las imágenes de la universidad en nuestras sociedades, que no estarían vinculadas a la idea genuina, pero sí a la formación profesional.

Los antecedentes presentados, tanto teóricos como empíricos, permiten situarnos en la idea de universidad construida hasta hoy, logrando decantar una visión de los distintos aspectos que se asocian a ella y pudiendo señalar que a partir de la sociedad del conocimiento y la información (Tedesco, 2009), se ha

invitado a gestionar de un modo diferente el quehacer universitario (Alvarado, 2008), lo que ha incidido en la revitalización de algunas viejas y nuevas problemáticas que han resituado la temática como campo de investigación. Cabe destacar que, durante el siglo XX y XXI, la investigación respecto de la institucionalidad universitaria ha explicitado cómo las reformas implementadas en la región latinoamericana y, particularmente en nuestro país, han tenido un escaso desarrollo en algunos sectores (Espinoza y González, 2016), cuyas consecuencias permiten registrar los más altos índices de formación desigual, es decir, y en contra de toda lógica, a medida que avanzamos en el acceso a la información, cada vez más se amplía la brecha social.

En ese sentido, las universidades deben retomar un rol protagónico en la renovación de conocimiento al servicio de la definición de políticas públicas en materias educativas, que permitan, desde análisis multifactoriales en su sentido más amplio y, quizá desde lo íntimo, avanzar en la redefinición de sus fines. Con esto se quiere aludir a que no basta con la implementación de planes de desarrollo, si no son acompañados de procesos de investigación que permitan profundizar en el análisis de sus resultados. Parece ser esta una descripción muy certera de un contexto universitario, sin embargo, a la luz de la problemática presentada respecto de la autonomía, no necesariamente se espera que todo quehacer de la universidad se haya respaldado por procesos de investigación que permitieran determinar con base científica si la institucionalidad -entendida esta como comunidad de maestros y estudiantes- posea una idea clara de sus fines.

Considerado esto, es fundamental estudiar la idea de universidad que han concebido sus integrantes a través el desarrollo de su quehacer. La falta de sinergia entre los propósitos institucionales y la realidad contextual que se vive hoy día, producto de la orientación de los cambios (De Souza, 2005), es la que condiciona la preocupación por indagar en la idea de universidad desde el sentido otorgado por los académicos universitarios. En ese orden de ideas, también se torna relevante revisar los planteamientos históricos de la finalidad universitaria a modo de reflexionar cuánto han cambiado las preocupaciones en torno a esta institución. De esta manera, la investigación adquiere un sentido relevante, dado que no existen en Chile evidencias de estudios que recojan desde la empírea el sentir de los académicos respecto de su tarea en el actual escenario universitario. Por ello, se hace necesario develar, desde las impresiones de los mismos, la construcción de sentidos y significados que le atribuyen a su rol en el contexto actual y desde su área de desempeño profesional.



A partir de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los imaginarios respecto a la idea de universidad que construyen académicos de distintas facultades y tipos de universidades como conceptualización de subjetividades histórico-contextuales en la Región del Bío-Bío?

¿Cuáles son los aspectos a los que los académicos atribuyen significados y que se relacionarían con la configuración de los imaginarios de la universidad?

¿Los imaginarios construidos se asociarían a un tipo de enfoque, orientación o definición universitaria histórica u obedecen a teorías personales distintas de los ya referenciados?

¿Cuáles son los factores que se evidencian desde los discursos académicos como influyentes en la configuración del imaginario?

Finalmente, es importante mencionar que la investigación se justifica desde el contexto nacional, puesto que actualmente Chile enfrenta un nuevo escenario de Reforma a la Educación Superior y, si bien es cierto, las demandas de los diversos sectores son amplias y divergentes<sup>11</sup>, el quehacer interno de la universidad no es cuestión de ningún programa de análisis. Desde el punto de vista de la relevancia del estudio, se puede afirmar que este permitirá motivar la reflexión al interior de los planteles respecto a los ejes que hoy sostienen esta institucionalidad. Y por otro lado, permitirá a nivel social dilucidar cuál es el rol que en este minuto están cumpliendo las universidades y a partir de ello, vislumbrar hacia dónde debiera reenfocarse la misión universitaria. Por último, desde la visión de los participantes de la investigación, se proporciona una plataforma para reflexionar de manera sistemática respecto al rol social de este sistema en la comunidad como un pilar fundamental en la explicitación de los fines.

La preocupación temática explicitada en el contexto de la pregunta de investigación será abordada a partir de los siguientes objetivos:

---

<sup>11</sup> Financiamiento (fin del copago, no a la selección), fortalecimiento educación pública, fortalecimiento de la formación inicial docente, carrera docente, entre otros.

## **1.2. Objetivos de investigación**

### **1.2.1. Objetivo general:**

El objetivo general de investigación es:

“Construir desde el discurso académico los imaginarios acerca de la idea de universidad como conceptualización de subjetividades histórico-contextuales en la Región del Bío- Bío, ofreciendo una prospectiva que permita aportar con antecedentes empírico, teóricos y contextuales a la discusión temática en el actual escenario de Educación Superior”.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

1. Analizar desde el discurso docente los significados asociados a la idea de universidad que poseen actualmente los académicos de la región del Bío-Bío respecto de la institucionalidad.
2. Construir desde una perspectiva experiencial el discurso histórico a partir de los significados otorgados por los académicos a la idea de universidad, dando lugar a la configuración de los imaginarios.
3. Contrastar los imaginarios construidos por los académicos con el discurso transmitido por la tradición, identificando tensiones y puntos de encuentro.
4. Proponer una prospectiva teórico-empírica respecto a la idea de universidad desde el escenario actual y contextualizado en lo local.

### **1.2.3. Supuestos de investigación**

1. Los académicos de hoy poseen una visión instrumentalizada de la finalidad universitaria, independientemente de su vinculación, sea esta temporal o institucional, ignorando la herencia ya sistematizada de los modelos de universidad.
2. La conceptualización histórica construida respecto de la idea de universidad estaría presente parcialmente en los imaginarios académicos de quienes han tenido un vínculo con dichas elaboraciones.
3. La visión del docente universitario está condicionada por las formas institucionalizadas en las que se desarrolla la Educación Superior en la Región del Bío-Bío.
4. Los docentes que tienen visiones integradoras de su quehacer, las han construido a partir de motivaciones personales, encauzadas en su formación académico-profesional en la universidad de origen y se encontrarían asociadas a una facultad específica.

## **CAPITULO II**

# **MARCO TEÓRICO**

## Capítulo II.

### 2. Marco Teórico.

#### Introducción al capítulo

El problema de definir la universidad ha preocupado desde hace tiempo a filósofos, historiadores, teólogos, político, académicos, reformadores, planificadores (Iyanga, 2000). Estas preocupaciones obedecen al extenso campo de estudio que posee el fenómeno universitario, tal como lo afirman Rothblatt y Wittcock (1996) en la siguiente cita:

*“Actualmente cada vez forman más parte de la Educación Superior, aspectos como la formación de élites, las profesiones tanto liberales como nuevas, el Estado, los mercados de trabajo, la política científica y de investigación, la organización, dirección y control de escuelas, institutos y colegios universitarios y universidades, la profesión académica, la cultura alta y baja, las definiciones de creatividad y competencia, la maquinaria de selección y la medición y recompensa del mérito, o el estudio de las ocupaciones...”* (p.9).

Producto de ello, el análisis de la cuestión universitaria ha sido extenso. Desde tiempos remotos se puede observar cómo un conjunto de valoraciones diferentes han llevado a la universidad a asumir, en distintos contextos, diferentes tipos de roles y obligaciones, como señalan Mondolfo (1966), Mayordomo y Ruiz (1982), Iyanga (2000), Sevilla (2008), Oncina (2009), Esteban y Román (2016) entre otros. Dichas valoraciones, contrapuestas, la han conducido, por ejemplo, al desempeño de un papel más amplio, con lo que ha definido su misión y propósito inicial en el desarrollo integral del sujeto, o han hecho de su tarea la vinculación a un fin social restringiendo, por tanto, su quehacer a la formación profesional; o han privilegiado la ciencia, constituyéndose esta como su único norte, o bien este ha sido la cultura; o en algunos casos perpetuar la tradición o bien transformarla. Estas finalidades llaman la atención de los investigadores y requieren de un análisis más profundo que permita identificar, contrastar o comprender la trayectoria de estos antiguos referentes de formación.

La institución universitaria tiene un arraigo histórico importante que se logra percibir desde la Edad Antigua. Las primeras culturas, como Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma, entre otras, son testigo del arraigo histórico, que si bien no utilizaron el concepto propiamente tal, el desarrollo alcanzado por sus respectivas culturas se consideran una antesala de la misma, por lo que se hace necesario revisar con mayor detalle qué aspectos son determinantes durante este período.

Posteriormente, en el registro histórico encontramos la Universidad Medieval, como testimonio de la aparición de las primeras universidades tal y como las conocemos. Propios de esta extensa etapa son los conceptos de *Universitas o Magistrorum*, referidos justamente a una corporación de docentes que iba formando a otros docentes y que posteriormente dicho fenómeno se extendería en espacio y tiempo. Según la recopilación que hace Mondolfo (1966), el proceso más intenso de creación de universidades se presenta entre el siglo XII y XVI (Francia, Inglaterra, Austria y Alemania, España, Holanda, Bélgica, Praga, Moscú, entre otros), luego vendrían dos siglos vacíos, donde no es sino hasta el siglo XVIII, XIX y en adelante que surgen otras tantas, como el caso de Estados Unidos (E.E.U.U), situación que durante los siglos XX y XXI ha expandido la creación de universidades en América Latina.

Este proceso de expansión del fenómeno universitario es el que permite identificar una serie de modelos de formación, que han influido en la configuración de las nuevas universidades en todo el mundo. Entre estos modelos, se destacan los de la universidad Inglesa, de la universidad latina o francesa, de la universidad alemana y recientemente, se puede identificar como modelo a la universidad americana. A toda esta conceptualización, o corpus de conocimiento, por su relevancia se le dedicará un apartado.

Respecto a la organización de la universidad, cabe destacar que, actualmente, esta posee, en algunos casos, ciertas semejanzas. Por ejemplo, desde sus inicios, algunas de ellas pudieron implementar progresivamente una agrupación por Facultades, siendo común encontrar Derecho o Jurisprudencia, Filosofía, Teología y Medicina (Mondolfo, 1966). Posteriormente, estas se van reagrupando dando origen a nuevas formas de organización curricular. El sistema de gobierno es otro de los puntos de interés que se revisará, lo que permitirá identificar algunas de las características de la conformación de la universidad en términos estructurales y que siguen estando vigentes muchos de ellos al día de hoy.

Una vez caracterizada genéricamente la institución universitaria, y para poder identificar el sentido que le atribuyen a la idea de universidad propiamente tal, cuyo eje central constituye el objeto de estudio de esta investigación, es que se revisarán los principales discursos de algunas de las personalidades destacadas en el mundo universitario de los siglos XIX y XX y que constituyen, cada uno en su contexto, una forma de representar la valoración, el sistema de creencias y las concepciones que poseían respecto de esta anquilosada institución de formación.

Por otra parte, se examinarán algunos marcos contemporáneos asociados al quehacer universitario en el último siglo, con especial énfasis en el contexto chileno, a lo que se le dedicará un apartado en este capítulo, con la idea de ir contrastando algunas de las visiones antes presentadas y poder constituir, con todo lo anterior, un cuerpo de información que permita contrastar las concepciones de los académicos que forman parte de la unidad de estudio y que tienen como característica formar parte de distintas Facultades cuyas dependencias

corresponden a universidades también distintas, conformando el trabajo empírico de esta tesis.

## **2. 1. Contexto histórico de la universidad.**

### **2.1. 1. Idea de universidad desde la Antigüedad a la Edad Media.**

El hombre y sus obras solo pueden entenderse históricamente. Lo mismo ocurre con la ciencia concebida como fenómeno cultural, así como también con la idea de universidad (Gómez, 1986). Actualmente existen múltiples registros que sitúan los orígenes de la institución universitaria con mayor precisión en la Antigüedad. Durante mucho tiempo se consideró apropiado hacerlo solo considerando el testimonio de la cultura cristiano occidental, sin embargo, hoy sabemos que esta visión es imprecisa y cegadora, ya que la tradición universitaria ha estado presente desde mucho antes en las culturas milenarias.

La universidad constituye una de las instituciones más antiguas del mundo y así ha estado presente en diversas latitudes. La diferencia radica principalmente en poder definir qué se va entender por universidad en cada cultura. Esta amplitud de modos culturales presentes en la determinación de cada orgánica, ha definido cierto *habitus* (Bourdieu, 1996: 21) más o menos estable, pero también en ocasiones contrapuestos, por lo que ha convertido la temática en preocupación de diversos investigadores, quienes han querido adentrarse en el fenómeno con la intención de revisarlo, explicarlo o comprenderlo.

Como ya se mencionó, el testimonio cristiano occidental sitúa la institucionalidad universitaria como una orgánica que surge en la Edad Media, pero no por ello podemos dejar de reconocer que el ambiente de comunidad del saber, entendido este como espacio de estudio, discusión y encuentro de aprendices y maestros, se gestó mucho antes. La historia de la Antigüedad (Chaparro en Tejerina, 2010), está marcada por buenos ejemplos de cómo se fueron conformando grupos de hombres, que aunque no usaron el concepto de universidad, tenían como fin la búsqueda de un conocimiento que les permitiera comprender el mundo a través de descifrar las leyes de la naturaleza con la finalidad de llevarlos más allá de lo inmediatamente conocible.

El caso de Mesopotamia y los sumerios data del año 3000 a.C, siendo ampliamente conocidos sus aportes en la Aritmética y la Astronomía (Chaparro, 2010:4). Luego, Egipto principalmente a través de la casta sacerdotal, avanzó también en el Álgebra, la Astronomía, pero además en la Química y en la Medicina, esto último con los denominados filósofos de la naturaleza (Chaparro, 2010:4). Siglos más tarde (470 a.C), encontramos el testimonio de Grecia (Chaparro, 2010:7-9), donde ya son conocidos los aportes de Sócrates y los Sofistas, la Academia de Platón, Hipócrates y sus discípulos, Aristóteles y el Liceo,

entre otros. El caso griego es particularmente relevante, ya que aquí ocurre un hecho importantísimo que rompe en los círculos de estudio con el denominado “*mito*”, muy presente en épocas anteriores donde las explicaciones parecían todavía asociar la evidencia empírica con lo sobrenatural. A partir de esta ruptura comienza a estructurarse el saber científico como tal, pudiendo con ello diferenciar el conocimiento racional (*episteme*), de la mera opinión (*doxa*)<sup>12</sup>. Con los griegos surgen una serie de otros conceptos que marcan el desarrollo del pensamiento científico posterior (Negrín y Vergara, 2014: 22- 23). Por ejemplo, el concepto de *logos*, que no se reduce a lo que comúnmente llamamos razón, sino más bien corresponde al espíritu humano que abarca lo que distingue al hombre, todo lo que de divino y noble hay en el ser humano, y que presentaría tres cualidades: *logos* como palabra, como pensamiento y como acción.

Otro de los conceptos es el de *Paideia*, o *ideal griego del hombre formado*, y que se distribuiría en tres etapas: crianza y cuidado biológico del niño, espiritualidad y moralidad en la formación del carácter y, por último, formación intelectual, que lo llevaría en este estadio a la formación integral (Redondo, 1997:183). Muy asociado a lo anterior está el concepto de *Areté*, con ello se expresaba el momento máximo donde se alcanza la *Paideia*, es decir, la virtud, y se asociaba al dominio en equilibrio (moralidad) del saber de la ciencia y la filosofía (Redondo, 1997:183). Pese a este avance en el desarrollo de la teoría como racionalidad, los griegos nunca fueron conscientes de los orígenes de la ciencia pura como tal; para ellos existía un concepto profundamente unitario del conocimiento y se conformaba desde la filosofía (Chaparro en Tejerina 2010: 7). Sugerente planteamiento, ya que la historia de la universidad mantendrá continuamente la reflexión sobre este carácter integrador.

En términos de estructura, de acuerdo a lo expresado por Negrín y Vergara (2014), resulta interesante visualizar los aportes de esta época, ya que es en ella donde se acentúa una formación adquirida principalmente en el seno de la familia, extendiéndose para los hombres a partir de los siete años a la Escuela Elemental, donde se formaba en lectura, escritura y numeración, y que luego continuaría con la Formación General y enciclopedista (*enkyklios paideia*), que contemplaba en mayor o menor medida conocimientos de Literatura, Ciencia, Arte y Educación Física, este último entendido como modelo de vida, que en algunos casos se acompañaba del *Gimnasion*, donde la preparación era prácticamente un entrenamiento militar (Chaparro en Tejerina, 2010: 7). Formación que se extendería en algunos casos a una nueva institucionalidad, dando lugar a formas superiores de la enseñanza y que correspondían a una formación permanente y profesional (no disponible para todos) y que se dividía en estudios menores que incluía cultura general y enseñanzas profesionales (Agrimensura, Arquitectura, Medicina, etc.) y estudios mayores (Retórica y Filosofía) definidos por Platón<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Los griegos también mencionan “*techne*”, conocimiento derivado de labores artesanales (muy propio de la época).

<sup>13</sup> La referencia corresponde a *La República*, Libros II y III; Protágoras, 325-326.



Un ejemplo de ello son la Academia y el Liceo, donde se trabajarían las diferentes ideas filosóficas en un ambiente fructífero para el diálogo, la discusión y la generación de diversas tesis (Chaparro en Tejerina, 2010: 7). El Liceo contaba, además, con una biblioteca que servía de soporte al estudio de las ideas y en cuanto a su funcionamiento, según este autor, se registra que: *“Aristóteles todas las mañanas paseaba con sus alumnos entre los árboles discutiendo cuestiones científicas y filosóficas y por las tardes las exponía de manera simplificada a un público más amplio”* (p.11), dando con ello a entender el carácter sistemático y metódico y de contenido con que ocurrían los encuentros.

Otro tipo de formación es el que daba lugar a los oficios. Para el caso de las destrezas técnicas, Estas se transmitían en las corporaciones o gremios que se encargaban de traspasar las mismas, de generación en generación (Negrín y Vergara, 2014: 47). Con esto, podemos dar cuenta que en la Antigüedad, ya se manifiesta de manera explícita, a través de un currículum, una estructura educativa, una didáctica y un ambiente que podría ser considerado, en parte, la antesala de la universidad en la que se evidencian diferenciaciones entre los propósitos educativos de los distintos niveles y para los distintos grupos.

El caso de Alejandría, según estos autores, se sitúa durante el reinado de los Ptolomeos, que alrededor del siglo 300 a. C, inspirados en el modelo ateniense y en colaboración con algunos de sus discípulos, conforman estructuras semejantes al Liceo de Aristóteles. Este se diferenciaría del anterior, ya que intenta abordar el fenómeno científico desde un paradigma de la especialización del conocimiento, más que en su globalidad, propio de sus antecesores, pese a ello, seguiría conservando su espíritu contemplativo y teórico, marginando lo puramente aplicativo (por no ser esto último bien visto). Con Alejandría surge el Museo, destinado al almacenaje de utensilios propios de la actividad científica en los ámbitos de Astronomía, Física, Medicina, entre otros. Está compuesto de centros astronómicos, parques zoológicos y jardines botánicos (lo que bien podrían ser nuestros laboratorios o modernos espacios de didáctica). Junto a él se encontraba la Biblioteca, inspirada en el Academia de Sócrates y Liceo Aristotélico y cuya función principal era almacenar en un lugar único todos los libros de la producción literaria de los clásicos (Negrín y Vergara: 2014: 13-14).

Según se menciona, estas instituciones de Alejandría, situadas alrededor del Museo y la Biblioteca, también contaron con otros elementos presentes en la estructura formal de la universidad, por ejemplo, espacios de encuentro entre distintos tipos de conocimiento, materiales para el desarrollo de su quehacer, un equipo de profesionales pagados por el Estado conformado por, científicos, profesores y bibliotecarios, siendo estos últimos, de gran relevancia para la época, ya que tuvieron que buscar, ordenar, clasificar y traducir manuscritos de distinta naturaleza, época y cultura (Negrín y Vergara, 2014).

El caso de Roma, según Negrín y Vergara (2014), también desarrolla un proceso educativo que cubre gran parte del ciclo vital. Se inicia en la familia y a partir de los siete años es responsabilidad del padre ir acompañando este

proceso. Durante este periodo se trabaja en lo que se denomina Escuela Elemental, que se asociaba a la enseñanza de lectoescritura y cálculo. Cabe destacar que esta educación estaba destinada a los hombres libres y, a diferencia de Grecia, no era privativa para el sexo femenino. Luego venía la escuela media, instancia más selectiva y que se componía de un estudio exhaustivo del Lenguaje, Literatura e incluso de otras lenguas como el griego u otras, además de conocimientos de Geografía, Historia, Física, Religión, Mitología, etc.<sup>14</sup> En la última etapa se encontraba la Escuela Superior, a cargo de un *rethor*, que se encargaba de la enseñanza de retórica y la dialéctica y de los profesionales especializados en Derecho y Filosofía. Es relevante mencionar el caso del Derecho, única disciplina genuinamente romana, organizada primeramente desde la informalidad hasta lograr su sistematización en esta misma cultura (p.78). Cabe destacar que este es uno de los aportes más relevante a una disciplina específica realizada por los romanos y que sigue teniendo vigencia.

Otro contexto interesante de analizar es el surgimiento de las universidades en China, donde se registra el uso del concepto propiamente tal ya en el siglo II antes de Cristo. Según Chaparro en Tejerina (2010) se pueden señalar como características de esta cultura, un escenario histórico de los centros de Educación Superior que se divide en tres fases: comienza el año 123 a.C con la dinastía de los Han, período en que se funda la Universidad Imperial, institución que tenía por finalidad ser un organismo de reclutamiento de futuros funcionarios de la burocracia del Imperio y cuyo currículum estaba organizado en el estudio de cinco textos: Libro de los cambios, Libro de las odas, Libro de los documentos, Los Rituales y Los Anales de las primaveras y otoños (Clásicos Confucianos). Las clases eran impartidas por funcionarios estatales, que tuvieran más de cincuenta años, con reconocida trayectoria en alguno de los nueve ministerios y departamentos de la administración imperial y que además destacasen por sus logros escolásticos.

Según Chaparro (2010), como requisitos para el ingreso de los postulantes solicitaban haber cumplido los 18 años de edad, tener un comportamiento correcto, además de ser recomendados por los funcionarios del Estado de su localidad. Una vez seleccionados, por el periodo de un año, debían estudiar y especializarse en uno de los cinco textos clásicos y luego de aprobar un examen final, pasaban a formar parte de la administración pública, en un cargo medio. Al principio se comenzaba con un grupo de 10 estudiantes por profesor, hasta llegar a tres mil, en el año 33 a.C. Durante este período, en palabras de Chaparro: “*la Universidad Imperial vinculó el estatus de élite al conocimiento de un canon de textos clásicos confucianos y al comportamiento ejemplar definido por este mismo canon*” (p.18). A partir de ello, la Educación Superior en China se masifica, dotándola de nuevos procesos de administración y que culmina con la caída del Imperio Han en año 220 d.C.

---

<sup>14</sup> Cabe destacar que la documentación existente sobre la Educación romana, no hay mayor presencia en el currículum del estudio de las matemáticas como en Grecia, por ejemplo.

Un segundo periodo tiene lugar en el año 541, con la Dinastía de Suí y Tang. Luego de la caída de los Han, la situación de la Educación Superior decae y dificulta formar instituciones educacionales permanentes, por lo que luego de varios intentos no es sino hasta el siglo VII que resurgen las instituciones de Educación Superior en China, configuradas en lo que se denominó la Junta Directiva de Academia Estatal. Esta en su inicio, se conformó por seis escuelas, en las que se continuó con el estudio de la tradición clásica de Confucio. La diferencia entre estas y la anterior era la estratificación por clases. En cuanto a su función se indica que esta institución preparaba a los (participantes/alumnos) para el sistema de oposiciones (exámenes) que se rendían cada año. Sin embargo, no contemplaba todo lo incluido en dicho examen, llevando a sus estudiantes a prepararlo por su cuenta y abandonando la universidad, con lo que se vislumbra ya un bajo estatus de la formación universitaria. Excepcionalmente, dentro de esta misma clasificación, existió un grupo de escuelas especializadas (caligrafía-ortografía y matemáticas), destinadas a hijos de funcionarios de escalafones bajos o sin rango, cuya finalidad era su incorporarlos en una ocupación especializada y menos prestigiosa, como oficinista, copista o en astronomía, como encargado de redactar el calendario para el Emperador (p.19-20).

Un tercer periodo, corresponde al Imperio Tardío y comprende desde el año 960 hasta el 1911. Se da inicio a una fase compleja para la Educación Superior en China, ya que posterior a la masificación del sistema educativo no operaban los sistemas de selección por recomendaciones; la formación tampoco tenía mayor impacto en los sistemas de oposiciones (como se mencionó en el periodo anterior). Otro de los aspectos que influyó es que el sistema para entrar a ocupar cargos públicos cambió durante el siglo XI y versa sobre las titulaciones universitarias, suspendiendo la rendición de oposiciones. Sin embargo, los precarios resultados de su incorporación al mundo laboral bajo este sistema, hacen fracasar la Reforma del siglo XI, volviendo al sistema de oposiciones abiertas, lo que desencadenó durante el siglo XII el surgimiento de Academias privadas sin influencia gubernamental que se instalaban en la periferia de las ciudades (en montañas, bosques o en lugares retirados), generando una formación más estricta en el plano intelectual que lo que hacían las universidades.

Con independencia de lo anterior, Chaparro (2010), señala que como resguardo de la tradición Confuciana y de sus sucesores, la Universidad Imperial continúa su funcionamiento hasta que con la Reforma de 1898 se decide fundar una Universidad Imperial en la capital, que luego pasaría a llamarse Universidad de Pekín, construida bajo una organización moderna propia de los centros occidentales de la época (p.19).

También, es posible hacer referencia a otra cultura, como es el caso de la islámica. Al respecto, Tejerina (2010), señala que junto con el desarrollo de las ciencias, la cultura islámica aporta a la construcción de lo que en occidente se configuró como universidad a través del cultivo del conocimiento en la Mezquita y posteriormente en las Madrazas (durante el siglo XI), que se centraban en el estudio de la ciencia islámica y cuyo modelo de aprendizaje se basaba en la

repetición y memorización de los textos que mayoritariamente eran sagrados (p.36-37).

Con todo ello, se puede decir que todas estas culturas aportaron al desarrollo de la universidad, ya sea porque se constituyeron como comunidades pensantes o porque desarrollaron ciertos métodos sistemáticos de transmisión cultural a través de la oralidad; y luego, de la escritura, permitiendo con esta última, el resguardo del material de formación en lugares definidos con estos fines. Todas ellas, con sus particularidades, tuvieron como propósito la búsqueda de la verdad, siendo referentes, posteriormente, en el surgimiento del pensamiento filosófico y científico.

Una vez descritas las principales culturas fundadoras de la idea genuina del cultivo del saber, se analizarán los principales vínculos entre el concepto de universidad y la Edad Media, época en la que se reconoce formalmente el surgimiento de la institucionalidad en el contexto cristiano occidental, tal y como la conocemos hoy. Es importante mencionar que este extenso periodo se conforma, según Vergara (2014), en tres etapas: la Temprana Edad Media (V-VII), Alta Edad Media (VIII-XI) y Baja Edad Media (XI-XV). En cada una de ellas se presentan características que van a desencadenar en la conformación de la mencionada institucionalidad, las cuales se describirán a continuación.

Durante el primer período o Temprana Edad Media, se puede decir que el plano pedagógico se caracterizó por cuatro aspectos:

- a) Deterioro progresivo de la escuela secular romana, dominio de la iglesia de la institución escolar y surgimiento de las escuelas episcopales.
- b) Resurgimiento en occidente de la vida monástica. Recordemos que ya hay antecedentes en la Antigüedad, en Egipto.
- c) Transformación del currículum (por Marciano Capella (c. 410- 475). De la Antigua *enkiklios paideia*, es decir de los Estudios Liberales se pasa dos cuerpos o niveles de formación: el Trívium (o triple camino), conformado por Gramática, retórica y dialéctica; Y el Quadrivium (o cuádruple camino), conformado por Aritmética, geometría, astronomía y música. Y
- d) Las aportaciones de Boecio (c. 470- 524), referidas a sus traducciones de las *Categorías* y del *Peri hermeneias* de Aristóteles y de la *Isagogies* de Porfirio (233- 305), con las que se introducen los conceptos de acto, potencia, accidente, universal, sustancia, especie, etc. Además se conoció el método pedagógico de la *lectio* (comentario de texto) y las sentencias como formas de organizar en fórmulas el pensamiento; Por su parte hace su aporte Casiodoro (c. 477- 470) con su *Introducción a las Sagradas Escrituras y a las Artes Liberales*(c.550), además de asentar los contenidos teológicos y científicos de las instituciones monacales de los siglos VI y VII y San Isidro (c. 562- 636), a través de sus *Etimologías*, puede recoger el saber de la época grecorromana, mantenerlo como Artes Liberales y difundirlo a Europa occidental.

El segundo periodo o Alta Edad Media, se caracterizó en el plano pedagógico por los siguientes tres aspectos:

- a) Creación de un programa de acción pedagógica con la intención de mejorar la formación del clero, extender y hacer más profunda la formación religiosa del pueblo y mejorar la cultura de aquellos que participaban en la administración del gobierno. Lo anterior se realiza en el periodo de Carlo Magno y sus sucesores (Luis el Piadoso y Carlos el Calvo). Reforma que estaría basada en el uso de tres documentos marcos: La *Admonitio generalis* (c.789), la *Epistola de litteris colendis* (c.784/85) y la *Capitulare ecclesiasticum* (c. 802).
- b) Se impulsó la mejora de la formación sacerdotal, además de consolidar las escuelas episcopales y parroquiales. Para materializarlo se cuenta con apoyo de la iglesia.
- c) Se retoma con fuerza el credo cristiano y los monasterios serían justamente el lugar para el estudio de los textos bíblicos. Idea que se difunde por toda Europa Medieval. Para hacerlo, organizaron escuelas que mediante la nueva estructura curricular del *Trivium* y el *Quadrivium* sometían los textos de Dios (La Biblia y el Libro de la naturaleza) a su interpretación. Para este mismo propósito, se cuenta con la ayuda de intelectuales extranjeros como Casiodoro, Isidoro de Sevilla, Beda el Venerable o Alcuino de York.

Pese a que durante la Edad Media el conocimiento científico se ve limitado es importante destacar que el mayor trabajo intelectual se hace desde los monasterios, ya que las condiciones del contexto histórico hacían muy difícil el trabajo, de manera extendida, en este ámbito. Así, como señala Vergara (2014), los monasterios se convirtieron en custodios, seleccionadores y transmisores del legado clásico. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de dificultades, producto de la marcada selectividad de sus custodios y de la evidente pérdida de lo que significaba para la cultura el no incluir lo pagano, que ya estaba sistematizado (dado su marcado énfasis religioso). De este modo, surge de la mano de Casiodoro, Isidoro de Sevilla, Beda el Venerable y Alcuino de York, la reestructuración y creación de nuevos monasterios en varios puntos de Europa, que permiten la complementariedad de estos dos tipos de escritos (religiosos y clásico paganos) en sus dependencias y que puedan ser aprovechados para su estudio.

Así es como nacen diversos movimientos culturales: el de Casiodoro en Italia; el de Isidoro, en España; y el de los monasterios, de Irlanda e Inglaterra que convergen en Francia; surgiendo de la mano de Carlomagno, el Imperio Carolingio, diseñado por el ya mencionado York. Este movimiento de renovación cultural se dedica principalmente a transmitir los textos antiguos, ordenar lo ya existente y adaptándolos a lenguajes más simples (Vergara, 2014). También se reconoce en estos nuevos monasterios una modificación en la estructura, dividiendo su dependencia en espacios interiores, para monjes; y exteriores, para seculares. Surgen, además, las Escuelas Catedralicias o Escolásticas, que se dividían a su vez en escuelas menores y mayores o de estudios generales las que

contaban con gran cantidad de material de revisión, ordenados, como en siglos anteriores, en bibliotecas.

La tercera etapa de este período histórico, conocida como Baja Edad Media, se caracterizó en lo pedagógico por los siguientes tres aspectos:

- a) Ser un período innovador para la época, que se fundaba en la idea de que el hombre culto *bajo medieval* no solo le interesaba la verdad, sino el cómo llegar a ella.
- b) Surge el interés por la lectura de una serie de libros de pedagogía para llegar a comprender sus métodos, entre ellos: *ars meditando*, *ars dicendi*, *ars orandi*, *legendi*, *praedicandi*, *moriendi*, etc.
- c) Otro aspecto a considerar es el aumento y la variedad de instituciones docentes. Estas se organizarían de la siguiente manera: Escuelas clericales, destinadas a la vida religiosa expresadas en las escuelas monacales, conventuales y parroquiales; Escuelas seculares, expresadas en escuelas palatinas de tipo cortesano o caballeresco; y Escuelas urbanas o profesionales, de tipo municipal o gremial y por último, las instituciones universitarias o superiores, estas últimas centradas en la universidad y estudios generales, abierto tanto a clérigos como laicos con una finalidad formativa y profesionalizante. (p. 109-128).

Cabe destacar, que durante esta época no es solo mediante los monasterios y la escolástica que se va sistematizando y transmitiendo el conocimiento de la Edad Media. Producto de la necesidad de comprender mejor los textos escritos en las distintas lenguas, se crean escuelas de traductores, siendo particularmente famosas la de Italia; y de Toledo, en España. Uno de los aportes importantísimos de estas traducciones está en los avances de la ciencia árabe, ya que es a través de estos métodos que es posible conocerlos en Europa (Medieval) en los siglos XII y XIII, contribuyendo ampliamente, además, a modificar paradigmas, por ejemplo, en el ámbito de la astronomía. (Chaparro en Tejerina, 2010: 34).

### **2.1.2. Institucionalización de la universidad en la tradición cristiano occidental.**

Como se puede ver, no es hasta la Baja Edad Media que se precisa la utilización del concepto de universidad como tal. Pero no se puede seguir avanzando en su descripción, sin antes mencionar algunas consideraciones conceptuales del vocablo. El concepto de universidad proviene del latín *universitas-universitatis* y la Real Academia de la lengua Española (RAE) la define como: “*un conjunto de personas que forman una corporación*”<sup>15</sup>. Con esto vemos

---

<sup>15</sup> RAE, edición N° 22, 2012. También es definida como “*una institución de educación superior que comprende diversas Facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según la época y los*

cómo se recoge desde su etimología la tradición más autóctona del término, es decir, es una “agrupación”. Cabe recordar que antes de la Edad Media, ya existieron muchos conglomerados que podrían reunir ese requisito.

No obstante, podemos encontrar aún mayor precisión en la definición de Vergara (2014: 132), quien aclara que el concepto no estuvo en un inicio centrado en lo académico o intelectual, pero que sin embargo, como ya se ha mencionado, el término latino *universitas*, estaba referido a cualquier agrupación, entendiéndose esta como comunidad o corporación (ayuntamiento, hermandad, locución), la que al acompañarse de un segundo término se podría identificar con su actividad: hacer zapatos, curar enfermos, enseñar o aprender gramática en una escuela parroquial, etc. Por ejemplo: *magistorum et scholarium*, referidos a gremios o corporaciones entre maestros estudiantes respectivamente, o incluso un tercer término *Universitas studii*, para referirse a la corporación o escuela de alguna disciplina como señala Colich (1997: 267).

Así mismo, Gianini (2012), señala que sería una circunstancia histórica ocasional la que produce la asociación lingüística que teñirá la palabra “universitas” con un tinte esencial y filosófico.

*“En aquel tiempo (s. VI) circula por Inglaterra, Francia e Italia un pequeño y explosivo opúsculo de Porfirio, el “Isagoge” (que significa “Introducción”) – Boecio (480-524) lo traduce al latín y con esta traducción se abre el famoso y largo debate acerca de los universales, debate que durará siglos y pondrá en pugna todo el nascente ámbito de la filosofía medieval. Se comprende, no enfrentaremos aquí el problema mismo. Solo nos interesa destacar esto: fuera de las variadas soluciones que se dieron al problema, la palabra “universitas” empieza a asociarse a la congregación de intelectuales que discuten acerca de la existencia o inexistencia de los universales” (p.15)*

Ahora bien, si buscamos una de sus cualidades nos podemos dirigir al vocablo universalidad, del latín *universalitas* que se asocia a una organización de sistemas o de unidades de Educación Superior de diversa naturaleza, entre los que se destacan la formación, la investigación, y la creación de cultura científica y humanística, agregando con esto el campo de acción sobre el que trabaja la universidad desarrollando una descripción más relacionada a su significado actual.

Vergara (2014), señala que todos estos conceptos se utilizaron durante los siglos XI-XIII para referirse a la actividad asociada a un *Studium*, que a su vez se dividía en Particulares y Generales. Estos últimos al tratarse de asociaciones destinadas a estudiantes de todos los lugares, desencadenaron en que con la bula *Parens Scientiarum*, de Gregorio IX se utilizara el concepto *universitas* para referirse a la institución académica que constituye un *Studium*. Los primeros *Studia generalia*, fueron los de Bolonia (1089), Oxford (1096) y París (1150), instituciones que a partir del siglo XIII comienzan a llamarse universidad por el

---

*países dice que también puede comprender, colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales”. Evidentemente esta conceptualización es contemporánea a su génesis.*

sentido de agrupación justamente que demostraron tener y por la fuerza que tenían sus corporaciones. Sin embargo, no es hasta el siglo XV, coincidente con la llegada de la época Moderna y el Renacimiento, que se masifica su uso terminológico.

Gianini (2012), señala que en el siglo XV acontece un hecho que va a conmover durante siglos el edificio espiritual de la Iglesia romana: un desmentido científico radical a la cosmovisión geocéntrica. La excentricidad del planeta Tierra, propuesta por las investigaciones de Nicolás Copérnico (1473-1543) y defendidas posteriormente por Galileo Galilei (1564-1642), fue un golpe que conmovió por más de dos siglos a la Iglesia y a su sólida estructura antropocéntrica ligada a la universidad. “*¿qué estaba pasando en la historia viva de Occidente que ya no acontecía en las aulas universitarias? Recordemos que la universidad nació al alero de las catedrales –como escuelas catedralicias– con el fin primordial de instalar en la vida ciudadana los cimientos espirituales de la fe que profesaba la población*” (p.16). En esta tarea, el autor señala que la iglesia docente se fue encontrando con los grandes maestros de la cristiandad, comenzando por San Agustín y Diógenes el Areopagita, acercándose así, a los grandes eruditos de la Antigüedad griega como Platón y Aristóteles, y a pensadores romanos como Cicerón y Marco Aurelio, entre otros tan importantes. Lo anterior, da lugar al entendimiento de temas sustanciales, propiciando nuevas discusiones sobre las dificultades que chocaban con la fe a propósito de dogmas como el de la creación ex nihilo y el de la salvación final, entre otros. “*De esta forma el estudio de los textos, la confrontación de opiniones y la elaboración de métodos de estudio y de argumentación, de algunas escuelas catedralicias, que empezaron a enseñar las materias más elementales para una comunidad...posteriormente se convirtieron en grandes universidades*” (Gianini 2012: 16).

### **2.1.3. Características de las primeras universidades.**

Respecto al origen, se puede situar cronológicamente en occidente la configuración de las universidades en el siguiente orden: Universidad de Salerno, Universidad de Bolonia, Universidad de París y Universidad de Oxford (Mondolfo, 1966). La Universidad de Salerno se origina sobre la influencia árabe, a partir de una Escuela de Medicina avanzada alrededor del siglo XI y XII. La Universidad de Bolonia surge a comienzos del siglo XII como respuesta a una necesidad creada en Italia, por la superposición de las leyes introducidas por las invasiones de los bárbaros “*tantas leyes como casas diferentes*” (Mondolfo, 1966). La Universidad de París, por su parte, surge a fines del siglo XII y comienzos del XIII como prolongación de las escuelas de la Catedral de Notre Dame y de las exigencias doctrinales que van despertando en la Iglesia Católica (la filosofía al servicio de la teología), gozando de la protección de los pontífices romanos Inocencio III y Gregorio IX, quienes la convirtieron en fortaleza de la fe y la ortodoxia católica y en un plantel o seminario de los filósofos y teólogos cristianos, con una fuerte influencia de los dominicos y franciscanos. En tanto la Universidad de Oxford,



surge en el siglo XII a partir de una inmigración de los maestros parisinos a tierras inglesas (Mondolfo, 1966: 21-36).

Según Mondolfo (1966) la organización interna de las universidades, como ya se ha dicho, en un principio fue muy variada; se dividían por naciones de procedencia, o bien tenían una o dos corporaciones de maestros y estudiantes, según área o materia impartida, siendo muy difícil encontrar en ellas las cuatro Facultades clásicas (Artes, Medicina, Derecho y Teología). No es sino hasta finales de la Edad Media que esto se va homogeneizando, dando origen a las Facultades o escuelas según orientación. Cada una de ellas surge con una finalidad asociada a un campo específico del saber: Medicina en Salerno, Derecho en Bolonia y Teología en París. A medida que pasa el tiempo, estas dos últimas universidades van ampliando su oferta hacia otras áreas. Es así como en Bolonia se estudia también Filosofía, Teología, Matemática y Astronomía, Medicina y Farmacia, mientras que en París surge la Facultad de Artes y Filosofía, la Facultad de Derecho y de Medicina (p.7-20).

Respecto de la administración de estas primeras instituciones universitarias, por definición, podemos destacar que se organizaban a partir de la dirección de un rector y además, una coautoridad eclesiástica, como es el caso de París y Bolonia. En Oxford, existía solamente una autoridad eclesiástica, después venían los maestros y bachilleres y la comunidad de estudiantes. El rector, en el caso de la Universidad de París, era elegido entre comunidad de académicos, sin embargo, en muchos casos no contó con mayor atribución en manos de la iglesia. La Universidad de Bolonia, en tanto, convocaba a la elección del rector entre los estudiantes. Esta autoridad presidía el gremio o corporación universitaria, vigilaba las matrículas y el comercio de libros, participaba en la designación de profesores y en el cumplimiento de sus tareas. A diferencia de París, gozaba de una amplia jurisdicción que le permitía dar normas y juzgar a los estudiantes en materia civil, así como en delitos leves (Tejerina, 2010).

En el caso de Oxford, el canciller era designado por el obispo y este tenía jurisdicción civil y eclesiástica concedida por el rey. Luego venía el Vicescanciller y los procuradores designados por las asambleas de la Facultad de Artes, organizando a todas ellas a través de estatutos que eran revisados por los académicos. Cabe destacar que estas universidades en su mayoría coexistieron en conjunto con una estructura denominada colegios universitarios (*college*), (Pesset, en Tejerina (2010:51). El autor menciona que estos se fundaron alrededor del siglo XIII, aproximadamente, y correspondían a albergues, que surgieron en primera instancia para dar cobijo a los estudiantes universitarios sin recursos; durante su permanencia, poseían tutores, que eran profesores colaboradores en sus estudios.

La historia recoge como antecedente que por lo menos en las Universidades de Bolonia y Oxford, estas instituciones además de constituirse en un respaldo económico para estos jóvenes, constituyeron un espacio de adoctrinamiento religioso, permitiendo que la iglesia pudiera seguir ejerciendo el control sobre la universidad a través de sus estudiantes (Pesset, en Tejerina

2010:51). Posteriormente, estos colegios universitarios se transformaron como producto del prestigio que fueron adquiriendo las universidades, además de la alta demanda por estudios superiores. Es así como se genera un primer acercamiento de lo que hoy conocemos como movilidad estudiantil, recibiendo estudiantes de toda Europa. El criterio aquí era el mérito académico, siendo posible ver más tarde que la asistencialidad de la Edad Media e inicios de la Moderna se cristaliza dando opción a una menor cantidad de estudiantes carenciados y transformándose en un semillero de la formación de la clase dirigente, perpetuando la histórica tradición de clase desde la universidad<sup>16</sup>.

Según Pesset (2010), los estudiantes durante esta época, gozaban de fuero universitario asociado a la libertad para viajar libremente de una zona a otra, sin pagar impuestos, y manteniendo los beneficios eclesiásticos, bolsas de viaje y a su vez, estar excluidos de los servicios de armas<sup>17</sup>. También los docentes y egresados que contaran con los estatutos de la bula o *placet* papal o imperial, podían enseñar en todas las universidades, aspecto que se va perdiendo a medida que la universidad va aumentando un mayor número de estudiantes y requiere de un sentido de administración más local.

Respecto de la autonomía universitaria, se menciona que este es uno de los aspectos más importantes considerados por la tradición, ya que durante su surgimiento eran las propias corporaciones quienes fijaban con libertad los planes de estudios y establecían los requisitos para obtener los grados académicos, admitir alumnos, contratar profesores y al personal no docente<sup>18</sup>. Este elemento de constitución es relevante ya que hoy la universidad ha modificado varios de los ejes, pero aún la discusión de los académicos se centra en el valor de la autonomía. En relación a su composición, no todas las universidades que surgieron en la Edad Media estaban constituidas ni administrativa ni curricularmente de la misma manera. Esto último, por lo general, dependía de la fuerza con que la disciplina se expresara en ese territorio.

El plan de estudios de la universidad medieval, según Vergara (2014), incluía lecturas, cátedras de los maestros, debates entre profesores y estudiantes de una misma o varias facultades. Luego de un período indefinido el estudiante presentaba un examen para acreditar sus saberes y obtener la *licentia docendi*, único grado otorgado por la universidad. Posteriormente, se fue regulando el plan de estudios quedando distribuido de la siguiente manera: un primer aspecto de cultura general a cargo de la Facultad de Artes. Los estudios de artes a su vez estaban conformados por una secuencia que podía llegar a la obtención de dos grados. Alrededor de dos o tres años, se obtenía el *baccalarius artium* (Bachiller

---

<sup>16</sup> Finalmente, hoy los *college* siguen existiendo bajo la modalidad de costosas residencias para estudiantes aventajados económicamente.

<sup>17</sup> Pareciera ser esta la antesala del acuerdo de Bolonia asociado a lo que hoy comúnmente llamamos favorecer la movilidad estudiantil y los acuerdos de cooperación entre universidades.

<sup>18</sup> Cabe destacar que esta facultad va disminuyendo a medida que la universidad se va haciendo más compleja y más instancias van participando en el sostenimiento de la misma.

en artes), grado que permitiría el ingreso a los colegios universitarios, tras lo cual, después de cuatro a cinco años de permanencia en la universidad, se llegaba al *magister artium* (Maestro en artes), lo que daba la opción de ingresar a alguna de las Facultades superiores, donde se desarrollaba un segundo aspecto de saberes especializados a cargo de las diferentes Facultades (Teología, Medicina, Derecho). La duración de los estudios en las Facultades superiores también era relativa. Si en las Facultades de Derecho y Medicina se estudiaba seis o siete años, en Oxford, los clérigos debían estudiar ocho años en la Facultad de Artes y nueve en la de Teología, mientras los seculares cursaban Teología por siete años.

Según Vergara (2014), luego de completar los cursos requeridos por las Facultades, los estudiantes se debían presentar a examen para obtener la *licentia docendi ante el collegium doctorum* (Claustro de profesores), siendo el grado máximo el de doctor y que correspondía a la obtención de un puesto como profesor ordinario (p.134-135).

Aurell (2016), señala que la mayor parte de los estudiantes universitarios provenían de los estamentos profesionales relacionados con el ejercicio del derecho (notarios y letrados), el comercio (hijos de mercaderes o banqueros) y la iglesia (sacerdotes y religiosos, mayoritariamente dominicos y franciscanos). Por tanto, las universidades tuvieron que abordar, desde sus orígenes, la cuestión del “mercado laboral” de sus estudiantes. Por una parte, debían proveer licenciados con conocimientos que garantizaran la buena marcha y la administración de los negocios y las transacciones comerciales. Por otra parte, debían asegurar la buena formación doctrinal y retórica de quienes iban a dedicarse a las tareas pastorales, siendo menos los que iban a dedicarse profesionalmente a la adquisición y transmisión del saber. Para Aurell (2016) “*La escisión que se produjo en el siglo XII entre una escuela monástica reservada a los futuros monjes y una escuela urbana-universitaria abierta a todo el mundo, tanto laicos como eclesiásticos, es esencial para entender los orígenes de la primera universidad*” (p.143).

Por otro lado, la gobernanza constituye otra preocupación para la universidad de la época, siendo el panorama durante este periodo muy difícil, ya que las continuas luchas por la autonomía académica hicieron que este clima se dispersara por varios puntos de Europa, construyendo lo que hoy se reconoce como el ideario *sine qua nom* de la universidad. Durante esta etapa, la batalla por la autonomía jurisdiccional y la libertad de cátedra de la universidad, incluso llevó en el año 1229 a enfrentamientos entre los estudiantes de la Universidad de París y la Policía Real, hecho que provocó la muerte de muchos estudiantes, tras lo cual gran parte de la universidad se declaró en huelga y se retiró a Orleans, por lo que prácticamente no se dictaron cursos en París. Por su parte, en Bolonia la universidad reclama a la Comuna los privilegios perdidos que había concedido Federico Barbarroja en 1158, declarándose en huelga y refugiándose en ciudades como Vicenza, Arezzo, Padua y Siena, consiguiendo finalmente el restablecimiento de los derechos ganados y sentando con ello la no admisión de la Comuna en la administración y el gobierno de la universidad.

De lo anterior, es posible desprender que el rol de la autonomía de la universidad de la época era innegociable. En palabras de Aurell (2016), o se conseguía o simplemente desaparecía la universidad como proyecto. En este contexto, las universidades medievales encontraron un inesperado aliado en sus querellas frente a los poderes locales, espirituales y temporales: el Papa. Así, el Papa Gregorio IX, por ejemplo, intervino decididamente en la crisis de París, a lo que en 1229 al obispo de París se refiere con la siguiente declaración:

*“Siendo así que un hombre sabio en teología es semejante a la estrella de la mañana que irradia luz en medio de las nieblas, ilumina a su patria con el esplendor de los santos y apacigua las discordias, tú no solo has descuidado ese deber sino que, según las afirmaciones de personas dignas de crédito, a causa de tus maquinaciones has hecho que el río de las enseñanzas de las bellas letras (...) se haya salido de su lecho, es decir, de la ciudad de París, donde corría vigorosamente hasta entonces. En consecuencia, dividido en muchos lugares, quedó reducido a la nada, así como un río salido de su lecho forma innumerables arroyos que luego se secan”* (citado por Le Goff, 1986: 75).

Desde el punto de vista curricular, las enseñanzas estaban basadas en los comentarios de los autores clásicos y medievales de referencia, como Aristóteles y Cicerón, o Euclides y Ptolomeo para las ciencias matemáticas y astronómicas. Entre los juristas, la compilación de decretos de Graciano constituía el manual básico. La enseñanza de la teología se basaba en los textos bíblicos y los comentarios de Pedro Lombardo y Pedro el Comedor. La enseñanza del derecho civil se basaba en las compilaciones justinianas (el Digesto y la Novela). La facultad de medicina se apoyaba en el *Ars Medecinae*, compilación del siglo XI que comprendía obras de Hipócrates y Galeno, a las que se añadían las grandes sumas árabes: el Canon de Avicena, el *Correctorium* de Averroes y el *Almansor* de Rhazés. Las sesiones estaban basadas en los comentarios a estos y otros textos, pero eran disputadas entre profesores y alumnos. La adquisición de nuevas virtudes morales estaba asociada a la de los conocimientos teóricos. El estudiante universitario debía despojarse de las costumbres rústicas del campo adquiriendo las formas urbanas propias de la ciudad.

La corporación universitaria debía cumplir también con deberes religiosos y actos de beneficencia. Sus miembros tenían que acudir a ciertos oficios religiosos, a ciertas procesiones, y cumplir con determinadas devociones, entre las que destacan las de los santos y patronos de cada una de las facultades. Cabe señalar, según Aurell (2016), que desde un punto de vista social, la universidad no fue elitista y que el verdadero nervio de la misma lo dieron aquellos universitarios de condición modesta, no aristocrática, siendo ello una norma durante los siglos XII y XIII. Sin embargo, durante el siglo XIV, las crisis económicas tornaron a la universidad más selectiva, cobijando entre sus aulas a los estudiantes que gozaban de un protector o de unas rentas suficientes para mantenerse. *“La universidad se nutría cada vez más de los grupos sociales que vivían de rentas de tipo feudal o ya precapitalista”* (Aurell, 2016: 146-147).

#### 2.1.4. La universidad en la Modernidad.

Considerando las características descritas en el periodo anterior, el proceso de expansión de la universidad se hace cada vez más intenso y es a partir del siglo XII y hasta el XVI que se produce la primera extensión de la Educación Superior en occidente. Las ideas de sus orígenes se propagan a Francia, Inglaterra, Austria, Alemania, España, Holanda, Bélgica, Praga, Moscú y por Europa, en general, conservando su esencia. Sin embargo, pese a este auge y exportación de un modelo de formación, se reconoce que el escenario político de la época no las hace prosperar como se aventuraba. Por ejemplo, una de las áreas que menos se desarrolló fue la científica. Pese a ello, y ya más cercano al siglo XVI, la ciencia no se hizo esperar y al igual que en China, ocurría fuera de las universidades. Es así como en la apertura de las academias independientes es donde se evidencia el mayor desarrollo científico de los siglos XVI y XVII.

Como se puede apreciar, los inicios en este período no fueron lo suficientemente prósperos, no tanto como habían avanzado las ideas del racionalismo. Es así, como ya en el siglo XVIII, con la Ilustración se declara abiertamente el conflicto hacia la percepción de las universidades. La importancia identificada que reviste la ciencia y la búsqueda del conocimiento, hace que esta agrupación sea cada vez más requerida por las comunidades de intelectuales. Sin embargo, también está la disidencia que visualiza con otros ojos el panorama universitario. Surge en tanto una revolución paradigmática tanto fuera como dentro de la universidad que acompañará su desarrollo posterior. La discusión respecto a sus fines marcará el próximo período, argumentando posiciones que van desde la autonomía a la vinculación con el aparato estatal, su quehacer y la vinculación con la sociedad, los enfoques formativos centrados en concepciones generales u otros utilitaristas y específicos, el rol de la investigación en la labor académica, entre otros.

A modo de ejemplo, podemos citar a Kant (1724-1804), quien siendo parte de una universidad manifiesta la siguiente idea:

*“las universidades son autónomas porque solo los sabios pueden juzgar a los sabios, pero han de sujetarse al Gobierno; el poder no enseña, pero regula la función de las facultades, los profesores se comprometen por contrato a cumplir su mandato...Fuera de la universidad quedan los eruditos independientes que se agrupan en academias o viven a su propia afición sin someterse a la regla oficial. También están fuera los profesionales y empleados públicos, que han estudiado en las aulas. Estos eclesiásticos, abogados y médicos son técnicos de la ciencia, instrumentos del gobierno y no son libres al dirigirse al pueblo, sino que están sujetos a las Facultades y al Gobierno”* (Kant, citado por Peset, 2010).

Según Brandt, en Oncina (2009), la idea de Immanuel Kant respecto a la universidad, como ya se ha adelantado, sitúa el conflicto entre esta, su vínculo con el Estado y la contienda social: *“la barbarie está en la polis misma e intenta ejercer su poder o su influencia en la universidad”* (p.186). Lo que lo lleva a expresar en

su libro la “*Contienda de las facultades*”, una autoafirmación de la universidad en contra de las intervenciones estatales. Para Kant, la universidad debe estar constituida en cuatro Facultades expresadas en lo que él denomina los bienes externos: el cuerpo, el alma y la razón (el entendimiento) y estas corresponderían a medicina, teología, filosofía y derecho. Sin embargo respecto a ello mencionaba que dentro de la universidad solo la Facultad de Filosofía tenía la libertad para debatir y proclamar la verdad y a su vez solo ellos, los filósofos, podían informar e iluminar al resto, ante la realidad de la época.

Apoyándose en la postura de Kant, se inician una serie de procesos de análisis de la institución universitaria, surgiendo algunas reformas que se irán explicando más adelante. Los momentos más álgidos de la universidad son los años de la Ilustración y la Revolución Francesa, momento en que estaba emergiendo una sociedad nueva para lo cual se convoca a una nueva estructuración de la universidad (Ruiz, 1986). “*En aquellos años se le pide a la universidad enciclopedista que vaya cediendo terreno al pragmatismo, a las exigencias profesionales, a los conocimientos llamados útiles y prácticos*” (Fernández, 1998: 148).

Así, a comienzos del siglo XIX, primero en Berlín, luego en Londres y en otros lugares, gracias al valor e importancia atribuidas por la filosofía de la ilustración a la investigación de la naturaleza y a los métodos de observación y experimentación, aparece la nueva universidad científica y formadora, abierta a las necesidades de la época y a los impulsos y exigencias de la ciencia natural (Gómez, 1986: 21).

Durante este período (inicios del siglo XIX), la universidad se considera que es instrumentalizada para construir naciones y edificar estados. Así, por ejemplo, Humboldt es llamado a regenerar el Estado prusiano tras la derrota sufrida en Jena (1806), en manos de Napoleón, surgiendo la Universidad de Berlín, que abre sus puertas en 1810. Al igual que Kant, la idea de universidad de Humboldt va más hacia la búsqueda de la verdad y del desarrollo de la enseñanza del conocimiento, que a la transmisión de saberes ya adquiridos; más a principios humanistas, que a fines utilitarios:

*“preparando el espíritu de manera armónica en todas sus facultades de manera que el saber y la creación espiritual no cobren encanto por circunstancias externas, sino por su precisión, su armonía y su belleza interior”, “capta la ciencia por sí mismo; en cambio aún con igual aplicación y el mismo talento, pero con otra preparación se hundirá inmediatamente o antes de terminar su formación en actividades de carácter práctico inutilizándose también para estas mismas tareas, o se desperdigará, por falta de una aspiración científica superior, en conocimientos concretos y dispersos”* (Humboldt, 1943).

Con ello se pone énfasis en una formación del *bildung* o formación de un carácter moral, propio de un ser humano liberal, dejando de lado la formación profesional. Como ya se ha mencionado, el universalismo y la autonomía de la

universidad fueron dos de las tres notas constitutivas de institucionalidad medieval (Bohm, 1986: 30) y que tal como sucedió en Berlín, se vieron afectadas por el particularismo y la instrumentalización política, que explicarían la procedencia del declive de la universidad. Esta decae aún más cuando traiciona su tercera característica constitutiva, correspondiente a la búsqueda espontánea del saber y de la verdad cediendo, entre otras, a las exigencias profesionalizadoras (Fernández, 1998: 148).

Según Fernández (1998), otro acontecer es el suscitado a inicios del siglo XIX entre Edimburgh Review y los partidarios de la universidad de Oxford, es decir entre los defensores de la universidad liberal que contemplan el saber como una finalidad suficiente y aquellos situados en el contexto de la revista que se plantean en términos de utilidad, preguntándose por el objeto de esta educación liberal. A lo que Newman contesta:

*“Cuál será el valor real en el mercado del artículo llamado educación liberal, dado que esta educación no nos enseña cómo vender nuestros productos, ni tampoco hace inmediatamente de este hombre un abogado, ni de los otros un ingeniero o un médico”* (Newman, 1852).

Así Newman, se ve obligado a escribir sus nueve discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria, en los que trata extensamente estas cuestiones con el fin de predisponer favorablemente los ánimos ante la apertura de la dublinesa Universidad Católica de Irlanda. En ese mismo sentido Humboldt, representante de la universidad alemana, con una visión más centrada en la investigación, indica que la educación universitaria debía apuntar a un fin general y no directamente profesionalizante, advirtiendo que la educación liberal sí tenía un fin práctico y que se resume en formar buenos miembros para la sociedad. Sin embargo, para hacerlo, entre otras cosas, se requieren conocimientos generales más que especificidades. La siguiente cita es reflejo de esta idea:

*“una cierta educación de las ideas y del carácter de que no debe privarse a nadie, pues no es posible ser un buen artesano, un buen soldado o un buen hombre de negocios si, aparte de su profesión específica no es un hombre y un buen ciudadano, honrado y culto; quien haya recibido esta educación en la escuela adquirirá luego mucho más fácilmente la capacitación especial para ejercer su profesión y conservará siempre la libertad necesaria para cambiar de profesión como con tanta frecuencia acontece en la vida. En cambio, si la educación parte de cada profesión específica, lo que hace es formar hombres unilaterales (...). En consecuencia la Sección de enseñanza pública se guardará de no involucrar la formación profesional con la educación general del hombre”* (Humboldt, 1809: 161-162).

No exenta de críticas, dado el contexto histórico en que aparece, se encuentra otra de las visiones alemanas respecto de la universidad, esta vez asociada a Heidegger (1989). Aquí el precursor de la autoafirmación de la universidad alemana menciona que es la voluntad originaria, común, de su esencia, lo que se debe preservar. Advierte: *“para nosotros la universidad*

*alemana es la escuela superior que desde la ciencia y mediante la ciencia acoge para su educación y disciplina a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán*". El énfasis, si bien reside en la ciencia, está supeditado a la conciencia de un ideal nacional, llegando a afirmar que: *"La voluntad de la esencia de la universidad es voluntad de ciencia en el sentido de aceptar la misión espiritual histórica del pueblo alemán, pueblo que se conoce así mismo en su estado"* (Heidegger citado en Mondolfo, 1966: 8-9).

El rol que le atribuye al desarrollo científico tiene un fin instrumental, sin embargo es vinculante en su discurso a todos los integrantes que componen el entorno universitario.

*"Ciencia y destino alemán tienen que llegar queriendo su esencia al poder. Y lo lograrán si nosotros profesores y alumnos exponemos por un lado la ciencia a su más propia necesidad y por otro, nos mantendremos firmes en el destino alemán con todo su apremio"* (Heidegger citado en Mondolfo, 1966: 8-9).

El autor hace alusión a recuperar el concepto de ciencia griega, ligada a la filosofía, a la que cataloga como el alma de la ciencia. Su apuesta universitaria está marcada por tres tipos de vinculaciones, las que a su vez se relacionan entre sí: por un lado, su visión nacionalista lo lleva a afirmar que la primera vinculación es con la comunidad nacional y obliga a participar, compartiéndolos y co-ejercitándolos en los esfuerzos, anhelos y capacidades de todos los miembros y estamentos de la nación, mediante el servicio y el trabajo. La segunda vinculación, es con el honor y el destino de la nación entre los demás pueblos y exige la disposición afirmada entre el saber y el poder y adiestrada por la disciplina de entregarse hasta el límite. Esta vinculación abarcará en el futuro la entera existencia estudiantil como servicio de las armas. La tercera vinculación, estrechamente ligada con la anterior, es con la misión espiritual del pueblo alemán (Heidegger, 1989: 15).

Otro aspecto clarificador respecto de la idea de universidad del autor se desprende de la siguiente afirmación de Heidegger: *"El servicio del saber no podrá ser rápida y gris preparación para una profesión distinguida. El saber no está al servicio de la profesión sino al revés"* (p.15). En este apartado se vislumbra nuevamente un carácter no profesionalizante de la formación universitaria resguardando el origen<sup>19</sup>.

Dentro de los hispanos podemos mencionar a Giner de los Ríos, quien al igual que los anteriores muestra sus preferencias por la universidad de estilo anglosajón, con una educación más intelectual que científica, más educativa que instructiva (Giner de los Ríos, 1897: 166). Él habla de una educación humanista e indica que debe ser generalista más que profesionalizadora, más formadora de hombres que de profesionales. De acuerdo a lo anterior, cabe destacar que Giner

---

<sup>19</sup> Cabe destacar que la referencia al autor alemán en este apartado se realiza en el contexto del contenido asociado a la temática de estudio, la que no queda exenta del cuestionamiento ético por su vinculación al nazismo alemán.



de los Ríos no desconoce lo científico ni la investigación, pero su visión no centra la discusión en este punto. Es más, al caracterizar a la universidad menciona que:

*“La Universidad contemporánea deberá integrar la investigación científica de todos sus miembros, la preparación para ciertas profesionales, y para el aprendizaje de la vida, la educación moral de la juventud, la reflexión intelectual, la búsqueda de la verdad, la transmisión y difusión de la cultura”* (Giner De los Ríos, 1902).

En ese contexto se reconoce, a partir de los planteamientos de los representantes de este período, que el primer gran cambio que ocurre en la universidad desde fines del siglo XVIII hasta la década de 1830, según Rothblatt & Wittock (1996), tiene que ver con tres aspectos:

*“... un nivel cognitivo producto del nuevo desafío científicista y compositivo, en favor del razonamiento organísmico y holístico, que se manifestó en una oleada de actividades académicas, literarias y filosóficas, que tuvieron un fuerte paralelismo con las sacudidas de la reestructuración revolucionaria de Europa. Además del surgimiento de nuevas formas de pensamiento disciplinado y matemático. Producto de esto (nuevo régimen epistémico) surge un segundo aspecto que se asocia a una nueva organización social de la ciencia. Donde el científico terminó por sustituir al aficionado erudito. En lugar de un generalista de amplio alcance, surgió el académico especialista y simultáneamente en la nueva civilización industrial se hicieron esfuerzos por encontrar nuevas aplicaciones para el conocimiento. Lo anterior, conduce a un tercer aspecto ya que el nuevo régimen, necesitó para instaurarse de una nueva organización institucional, la que desarrolló pautas organizativas distintas a lo establecido en la época para las instituciones de la Educación Superior y para la organización de las actividades científicas”* (p. 341).

Para estos autores, en Alemania, y muchas partes de Europa continental, el surgimiento de la universidad, orientada a la investigación, coexistió ampliamente con la formación de un Estado-nación moderno señalando que: *“las universidades se convirtieron en las instituciones claves tanto para la producción del conocimiento, como para el fortalecimiento de un sentido de identidad nacional y cultural”* (Rothblatt & Wittock, 1996: 341), dando paso con esto a una nueva etapa del escenario universitario.

Dada la gran cantidad de planteamientos que surgen a partir de la modernidad, respecto a la idea de la universidad, es necesario revisarlos con mayor detalle para poder comprender el contexto de la discusión. Los testimonios de algunos de los principales pensadores que han aportado a la temática desde la modernidad hasta el siglo XX serán analizados posteriormente.

## **2. 2. Concepciones filosóficas y pedagógicas sobre la universidad a partir de la Modernidad.**

En este apartado se presenta el pensamiento de destacados referentes de las humanidades y ciencias sociales que hacen su aporte a la temática durante este periodo e inicios de la época contemporánea. En primer lugar, se citará al irlandés Henry Newman; luego, la tradición alemana y posteriormente algunos pensadores hispanos, y estadounidenses que han abordado la cuestión universitaria ayudando con su testimonio a construir la conceptualización sistematizada de la idea de universidad.

Cabe destacar que en esta oportunidad el criterio de selección se hace considerando el pensamiento de los principales exponentes que dieron origen a los modelos de universidad que hoy se reconocen y que serán posteriormente descritos en este capítulo. También se han incluido las voces de aquellos referentes de la temática en general y que son considerados lectura obligada a la hora de abordar la idea de universidad.

### **2.2.1. El pensamiento de Henry Newman.**

Si nos remontamos a la segunda mitad del siglo XIX nos encontramos con las ideas del cardenal irlandés Henry Newman. Podemos decir que este pensador posee una visión marcada por su historia personal, respecto de su creencia religiosa, la que no estuvo exenta de contrasentidos, destacándose la profundidad de sus planteamientos, los que hoy aún son parte de la discusión y hacen que el mismo cardenal sea considerado todo un clásico en la materia. Para Newman, la universidad fue, sin duda, una de sus principales preocupaciones en la vida. La importancia que le otorgaba a este ámbito se puede resumir en la siguiente cita:

*“Lo que representa un imperio en la historia política es lo que representa una Universidad en el campo de la filosofía y de la investigación [...] actúa como árbitro entre una verdad y otra [...] no mantiene una sola y exclusiva línea de pensamiento [...] es imparcial hacia todas y promueve cada una en el lugar que le corresponde en el cumplimiento de su propio objetivo”* (Newman, 2011: 41-42).

Bajo este ideario, Newman consideraba que la universidad debía formar el pensamiento y que a partir de ello los hombres debían gobernarse a sí mismos, de manera autónoma, siendo este el propósito para el cual estaba ideada. Bajo esa premisa, formuló un concepto propio de hombre: *“el hombre intelectual”*, que define como un ser que se descubre y se construye a sí mismo, con la convicción y la dureza de la crítica, reconociéndose solo y en compañía de Dios (Newman, citado en Luque, 2005:47). Como se puede apreciar, la religiosidad es parte importante de la visión de Newman en cuanto a su idea de universidad. Por otro lado, este planteamiento se refuerza con un segundo punto, que responde a la idea de formar hombres con un sentido social. *“Hombres que sean capaces de*

*reconocerse como miembros de una sociedad, más inteligentes, capaces y activos”* (Newman, citado en Luque, 2005:47), declaraba, dejando entrever que solo el hombre cuyo intelecto ha sido debidamente formado, podrá cultivar este sentido social, que se asocia a la visión de participación informada de los acontecimientos sociales, y no como un observador testigo, o alguien no formado debidamente, mencionando que *“si debe asegurarse un fin práctico a los cursos universitarios, afirmó que es el formar buenos miembros de la sociedad. Su arte es el arte de la vida social, y su objetivo es la preparación para el mundo”* (Newman, 1976: 34).

Respecto de la formación de este tipo de hombre, la universidad, según Newman, juega un rol preponderante, pero solo si esta se configura con ciertas características. En primer lugar, visualiza a esta entidad como promotora de educación y no como cobijo de la instrucción de profesionales, lo que indudablemente hace tambalear la naturaleza instrumental de algunos planteles de formación universitaria en la época. Al respecto, menciona que la educación es un concepto complejo, que implica una acción sobre nuestra naturaleza mental, y por ende, sobre el intelecto, *“queremos realmente decir con ello, que el conocimiento constituye un estado o condición del entendimiento, es decir, existe un conocimiento deseable aunque nada obtengamos de él, ya que constituye por sí propio un verdadero tesoro y premio”* (Newman, citado en Luque, 2005: 55).

En ese mismo sentido no instrumentalizante, es crítico de la especialización o profesionalización del conocimiento como tarea de la universidad, por considerarlo *“un desvío de la inteligencia, o una mutilación”* (Newman, citado en Luque, 2005: 55), alejado, como diría Nussbaum (2001), del concepto de educación liberal y filosófica propuesto. Desde esta visión, se desprende una concepción del saber como fin en sí mismo, donde enfatiza la importancia de educar en el saber universal y cultural en el sentido amplio, evitando la excesiva especialización. *“Si su estudio se limita a un asunto, aunque esta división del trabajo pueda favorecer el progreso en un punto particular, padecerá una tendencia a contraer la mente”* (Newman, citado en Luque, 2005:130, 124). Pero, también advierte respecto de la educación liberal: *“la libertad de pensamiento es, en sí misma, un bien, pero deja una puerta abierta a la falsa libertad (liberalismo)”* (Newman, citado en Luque, 2005: 124), con lo que deja clara expresión de su concepto filosófico.

Si se quisiera ahondar respecto de su idea de formación del intelecto, no se puede dejar de mencionar lo que pensaba de este aspecto: para Newman la naturaleza intelectual del ser humano constituía una facultad tremendamente relevante, dedicándole mucho espacio a su construcción, definiéndola como:

*“...algo tan excelente de nuestro ser, y que su desarrollo resultará tan magnífico, no es solo bello, perfecto, admirable y noble en sí mismo, sino que también será útil a su poseedor y a todos los que le rodean, en un auténtico y elevado sentido del término. No digo útil en un sentido vulgar, mecánico y mercantil, sino como un bien que se difunde, o una bendición, o*

*un don, un poder o un tesoro, primero para quien lo posee, y a través de él para el mundo entero. Si una educación liberal es buena, debe necesariamente ser también útil*” (Newman, 1996: 175-176).

Newman declara que la universidad está para: *“aprender las grandes líneas del saber, los principios en los que descansa, las proporciones en sus diversas partes, sus luces y sombras, sus grandes y pequeños puntos, como de otro modo no lo aprehendería”* (citado en Luque, 2005: 124). A través de esta educación, llamada liberal *“se forma un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de justicia, serenidad, moderación y sabiduría (hábito filosófico)* (Newman, citado en Luque, 2005: 124). A esto es lo que Newman consideró como *“el fruto singular de la educación suministrada en una universidad, en contraste con otros lugares o modos de enseñanza”*, agregando que este sería el fin principal de la universidad con sus estudiantes” (Newman, citado en Luque, 2005: 124).

El desarrollo intelectual en la universidad tiene la finalidad de otorgar el pensamiento liberal: *“un hombre con facultades bien desarrolladas domina los conocimientos de otros, mientras que un hombre sin esas facultades no llega a dominar sus propios conocimientos”* (Newman, citado en Luque, 2005: 182). Esto, a su vez, le permitirá convertirse en un ciudadano que actúe en circunstancias en cualquier ámbito: *“si existe un punto claro en este asunto es que el hombre que ha sido entrenado para pensar en un único tema nunca será buen juez, ni siquiera en ese tema”* (Newman, citado en Luque, 2005: 184). Por tanto, un sujeto que forme el pensamiento liberal podrá ser juicioso en su desempeño futuro, a diferencia de alguien que solo domine un ámbito de especialización. *“El principio guía en los negocios, la literatura y el talento, que confiere a la persona energía en cualquier asunto al que decida dedicarse, y le permite captar su aspecto fundamental”*. (Newman, citado en Luque, 2005: 183).

Para lograr aquello, propone un método y afirma que: *“el primer paso del entrenamiento intelectual consiste en inculcar en la mente de un joven las ideas de ciencia, método, orden, principio y sistema, así como regla y excepción, de riqueza y armonía”* (Newman, 1996: 35). En segundo orden, podemos mencionar la cuidadosa estructura de esta formación que define en el siguiente apartado:

*“La extensión intelectual no consiste someramente en la recepción pasiva, dentro de la mente, de un cúmulo de ideas hasta el momento desconocidas, sino en la acción eficaz y simultánea de la mente hacia esas nuevas ideas y sobre ellas. Se trata de la acción de un poder formativo que produce orden y da sentido a la materia de nuestras adquisiciones intelectuales. Es hacer subjetivamente nuestros los objetivos de nuestro conocimiento (...) no hay expansión de la mente a menos que se comparen unas ideas con otras a medida que lleguen y se las ordene en un sistema. Sentimos que nuestras mentes crecen y se expanden no solo cuando aprendemos, sino cuando referimos lo aprendido a lo que sabíamos (...) Y por tanto un gran intelecto es una mente que adopta una visión conexas y armónica de lo viejo y lo*

*nuevo, lo pasado y lo presente, lo lejano y lo próximo, y que percibe la influencia de todas esas realidades, una sobre otras, sin lo cual no habría ni un todo, ni un centro. Este intelecto posee un intelecto no solo de cosas, sino de sus mutuas y sus verdaderas relaciones. En un saber, no solo considerado como adquisición cuantitativa, sino como filosofía” (Newman, 1998: 151).*

Es posible apreciar en el texto una claridad respecto a las etapas del proceso de adquisición del conocimiento, que podría vincularse a lo que hoy conocemos, incluso como psicología cognitiva, lo que hace pensar que, como profesor, daba un lugar primordial a la pedagogía, relacionándose con la siguiente idea:

*“se acostumbrará de partir de puentes fijos y bien determinados, de saber el camino que pisa, de distinguir entre lo que se debe saber y lo que no se debe saber y gradualmente irá iniciándose en las más interesantes y exactas teorías filosóficas y no sentir sino impaciencia y disgusto ante las teorías vulgares y falacias imperantes y paradojas frustradas que arrebatan e influyen sobre los intelectos superficiales y a medio formar” (Newman citado en Luque, 2005: 55).*

Para el desarrollo de este método, la universidad debe proporcionar los espacios necesarios. Entre ellos, el de abrir diversidad de campos de conocimiento para el estudio, condición *sine qua non* que menciona Newman para lograr dicho objetivo, desprendiendo que no solo valida la diversidad de disciplinas para la adquisición del hábito, sino que el intercambio que hagan de ellas, los estudiantes de distintos niveles y los profesores de distintas jerarquías, lo que hoy denominaríamos discusión académica. Dentro de su método, también da lugar a la autonomía del estudiante, ya que afirma que difícilmente en la formación universitaria se logre alcanzar esa complementariedad de ideas que permitan adquirir el pensamiento liberal, sin embargo, otorga relevancia a los libros y, por supuesto, al rol activo del estudiante, quien deberá seleccionar y ocuparse de ellos: *“es incuestionable que los elementos de la razón general no se encontrarán completa y verdaderamente expresados en una particular clase de estudios, y que quien aspire a conocer ese lenguaje habrá de buscarlo en muchos libros” (Newman citado en Luque, 2005: 184).*

Si quisiéramos comprender finalmente qué persigue Newman con la formación universitaria, no podríamos dejar de mencionar su concepto de educación, respecto del cual, seguramente, se inspiraron sus planteamientos hacia la universidad y su labor formativa. Lo anterior se resume en la siguiente cita:

*“La educación es la que confiere al hombre una visión consciente de sus propios juicios y opiniones, así como la verdad para desarrollarlos, la elocuencia para expresarlos, y la energía para proponerlos. Le enseña a ver estas cosas tal como son, a ir derecho al núcleo, a enderezar un nudo de*

*pensamiento, a detectar los sofismas, y a eliminar lo irrelevante. Le prepara para desempeñar cualquier trabajo con altura, y dominar cualquier tema con facilidad. Le muestra cómo acomodarse a los demás, cómo situarse en su estado de ánimo, y cómo comportarse con ellos. Se encuentra bien en cualquier tipo de sociedad, posee algo de común con cualquier clase de hombres, sabe cuándo hablar y cuándo callar, es capaz de conversar y de escuchar, puede hacer una pregunta pertinente, y aprender una lección oportuna cuando él no tiene nada que impartir. Se halla siempre dispuesto, pero nunca estorba. Es un compañero agradable, y un colega de fiar. Sabe cuándo estar serio y cuándo bromear, y posee un tacto que le permite bromear con gracia, y estar serio con eficacia” (Newman, citado en Luque, 2005: 186).*

A partir de este planteamiento, podemos comprender por qué Newman afirma que la misión de la universidad consiste en la formación del intelecto, y que no se necesitaría dar nada más a sus estudiantes. Menciona que la misma habrá cumplido su obra, cuando se haya encargado de llevar a cabo este propósito. *“La universidad educa el intelecto para que razone bien en todos los temas, para que tienda hacia la verdad y la asimile” (Newman, 1996: 144).*

Este profesor del Oriol Collage de Oxford cree que en la educación universitaria se debe:

*“... impartir un saber liberal o filosófico, un saber que, un saber que sin rechazar una desembocadura posterior en ciertos actos, no es momento preliminar de ellos sino que encierra un fin suficiente en sí mismo, puesto que es propio de la naturaleza humana buscar el saber, la verdad y el conocimiento sin pretender complemento o ganancia alguna derivada de ello, a no ser la felicidad que procura su disfrute” (Newman, 1996: 126-131).*

Respecto del saber filosófico indica que este es superior al práctico, que no se agota en lo particular, ya que se eleva a lo universal, pero que sin embargo sus beneficios son perfectamente apreciables: *“Cuando hablo de saber me refiero a algo intelectual, algo que aprehende lo percibido mediante los sentidos, que razona sobre lo que ve mientras lo está viendo, que lo vertebra en una idea” (Newman, 1996: 134).*

Visualiza la universidad como un lugar de educación más que de instrucción, señalando que la educación afecta la naturaleza intelectual y la formación del carácter. Por ende, para Newman la misión de la universidad no persigue otros fines que no sean el inculcar la cultura intelectual.

*“La persona que ha aprendido a pensar y a razonar, a comparar, distinguir y analizar, que ha redefinido su gusto, formado su juicio y enriquecido su visión mental, no se convertirá inmediatamente en un abogado, o en un orador, o un estadista, o un médico (...), pero alcanzará una situación intelectual que le permitirá desempeñar algunas de estas ciencias o profesiones o cualquier otra para la que posee inclinaciones o especial*

*talento, con una facilidad, gracia, versatilidad y éxito para los que otros será un extraño. Este sentido la cultura intelectual es enfáticamente útil (...). Afirmando entonces que un intelecto cultivado, por ser un bien en sí mismo, lleva consigo un poder y unos recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa, nos capacita para ser más útiles a un mayor número de personas” (Newman, 1998: 177-178).*

Por último, respecto de la investigación, Newman (1998) plantea que la academia con fines científicos pudiese estar separada, indicando que la investigación y la enseñanza son dones distintos y no suelen encontrarse unidos en una persona<sup>20</sup>.

## **2.2.2. Representantes de la Universidad Alemana.**

Una clasificación extensa, diversa y por lo mismo interesante respecto de la idea de universidad es la que se aprecia en la academia alemana, que como ya hemos adelantado, desde principios del siglo XIX, ha expresado a través de diversas personalidades fehacientes discursos en esta materia. A continuación, se presenta una categorización que ubica sus principales exponentes en tres ejes: los fundadores, los críticos y los reformadores (Llambías, 1958).

Respecto de los fundadores, este autor considera el pensamiento de Fichte, Schleiermacher y Humboldt.

El primero de ellos, Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)<sup>21</sup>, filósofo alemán considerado dentro de los grandes en la literatura filosófica, fue un continuador de la filosofía crítica de Kant, sin embargo, se separa de su pensamiento al desarrollar el idealismo, corriente que influenció a otros pensadores como Hegel y Schelling. Ahora bien, respecto a la temática, fue uno de los primeros que se planteó la disyuntiva de lo que hoy conocemos como docencia universitaria<sup>22</sup>. Aquí, el filósofo se cuestiona respecto de dos modelos utilizados en la universidad de la época. Por un lado, la clase magistral repetidora de lo escrito, y por otra, una escuela del arte del uso científico del intelecto, presentando esta segunda opción como la manera de abordar el conocimiento científico sistematizado, dando sentido a la aplicación práctica de este contenido desde la racionalidad y no desde la falsa conciencia (Llambías, 1958). En sus discursos de la nación alemana, afirmaba que la pedagogía tradicional había estado radicalmente condicionada o corrompida por la forma lógica del pensar, de modo que la educación estaba dirigida (Bacin citado por Sevilla, 2008). Sugiere entonces, modificar la manera en que se enseña en la universidad, señalando que debiera estar enfocada a

---

<sup>20</sup> Se ha presentado una revisión más detallada del pensamiento del autor, dada la relevancia que tienen para la conformación del modelo anglosajón de la idea de universidad.

<sup>21</sup> Escrito en 1807. Traducción de Erika Somermersguter.

<sup>22</sup> Reconoce en este aspecto la influencia de Pestalozzi.

“enseñar el arte del uso científico del intelecto” (Bacin en Sevilla, 2008: 206). En eso, asegura, debía convertirse la universidad.

Fichte daba créditos a las escuelas filosóficas, reconociéndolas como teoría general del saber en el sentido más pleno. La filosofía como ejemplo de filosofía aplicada, la plena realización de los contenidos y de los valores a los que da acceso al pensamiento (Bacin en Sevilla, 2008). De igual forma, señala que la ciencia no puede ser transmitida publicando escritos y que hay razones para entender que así se perderá completamente, porque filosofar es un arte que hay que aprender y ejercitar por grados. Promueve una forma de organización del trabajo en la universidad, que tenga en cuenta una idea orgánica del saber, que abrace a todas las disciplinas y que permita integrar las relaciones desde el punto de vista científico e institucional (Bacin en Sevilla, 2008).

Por su parte advierte que la organización de la universidad debe darse también en dos niveles: los colegios inferiores y los colegios superiores, diferenciados por el grado en que se desarrollan las destrezas desde el aprender (Fichte en Llambías, 1958). De esta manera, se daría respuesta al ejercicio del aprendizaje del arte de filosofar. Hace referencia a la relación pedagógica para aprender y declara al método socrático como válido para desarrollar estas capacidades, manteniendo el intercambio colectivo, de una comunidad de aprendizaje. Propone un trabajo a partir de conferencias docentes, con un buen uso de libros (*el maestro debe enseñar sobre su uso*). A la vez destaca que será el profesor quien debe poner en práctica los siguientes procesos para determinar el aprendizaje del estudiante: examinar, uso conversatorio, planteamiento de problemas, señalando que estos deben abordarse de manera escrita y sobre los cuales se ha definido una estructura de organización. (Fichte citado por Llambías, 1958).

La búsqueda de Fichte en el desarrollo del pensamiento filosófico radica en que entendía a la filosofía como una herramienta de intervención política, y con ello, aplicada desde la universidad, se convertiría en un importante aporte a la formación de conciencia, y por ende, liberadora (Bacin citado por Sevilla, 2008).

Un segundo pensador de esta vertiente alemana es Schleiermacher (1768-1834), quien expresaba que la tarea de la universidad tenía que consistir en despertar el ideal de erudición en los jóvenes de noble espíritu, ya provistos de un conocimiento en materias muy diversas. Ayudarles a dominar el saber en el campo particular del conocimiento al que quisieran dedicarse, de modo que para ellos se convirtiera, integralmente, el considerar cualquier idea o materia concreta no de manera aislada, sino, relacionando constantemente estos elementos individuales con la unidad y la integridad del saber, de forma que a lo largo de toda su formación aprenderían a ser conscientes de los principios de la erudición y así, adquirieran, por sí mismos, la habilidad de llevar a cabo la investigación y las innovaciones, generando conocimiento. Esta sería la tarea de la universidad.

Para Schleiermacher es relevante la unicidad desde la que se concibe la dinámica del conocer y advierte que para lograrlo se hace relevante el dominio de ciertas habilidades que se adquirirían en fases previas. Este es uno de los autores



que advierte la progresiva división de las facultades, señalando que esta empresa estaría en un error en caso de materializarse:

*“Si un Estado destruye el centro y cuna de todo conocimiento y aísla toda empresa científica arrancándola de sus interrelaciones más vivas, entonces la intención o al menos el efecto inconsciente de dicha acción no será otro que la asfixia de la libertad de la Educación Superior y de toda suerte de espíritu científico con la consecuencia infalible del predominio del espíritu profesional y una lamentable estrechez en el conjunto de los estudios”* (Schleiermacher, citado en Sevilla, 2008).

Lo anterior, también pone de manifiesto la independencia que este pensador visualiza respecto de las tareas del Estado y de la universidad.

El siguiente pensador de la corriente de los fundadores de la Universidad Alemana es Williams Van Humboldt (1767-1835)<sup>23</sup>. Este erudito alemán, seguidor de las corrientes clásicas del pensamiento filosófico, fue uno de los intelectuales que más aportó al desarrollo de una idea de universidad en Alemania, lo que se consolida, como ya se ha mencionado, con la fundación de la Universidad de Berlín. En el marco del contexto histórico tras la invasión napoleónica<sup>24</sup>, surge la necesidad de generar un planteamiento alternativo de la sociedad estamental a un conjunto orgánico de instituciones educativas, basado en la formación general del hombre, que era diferenciada expresamente del ejercicio de la profesión. Antes de formar profesionales era preciso formar personas individualizadas que habrían de construir la nueva sociedad de ciudadanos y debería abarcar a todos los miembros de la nación (Abellán, en Sevilla, 2008).

Abellán (2008), señala que la formación integral de la que hablaba Humboldt tenía por finalidad educativa desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no solo la razón, sino también el afecto y la capacidad imaginativa. A su vez, esta visión se constituía de las siguientes ideas: formar al hombre de manera individual (énfasis en la personalidad), lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo que dé lugar a una forma bella y situar esta armonía como orientadora en las relaciones entre el individuo concreto, el mundo y la comunidad. Como ejemplo de la armonía se considerará a la concepción del hombre de la antigüedad clásica y para lograr este propósito, la educación debía organizarse en tres niveles: escuela primaria, escuela elemental y universidad (p.276).

Según el autor, la escuela elemental de Humboldt propone también algunas consideraciones, entre las que destaca la libertad y la independencia en la escuela elemental para preparar al sujeto para el trabajo universitario. A ello sumó un currículum que contemplaba Gimnasia, Estética y Filosofía, relevando además la importancia atribuida al aprendizaje de las lenguas clásicas, considerando el paso de la escuela a la universidad como una fase en la vida juvenil para lo cual la escuela debía preparar al alumno.

---

<sup>23</sup> Escrito en 1810; Primera edición 1896. Traducción Wenceslao Roces.

<sup>24</sup> La reforma en Prusia 1807-1820. Situación histórica de Alemania tras la invasión napoleónica.

Humboldt centró su discurso en la organización interna y externa de los establecimientos superiores en Berlín, afirmando que estos deberían trabajar sobre la idea pura de la ciencia. Ahora bien, sugería que para que esto se desarrollara necesariamente se debía disponer de una idea de colaboración entre los académicos, los estudiantes y los docentes universitarios (ejercicio exclusivo o mayoritario de esta labor). Afirmaba que esta colaboración no debe ser impuesta por coacción, ni sostenida de modo intencional (Llambías, 1958: 209-219).

El fundamento de esto se centraba en la idea de que la creación de una nueva universidad en Prusia contribuiría al desarrollo de la ciencia y la cultura alemana. Se propuso su creación en Berlín como foco de cercanía con estudiantes extranjeros. También se consideraría su admisión como un proceso exigente y selectivo y, respecto de su orientación, debía poseer un carácter general y propender a la reflexión como finalidad. Otro aspecto, como ya se ha señalado, es un enfoque para abordar la ciencia, como concepto puro. Agregaba que estos establecimientos no deben considerarla como un problema perfectamente resuelto, por el contrario, profesores y estudiantes debían actuar en función de la ciencia<sup>25</sup>. Asimismo, precisaba que la ciencia, debía permanecer independiente del Estado, aunque manifestó una clara preferencia de que los profesores de las universidades fueran contratados por este, ejerciendo funciones autónomas<sup>26</sup>. Señalaba que las universidades debían ser financiadas por propiedades donadas por el Estado para resguardar la autonomía (Llambías, 1958: 219).

Humboldt, distingue entre universidad, academias e instituciones auxiliares (del Estado), afirmando que las tres deben mantenerse en contacto y no se debe reducir a ellas una sola tarea. Con esto, otorga total relevancia al desarrollo de la ciencia en todas sus manifestaciones, tanto dentro de la universidad como fuera de ellas, tanto por parte de los académicos, como de los estudiantes, siendo este aspecto el que le atribuye a Humboldt la investidura de un modelo universitario centrado en la investigación, el cual será descrito posteriormente con mayor detalle.

Ahora, en relación a la segunda categoría de autores relacionados con la corriente vinculada a la Universidad Alemana, se puede destacar el importante aporte de los denominados críticos, entre los que sobresalen principalmente Nietzsche, Lagarde y Weber.

Respecto a Federico Nietzsche (1844-1900)<sup>27</sup>, podemos señalar que este filósofo, poeta y filólogo alemán plantea su discurso en torno al porvenir de los establecimientos universitarios. Es crítico de la institucionalidad, sus fines, sus procedimientos, sus métodos de enseñanza y de la escuela elemental que la

---

<sup>25</sup>La relevancia era a tal que se considera un libro sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos y superiores en Berlín.

<sup>26</sup> Pese a ello es claro en señalar las academias y universidades deben velar por la autonomía.

<sup>27</sup> Escrito entre 1871- 1872. Primera edición 1896. Traducción Eduardo Ovejero y Maury. p. 221-257.

precede. Para Nietzsche, uno de los problemas evidentes es la mala calidad de la formación secundaria. Según él, es poco probable ir avanzando en la universidad si aún existen barreras iniciales producto de una formación anterior decadente. Dentro de los aspectos por considerar en la formación universitaria, se encuentra el valor que se le otorga al maestro como ejemplo, así como también el desarrollo de valores como la obediencia, la disciplina y la subordinación. En términos estructurales, compara la orgánica macro de la universidad, metafóricamente, con una buena orquesta. Es crítico del reduccionismo de la ciencia y del tratamiento de la filosofía, el arte o la cultura (Nietzsche en Llambías, 1958).

Nietzsche menciona que las instituciones de Educación Superior están dominadas por dos corrientes dañinas: la ampliación de su formación y el impulso hacia su debilitamiento (Llinares en Sevilla, 2008: 335). Gran parte de su crítica está centrada en los docentes que se dedican a la filosofía en la universidad. Advierte que el tipo de trabajo desempeñado por ellos, que consideraba labores administrativas, varios cursos por semana y el tipo de docencia, no permite incentivar en las nuevas generaciones el amor por el saber (Nietzsche, 2001: 245).

Respecto de la crítica que hace a la filosofía universitaria, señala que esta es inapropiada, ya que trabaja a expensas del Estado. Considera que la única forma de que subsista el pensamiento del filósofo es con independencia del Estado (al estilo de Schopenhauer), con lo cual busca la libertad y la autonomía del pensamiento. Menciona, que el Estado ofrece una supuesta "libertad", ya que los gobernantes, quieranlo o no, gobiernan el pensamiento, por ejemplo, critica a Kant, a través de la siguiente afirmación: "*es un erudito prudente y sumiso en sus relaciones con el Estado*" (Nietzsche, 2001: 245).

Argumenta que al ser gobernado el pensamiento por el Estado, este se convierte en "*una obligación forzosa, aparente, sin intimidación, sin vacíos, sin innovaciones, con la rutina de un oficinista de la administración pública*" (Nietzsche, 2001: 245). Indica que en la universidad no se necesitan doctos que reflexionen sobre un pensamiento propio, sino expertos sobre lo que otros pensaron en el pasado: historiadores, anticuarios y filólogos. Por último, critica la reducción de la filosofía a la historia de la filosofía (Llinares en Sevilla, 2008).

Agrega que todos estos aspectos mencionados son los que han provocado el descrédito general de la institución universitaria. El autor habla desde su experiencia como estudiante. Como profesor, también es categórico en destacar la importancia de un buen docente, expresando al respecto lo siguiente: "*¿qué es el docente, sino un artista que debe ser capaz de ayudar a que el estudiante haga realidad sus sueños? ¿Hay mayor obra de arte que ayudar a esculpir el alma de un ser humano?*" (Nietzsche en Morey, 1986:103-118). Su crítica es amplia y se explica en que no versa sobre cuestiones puntuales, sino más bien estructurales. La crítica a la enseñanza, por ejemplo, la relaciona con la formación y la cultura del presente (Llinares en Sevilla, 2008: 334-338 y 344).

Nietzsche realiza además un interesante análisis respecto de las cuatro culturas: cultura lucrativa, cultura oficial, cultura decorativa y cultura erudita

(Nietzsche en Morey, 1986). También hace mención al problema de la sobre especialización, señalando que la reducción de la ciencia se explica por fines economicistas, ya no por el solo hecho de hacer ciencia, lo que provoca finalmente “una universidad con sujetos que solo son grandes orejas pasivas o bocas grandilocuentes sin soportes consistentes” (Nietzsche en Llinares, 2008: 317).

La solución, según Nietzsche, a la problemática estaría en quitarle todo tipo de reconocimiento estatal y académico a la filosofía, pero indica que al Estado no le interesa la verdad. “El Estado paga a los filósofos para que eduquen ciudadanos leales y sumisos”. En resumen, “el Estado saldrá ganando si deja de mantener las cátedras de filosofía, y la universidad será beneficiada como santuario de la verdadera ciencia si las suprime” (Nietzsche en Llinares, 2008: 319).

Es así como se centra en la propuesta y esta parece ser sencilla y clarificadora. Sin rodeos plantea: “Independencia del Estado, buenos profesores, selección natural, grupos de trabajo pequeños y provocadores”. (Nietzsche en Llinares, 2008: 319).

Otro de los críticos, Paul de Lagarde (1827-1891)<sup>28</sup>, es considerado como uno de los filósofos de la cultura universitaria alemana, cuyas ideas influyeron posteriormente en el nacionalsocialismo, dado el gran contenido antisemita que poseían<sup>29</sup>. Respecto a la temática educativa, se refiere en este punto a la Ley de enseñanza. Al igual que Nietzsche, critica a los liceos de no poseer una medida interna que permita evaluar sus fines, afirmando que no está de acuerdo en mantener ni al profesor, ni al estudiantado dentro de un sistema en que no puede rendir. Menciona que el criterio económico no puede considerarse como un elemento que intervenga en la toma de decisiones, “las universidades y los liceos no son asilos” (Lagarde en Llambías, 1958: 263).

Por otra parte, hace la distinción entre un profesor y un hombre de ciencias, señalando que el profesor transmite el conocimiento, por lo que maestros y profesores deben compendiar las conquistas de las ciencias, y que a diferencia de estos, el hombre de ciencias es quien construye conocimiento. Al respecto indica lo siguiente:

*“Estos hombres de ciencia trabajarán en las academias cuya administración estará en manos de la corona y se financiará con aporte privado y en gran medida del obispado y de la iglesia, con esto se quiere asegurar que el hombre de ciencia se dedique con exclusividad a hacer ciencia. Esta, deberá estar alejada de política y gremios”* (Lagarde citado en Llambías, 1958: 263).

---

<sup>28</sup> Escrito 1878. Traducción de Agustina Schroeder de Castelli. p. 259-304.

<sup>29</sup> Es considerado en este capítulo solo para evidenciar su idea crítica de la universidad alemana de la época.

Respecto de la docencia, Lagarde señala que en la universidad la posibilidad de enseñar debe hacerse extensiva a *todas las materias que en ella están representadas* (p.266). También, hace la distinción entre enseñar y dar una clase, ya que agrega que para enseñar el docente debe estar preparado y que solo estará preparado quien pueda trabajar adecuadamente con un curso heterogéneo, ajustando el lenguaje, definiendo cuánto los estudiantes han comprendido y entendiendo por qué aún no lo han hecho algunos, sosteniendo un claro énfasis pedagógico en su planteamiento. En ese mismo sentido menciona que no se produce comunicación entre un profesor y un estudiante universitario allí donde el profesor solo dicta una clase (p.266). En este apartado encontramos nuevamente un énfasis particular en el proceso de aprendizaje.

Continuando con el tema de la heterogeneidad, señala que en la universidad hay un encuentro de distintos niveles sociales y nacionalidades, las que convergen en una clase, proponiendo nuevas formas de organizar el aula, con estudiantes de niveles más avanzados y profesores noveles, pero argumenta que la clave estaría en la rigurosidad que deberían tener las clases (p. 269).

Otro punto interesante, respecto de la crítica que hace a la enseñanza secundaria, resulta de la comparación entre las nuevas generaciones y su época como estudiante, donde explica por ejemplo, que los estudiantes ya no leen a los clásicos, y termina señalando que esto afectaría la sensibilidad para leer el mundo (p.269). Al respecto agrega:

*“No queremos alumnos sabios o que se crean sabios, queremos alumnos sensibles, pues como todo lo bueno también el conocimiento viene por la voluntad, cuyas alas son la sensibilidad y la fantasía, cuya fuerza impulsora es el amor”* (Lagarde citado en Llambías, 1958: 269).

Argumenta en la rigurosidad que deberían tener estas clases. Otro aspecto abordado, que es parte de la situación de la universidad y la escuela secundaria, se asocia al sistema de contratación del profesorado, aquí alude al problema social de administración del Estado en cuanto a la contratación docente, de lo cual señala:

*“hoy todos los profesores independientes de su formación, pueden optar al trabajo.... Alemania tendrá buenos profesores cuando los quiera tener, cuando ponga condiciones y las mantenga inexorablemente, en una medida racional...”* (Lagarde en Llambías 1958: 270).

Por último, hace una crítica respecto de las promociones académicas y del mal uso del grado de Doctor. Argumenta que si este grado, hoy, de nada sirve, más vale que el estudiante pueda conocer en profundidad una buena comprensión sobre una ciencia elegida y no el escrito de una tesis. Sus comentarios, acerca de las tesis doctorales en Alemania, son extensos:

*“El sistema consiste en de todo un poco, meter la nariz donde quiera que sea, no dominar nada, ser benevolente examinando y luego llegar cómodamente a tener el pan asegurado, haraganeando sin control ni disciplina en los puestos más altos. Si se le continúa se va a pique la*

*enseñanza y con ella una buena parte de Alemania”* (Lagarde en Llambías 1958: 292).

El tercer representante de la corriente crítica es Max Weber (1864-1920)<sup>30</sup>, este filósofo, economista, historiador, jurista y sociólogo alemán, es considerado uno de los fundadores de los estudios modernos de Sociología y Administración Pública, con un claro énfasis antipositivista. Si bien su obra no detalla muchos aspectos en relación a la universidad, él otorga mayor relevancia a la profesión vocacional de quien imparte la ciencia, lo que se puede corroborar en una de sus conferencias cuando describe, a grandes rasgos, la carrera académica de un hombre dedicado a esta disciplina en distintos contextos o escenarios mundiales (E.E.U.U, Alemania, Francia). Aborda temas como el inicio de dicha carrera, la remuneración, la contratación, los procesos de selección, los nombramientos, etc. Habla expresamente de la valoración como hombre de ciencia y como maestro y comenta que ambos no siempre se desarrollan paralelamente.

En cuanto a la vocación del hombre de ciencia, enfatiza respecto del qué investigar, refiriéndose a la creciente especialización que va teniendo cada campo de conocimiento. Habla de la incertidumbre, de la poca durabilidad de los descubrimientos producto de esta nueva forma de ver la ciencia y sobre el sentido que esto pudiera traer para los científicos. Y les advierte que nada tiene valor para el hombre como hombre, sino es capaz de hacerlo con pasión, sin descuidar el trabajo metódico que es lo que lo diferencia del hombre común.

Explicita el hecho de tener personalidad y advierte que esta se adquiere cuando existe una entrega total a la causa con desinterés. Se refiere también al sentido de hacer ciencia, por la ciencia misma y su progreso. Weber asegura que no todos pueden convertirse en científicos, pero está en la universidad el mostrar el camino como posibilidad.

Por último, como la tercera corriente de autores asociados a la universidad alemana, tenemos a la línea de los reformadores, representada por dos de sus máximos exponentes: Max Scheler y Karl Jaspers.

Max Scheler (1874-1928)<sup>31</sup> fue un filósofo alemán reconocido por sus aportes a la fenomenología, la ética y la antropología filosófica, que se refirió particularmente a la caracterización de la universidad y su distinción con el proyecto de universidad popular. Así, señaló que:

*“... las universidades tradicionales son realidades viejas y firmes ya dadas producto de una historia secular que por cierto no admite en esa misma estructura nuevas finalidades”* (Scheler citado en Llambías, 1958: 341).

En este mismo apartado, habla sobre la problemática de la extensión universitaria y de cómo el estatus de la universidad alemana ha caído en este último periodo (1921). Respecto de la reforma de la universidad, señala que para

---

<sup>30</sup> Conferencia a los estudiantes de la Universidad de Munich para orientarlos sobre problemas vocacionales. Leído en 1918; 1° Edición 1919. Traducción de Peter Heller. p. 305- 338.

<sup>31</sup> Señaló sus aportaciones en una primera edición en 1921. Traducción de Aníbal del Campo. p. 341-390.

hacerla abierta a las masas populares tiene la intención de hacer llegar a ellas la cultura académica. Esto surge como necesidad del pueblo burgués y la toma de conciencia de su desventaja y distanciamiento de esta área, producto de la alta selectividad de la que goza la universidad de la época. El filósofo en aquella época advierte que la situación de la propia Universidad Alemana era compleja y que por tanto requeriría ser revisada, para que a partir de ello, se pudiese configurar la estructura de una universidad popular visualizando con resquemor el que se ejecute dicho fin (Scheler en Llambías 1958: 343).

Scheler plantea algunos de los objetivos que deben tener los más altos establecimientos de un pueblo occidental, civilizado y moderno: a) La mejor y más fiel conservación y transmisión de los supremos bienes del saber y la cultura, conquistados en la labor histórica y común de los pueblos occidentales; b) La enseñanza y la instrucción metódica pedagógica y economizando fuerzas, hasta donde sea posible, de la preparación profesional y especializada de toda clase de especialistas al servicio del Estado, la iglesia y la sociedad, funcionarios de toda clase; c) Una continuación metódica de la investigación científica; d) La formación y cultivos espirituales más integrales posibles de la personalidad humana, mediante el cumplimiento de las tareas específicas propias de la cultura general, a través de modelos personales de los cuales todo hombre, hace tanto más un ejemplo, cuanto más lo siente como medida de sí mismo y de su conducta; y e) La más correcta, sencilla y adecuada difusión posible entre los diversos estratos y clases del pueblo y de los bienes de la cultura y el saber, y esto a través de instituciones intermediarias que se hallan entre los establecimientos superiores de enseñanza de investigación y de cultura y aquello que se aprende en la vida y en las escuelas elementales (p.344).

Aquí se inserta el problema de la educación popular, y por consiguiente, de la universidad popular y con ello se ve la envergadura que tiene el proyecto de Scheler, donde aborda prácticamente todas las áreas que se conocen hoy día como constituyentes del proyecto universitario. También hace la diferencia entre los altos institutos y la universidad advirtiendo que esta tiene como finalidad:

*“... ser una copia aumentada de aquellos libros que abrimos a veces con asombro en un anticuario en los cuales se describe en la primeras páginas la creación del hombre, pero en la partes restantes se nos expone de una manera compendiada la teología, la geografía, la organización general de la naturaleza y la fases principales de la historia humana. El problema radica en la reducción de las ciencias humanas y filosóficas en la universidad como el antesala para la formación profesional y que se relacionan más con la formación espiritual de la personalidad y del carácter”* (Scheler citado en Llambías 1958: 345).

Como se aprecia nuevamente en esta categoría, aparece la formación general en su sentido integrador amplio como el eje principal de la universidad, en desmedro de las posiciones reduccionistas centradas en las profesiones.

Dada la problemática, Max Scheler enuncia una serie de consideraciones para la conformación de la universidad popular, advirtiendo que esta debe estar

separada de la tradicional, sin embargo, en ella podrían trabajar profesores de la misma, solo si ellos disponen de ciertas características como conocer el contexto, comprender la finalidad de esta institución, entre otras, asociadas al dominio pedagógico. También advierte que esta universidad popular deberá abordar temáticas relacionadas con la cultura, constituyendo un espacio para que el pueblo obrero pueda ampliar sus horizontes culturales. En ningún caso, estas universidades impartirían cursos asociados a la especialización (Scheler en Llambías, 1958).

Por su parte, el alemán Karl Jaspers (1883-1969)<sup>32</sup>, psicólogo y filósofo existencialista<sup>33</sup>, otro de los referentes citados en la discusión respecto de la idea de universidad, observó que el hombre es un sujeto singular que vive en el tiempo y puede adquirir conciencia de su existencia dentro de las formas históricas, alcanzando, por ese acto de conciencia, la explicación de sí mismo en la verdad inmutable. Por eso, el despertar de la conciencia del origen y de la auténtica situación histórica resultaba para él como un acto inexcusable. Por ello, decía que su filosofía tenía que apuntar, primero a reconocer la significación histórica de la época; y en segundo lugar, partiendo del avance histórico y universal del espíritu, a restaurar la verdad eterna (Jaspers, citado en Luque, 2006: 105).

Esta concepción, respecto de la existencia, es fundamental para la configuración del pensamiento a partir de la idea de universidad. El filósofo da énfasis al proceso de pensar filosóficamente<sup>34</sup> y recalca que esto solo puede lograrse cuando se recurre a los grandes clásicos, “a aquellos que tuvieron y conservaron la visión de su propia conciencia, inquietante ante su mirada y expuesta a su tiempo” (Jaspers, citado en Luque, 2006: 52). Por eso, considera importante ofrecer a sus alumnos la oportunidad de encontrar las ideas en su origen. “Solo en ese hallazgo esencial, que son la realidad del hombre, se podía llegar a la conciencia del ser y a su propia comprensión” (Jaspers, citado en Luque, 2006: 106-107). Al respecto, menciona que:

*“La condición substancial de nuestra verdad es la apropiación de nuestra base histórica...nada debe ser olvidado si no queremos descender; pero todo tiene que ser pensado desde uno mismo, originariamente, si el filosofar ha de ser auténtico... tanto más claramente escucho la lengua del pasado, tanto más próximo siento el calor de la vida, cuanto más resueltamente*

---

<sup>32</sup> El texto toma también a JASPERS, K. (1946). *La idea de universidad*. En la traducción de Agustina Schroeder de Castelli.

<sup>33</sup> Toma como referencia el pensamiento de Hegel, quien mencionaba que existía un tipo de pensamiento que situaba al hombre como fatalmente encadenado a su época y que a ese hombre no le quedaba otra cosa más que ser en ella y por ella.

<sup>34</sup> Filosofar para Jaspers es la praxis del origen pensante, praxis por virtud de la cual se realiza en el hombre particular la esencia del hombre en su totalidad. Esta praxis brota de la vida en aquellas profundidades donde la eternidad roza al tiempo, en modo alguno en la superficie donde se mueve en fines finitos, aun cuando aquella profundidad solo se manifieste para nosotros en la superficie.



*exista como yo mismo partiendo de las condiciones y supuestos de la época presente” (Jaspers, citado en Luque, 2006: 50).*

Para Jaspers, la universidad desempeña la tarea de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y alumnos (Jaspers, 2013: 17 y 18).

*“En la universidad se reúnen personas en una institución para la tarea de buscar y transmitir la verdad por medio de la ciencia...Ahora bien si la tarea fundamental es la búsqueda de la verdad, la investigación entonces constituiría la preocupación fundamental de la universidad” (Jaspers, 2013: 20).*

La temática de la transmisión se asocia a la formación y enseñanza, aspecto al que también da un valor en la construcción de su ideario (p.20). Por otro lado, aunque reconoce a la universidad como una organización administrada por el Estado, valora en ella el ser:

*“... un organismo que goza de autonomía, que reconoce la libertad de enseñanza lo implicaría que debe enseñar la verdad al margen de deseos o mandatos que pretendieran restringirla desde dentro o desde fuera” (Jaspers, 2013: 17). “Aquí el profesor-investigador debe mantenerse en primer lugar como miembro de una institución y nunca como funcionario” (p.19).*

Agrega que la universidad y el Estado tienen una relación recíproca, en que la primera es la base sobre la cual la sociedad y el Estado pueden dar lugar a la conciencia de la época a través de la búsqueda de la verdad, siendo además el lugar donde se adquirirán los principios básicos para el ejercicio de las profesiones públicas, que por su puesto exigen capacidad científica y formación espiritual. (p.18).

En ese contexto expone que es la universidad el lugar donde todas las ciencias se encuentran, *“la universidad está estructurada de una forma que quiere significar una representación de la totalidad de las ciencias” (p.68)*, lo que no significa que deban asumir un contenido unificante, pues entonces se estaría favoreciendo la instauración de una creencia; tampoco supone que todas las especialidades se agrupen ordenadamente unas a otras en posiciones jerárquicas, explicando respecto a la universidad que esta debería aspirar a lo siguiente:

*“... elevarse aún más, porque bajo el designio de lograr la unidad del saber, está llamada a construir un todo que aunque jamás podrá ser acabado, representa la concepción del mundo en cada época” (Jaspers, citado en Luque, 2006: p.60).*

Señala que solo por esta visión se satisface la misión que ella debe cumplir con la sociedad. Así, quien realmente se especializa en una esfera del saber tiene la conciencia clara de que su saber y su investigación pertenecen al saber general y del lugar que ocupa en ese todo. Sin embargo aclara que a esta conciencia no se llega sin la visión filosófica, y cuando ella está ausente puede

aparecer, por el contrario, un espíritu de unidad que ya no remite al ideal de la universidad, sino al sentimiento de pertenencia institucional y social.

*“Es entonces cuando el círculo de los representantes de la especialidad gana el lugar de la unidad del saber, por cuanto posee un carácter visible y material, impulsando la práctica universitaria hacia la mera rutina, la técnica y la profesionalización”* (Jaspers, 2013: 109).

Es decir, la investigación y la enseñanza de la ciencia están al servicio de la formación de la vida espiritual como proceso de manifestación de la verdad (Jaspers, 2013: 67).

Respecto a la idea del espíritu viviente, señaló que la realidad de la Universidad está demasiado lejos del ideal.

*“Nosotros como maestros, ustedes como estudiantes, fracasamos con mucha frecuencia. Pero justamente porque lo sabemos podemos remontarnos. “Solo quien no se da cuenta de su fracaso no participa en el movimiento del espíritu viviente”* (Jaspers, citado en Luque, 2006: 77).

Por este motivo, la idea de la universidad en Jaspers, todos sus fines y todas sus actividades, apuntan a participar en un pensamiento que actúa desde un origen, al cual se llega por la actualización existencial de ese principio fundamental del hábito filosófico que prepara para alcanzar nuevos horizontes.

Respecto de los estudiantes, señaló que el ingreso a las universidades debe estar marcado por una selección, proceso que incluiría *“una admisión que exigiría una formación escolar previa que asegure que la persona sea capaz de formarse, que posea las disposiciones, dotes y cualidades de carácter susceptibles de desarrollarse en el estudio universitario”* (Jaspers, 2013: 160). Así definidos, en el contexto de universidad, estos deberían ser: *“autónomos, responsables y con un espíritu crítico ante sus maestros, además de poseer una libertad de aprender”* (p.18). Sin embargo, también señala que, durante el trayecto, el camino formativo estará marcado de aciertos y desaciertos, no siempre logrando las expectativas (p. 68-71 y 101).

En síntesis, se puede decir sobre esta concepción que la universidad tendría tres fines: enseñanza para profesiones específicas, formación e investigación, pero señalando que en la idea de universidad estos forman una unidad indisoluble. En palabras de Jaspers (2013):

*“Un fin no puede ser separado del resto sin destruir la sustancia espiritual de la universidad, y sin languidecer a la vez el mismo. Los tres fines son aspectos de un todo vivo. Aislar uno de estos fines supone la extinción de la espiritualidad”* (p.71).

Respecto de la docencia, específicamente, señala que esta necesita de la investigación para su sustancia, por eso es enfático en señalar la relación insustituible entre ambos.

*“Solo quien investiga personalmente, puede enseñar esencialmente”* (p.78).

*“Y podrán despertar en los estudiantes la idea de totalidad y científicidad a través de una formación que tuviera a lo menos las siguientes características: saber escuchar argumentos, comprender, pensar conjuntamente a partir del punto de vista de cualquier otro, la honradez, el ser disciplinado y constante en la vida”* (p.90).

Jaspers (2013) es crítico de la idea de convertir a la universidad en un colegio secundario. Desde la forma en la que se percibe al estudiante hasta la forma en la que se aborda el conocimiento. Señala que el gran fracaso de la universidad estaría *“justamente cuando se convierte en un agregado de escuelas profesionales, junto a las cuales admite como ornamentos indiferentes, el diletantismo, la cultura general y la charla fundada sobre generalidades”* (p. 80). También es crítico cuando en la sociedad no se entiende bien el rol de la administración estatal.

### **2.2.3. Pensadores hispanos y la visión de la universidad.**

En el contexto hispano es interesante la presentación que hacen Mayordomo y Ruiz (1982), respecto de la idea de universidad asociada a diversos intelectuales españoles. Aquí se aborda, en términos generales, la problemática del sentido que tiene la universidad para la época (a mediados del siglo XIX) y desde la mirada de algunos clásicos como Menéndez y Pelayo; Giner de los Ríos; Sela y Sampil; Altamira y Crevea y Ortega y Gasset se pone énfasis en las intencionalidades que estos mismos han proclamado sobre esta antigua institucionalidad.

Para Marcelino Menéndez y Pelayo<sup>35</sup>, su idea de universidad se resume en la siguiente frase: *“La universidad Católica, española y libre es mi fórmula”* <sup>36</sup>. Señala que la instrucción no puede estar separada de la creencia religiosa e insiste en que en la universidad deben estar presentes los estudios teológicos. Otro elemento interesante es que busca la regeneración basándose en los valores tradicionales del pueblo español y así declara: *“Mientras guarde alguna memoria de lo antiguo y se contemple solidaria con los valores que la precedieron, aún puede esperarse su regeneración”* (Menéndez y Pelayo, 1950: 341).

---

<sup>35</sup> Pensador y erudito católico español decimonónico (1856-1912)

<sup>36</sup> Ver en Historia de los heterodoxos españoles (1948) T. VI, Obras completas, Vol. XI C.S.I.C., Madrid. p. 277.

Por otra parte, se reconoce el pensamiento de Menéndez y Pelayo por condenar la extranjerización, enfatizando en el reencuentro del espíritu nacional como elemento indispensable para la salvación de los pueblos (Mayordomo y Ruíz, 1982: 21).

*“Las obras de texto que corren en buena parte de nuestras aulas son extranjeras, extranjeros los autores que en ella se citan, extranjeras las doctrinas en ellas enseñadas, y malas que es lo peor, pues al cabo la verdad no tiene patria, aunque aparece con muy diversas formas que importa respetar, según las condiciones del suelo, el carácter y la historia de las razas; todo extranjero: Ha reinado aquí una insensata manía de remedar fuera de propósito todo lo que ultrapuertos estaba en boga, y sin pararnos en barra importamos (siempre tarde, mal y a medias, teorías, libros, planes de enseñanza, programas todo a medio mascar y sin cuidarnos de si encerraban o no elementos discordantes)”* (Menéndez y Pelayo, citado en Sánchez de Munian 1953: 172).

A partir de aquello sugiere la incorporación de diversas cátedras obligatorias de contenido nacional, como por ejemplo: Física y Naturaleza de España y Medicina española. Así como también promueve la investigación y el cultivo de estas disciplinas con el apoyo del Estado con la finalidad de preservarlas.

Respecto al otro punto, asociado a la religiosidad, señala lo siguiente:

*“La escuela sin Dios, sea cual fuere la aparente neutralidad con que el ateísmo se disimule, es una indigna mutilación del entendimiento humano en lo que tiene de más ideal y excelso: es una extirpación brutal de los gérmenes de verdad y de vida que laten en el fondo de toda alma para que la educación las fecunde”* (Menéndez y Pelayo citado en Sánchez de Munian, 1953:193).

A partir de aquí, comienza la crítica de la situación de la época. Advierte un estado deplorable de las universidades dado el excesivo centralismo y la secularización de la enseñanza (Mayordomo y Ruíz, 1982: 23). La autonomía, es otro aspecto que retoma Menéndez y Pelayo, comprendiéndola en función de dos orientaciones: en la organización y reglamentación del profesorado y en la confección de planes de estudio y métodos organizativos (p.25). Consideraba que la independencia administrativa que acontecía en la época (1895) era restringida, denominándola *“La oficina”*, dada su orgánica centrada exclusivamente en lo administrativo (p.24).

Continuando esta revisión, en relación a Giner de los Ríos<sup>37</sup>, es evidente establecer que este intelectual apunta a una formación universitaria integradora entre lo científico y lo formativo-educativo, denominando a la universidad como un micro cosmos que tiene por objeto: a) ser el más elevado instituto de investigación

---

<sup>37</sup> Pedagogo, filósofo y ensayista español (1839-1915). Algunas de sus obras: Misiones pedagógicas (Museo del pueblo, muestras de pintura, muestras itinerantes, bibliotecas).

cooperativa; b) preparar no tan solo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida (potencia ética de la vida); c) estimular la reflexión intelectual y la indagación a la verdad, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, el carácter moral, el sentido social y práctico de la conducta; d) se dirigirá a todas las clases sociales (Giner de los Ríos, 1936: 45-46).

Al ser la ciencia, el ámbito que más enfatiza, respecto a la formación educativa, agrega otras funciones tales como: la investigación original del profesor, tarea que desempeñará por sí solo, en colaboración con otros profesores, o bien auxiliado por sus estudiantes, y a la publicación de su fruto en servicio de la obra universal de la ciencia, ya sea en revistas, libros o monografías; la formación del personal científico o investigador, relacionada con la educación del hombre de ciencias que se va a dedicar a la tarea docente, así como también a la interacción entre las facultades y los grupos de estudios, incentivando en los estudiantes un sentido e interés universal por todo orden del conocimiento (Giner de los Ríos citado en Mayordomo y Ruiz, 1982).

Asimismo, enfatiza otras condiciones con las que la universidad debe contar para desarrollar esta labor: a) propone autonomía corporativa para su administración, suprimiendo todo plan uniforme del Estado y todo sistema rígido; b) un reconocimiento del Estado de la función social y libre de la enseñanza y no entenderla como mero servicio administrativo que la aísla de la sociedad; c) no suprimir el auxilio estatal y d) una función social que proyecte en la comunidad los resultados de su investigación (Giner de los Ríos citado en Mayordomo y Ruiz, 1982).

En ese contexto, para Giner de los Ríos, la universidad es considerada como:

*“... el ambiente social más elevado posible donde halle cooperación eficaz no solo para su obra en el conocimiento, sino para aquel desarrollo armonioso del espíritu, de sus energías corporales, de su conducta moral, de su vida entera de la cual esa obra es solo parte”* (Giner de los Ríos, 1963: 3).

Otro representante de este grupo es Aniceto Sela y Sampil<sup>38</sup>, quien, en el año 1885, aborda el tema de la universidad en el Boletín de la Institución Libre Enseñanza, y en la apertura del discurso académico de la Universidad de Oviedo<sup>39</sup>, donde menciona:

*“No puede asignarse a la universidad como su único fin la cultura científica, debe formar hombres, antes que sabios, hombres de cuerpo sano y vigoroso, de conciencia recta, de sentimientos elevados, de gusto seguro y*

---

<sup>38</sup> Jurista asturiano (1863-1935). Rector de la Universidad de Oviedo (1900).

<sup>39</sup> Reformas universitarias (1985). B.I.L.E. 194, 208. p. 65- 70 y en Misión moral de la universidad (1893). B.I.L.E. p.382-383.

*de voluntad enérgica a la par que de instrucción sólida. El día en que los alumnos salgan de aquí no solo sabiendo mucho, sino siendo fuertes, elegantes, honrados, finos, veraces, resueltos, alegres y de buenas costumbres, creeré que la universidad responde a los fines para la que existe y puede reclamar justamente la confianza que hoy de ningún modo le dispensa la sociedad”* (Sela y Sampil, 1883: 6-7).

En los dichos del autor, se puede apreciar una idea de universidad a partir de una formación integral y clásica, en la cual, durante el desarrollo de la intelectualidad se considera también, al comportamiento social y moral, expresando lo siguiente:

*“Son más altos intereses que de vuestra educación moral penden se trata de la salud y el progreso de la patria la anemia física y moral, la ausencia de ideales, la preponderancia de los intereses individuales frente a los sociales”* (Sela y Sampil, 1883: 6-7).

El énfasis del párrafo anterior, radica en el cultivo de la ciencia y en el rol del docente como ejemplo moral en su didáctica, su cercanía, su individualidad y su responsabilidad. Así también, critica la uniformidad y centralización (desde 1845) y proclama autonomía en lo científico, lo económico y lo docente.

Otro referente, en cuanto a idea de universidad se refiere, corresponde al español Ortega y Gasset, quien en una conferencia dictada en 1930, para la apertura de un año académico en la Universidad de Madrid, comenta la situación de la universidad en aquel tiempo. En dicha ocasión, hace alusión al problema de los usos y abusos que en ella ocurrían, precisando que una universidad no puede constituirse en buenos usos, si no ha determinado su misión (Ortega y Gasset 1976: 61). Bajo esta premisa, podemos identificar una problemática inicial referida a la identificación del sentido de la institución. En ese mismo contexto, manifesté preocupación por un segundo aspecto, el problema de la identidad, criticando la importación de modelos foráneos.

Otra variable a mencionar corresponde al mal entendido de la suposición de reducir los resultados de un área (en este caso la educativa) a una sola variante, sin vincularla con la macro-organización de un Estado, para lo cual, advierte lo siguiente:

*“Suponer que las naciones son grandes porque la escuela elemental, secundaria o superior es buena..., esto es un residuo de la beatería idealista del siglo pasado. Atribuye una fuerza a la escuela que no tiene, ni puede tener...Ciertamente cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente”* (Ortega y Gasset, 1976: 62- 63).

En ese mismo sentido, el autor, aseguraba que la escuela, en sentido genérico, *“depende mucho más del aire público en que íntegramente flota, que del*

*aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Solo cuando existe ecuación entre uno y otro el aire la escuela es buena*” (Ortega y Gasset, 1976: 63-64). Señalando que por el contrario, cuando esto no ocurre, se produce falta de autenticidad, retraso.

Respecto de la idea de universidad, Ortega y Gasset menciona que por esos años esta tenía dos propósitos: el primero, se asociaba a la tarea de enseñanza de las profesiones intelectuales con la ayuda de la iglesia, mientras que el segundo, guarda relación con la investigación científica y la preparación de futuros investigadores. Por otro lado, veía con espanto el concepto de cultura general en la universidad, argumentando que esto impide vivir a la altura de los tiempos<sup>40</sup>. Al respecto aseveraba:

*“El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el alemán medio y el francés medio son incultos, no poseen el sistema vital de las ideas sobre el mundo y el hombre se catalogan como el nuevo bárbaro”* (Ortega y Gasset, 1976:74).

Indicaba que este “*nuevo bárbaro*”, probablemente fuera el profesional más sabio que haya existido, pero a su vez, el más inculto también. Con ello, vuelve a centrar el debate en la especialización, en desmedro de otras áreas generales, en la que ha caído la formación universitaria. Para él, la misión de la universidad debe ser la transmisión o enseñanza de la cultura. *“Se entenderá por universidad a la institución que enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional”* (Ortega y Gasset, 1976:117). En ese mismo sentido afirma que, en primera instancia, la universidad, debe formar sobre la disciplina cultural, definida como imagen física del mundo, cuyos temas fundamentales sean: la vida orgánica, el proceso histórico de la vida humana, la estructura y el funcionamiento de la vida y el plano del universo.

No obstante, su discurso no presenta solo certezas, sino que, además, plantea disyuntivas, como por ejemplo: ¿cuál es el rol de la ciencia en este proceso de formación?, ¿hacer ciencia o enseñar ciencia? El autor propone una disyuntiva que, aparentemente, se ha resuelto hoy a favor de la primera opción, pero que en la práctica no deja tan clara su operatividad. De esta manera, propone dos condiciones fundamentales para el trabajo universitario en la formación: sintetizar la ciencia, para hacerla enseñable, y trabajar desde lo que hoy conocemos como pedagogía universitaria, para asegurarnos de que el saber pueda ser asimilado. Con ello, podemos ver que Ortega y Gasset, posee una posición desde el discurso clásico transmisionista, en el cual es posible identificar algunos de los principios que se expresan como propuesta y que se desprenden de esta idea de universidad, entre los que destacan los siguientes:

*“La universidad no tolerará falsa alguna, solo pretenderá del estudiante aquello que pueda exigirle. Se evitará en consecuencia que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico, se*

---

<sup>40</sup> Ver del autor del libro: *“Rebelión de las masas”*.

*eliminará la investigación. Por último, la disciplina de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada, sintética, sistemática y completa; se considerará la elección del buen profesor/ profesora” (Ortega y Gasset, 1976:117)*

El discurso de Ortega y Gasset, sitúa la formación universitaria en una estructura, si bien no profesionalizante, centrada en la docencia. También, le otorga valor a la extensión y menciona que esta debe situarse en el análisis del rol de la prensa y la vida pública, agregando que las intervenciones de la universidad en los medios deben abordar los temas de la actualidad desde un punto de vista cultural, profesional y científico, evitando que lo hagan otros. De la misma manera, en forma paralela sitúa a la ciencia. Dice que la universidad no puede estar ajena a ella, *“que esto es lo que permite estar a la plena actualidad, más aún tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella”* (Ortega y Gasset, 1976: 121). Sin embargo, al referirse a este punto lo hace con la siguiente afirmación *“La universidad es además ciencia”*, dejando en claro que esta tarea se podría dar con independencia de la formación universitaria.

La finalidad de la formación universitaria para Ortega y Gasset era *“preparar hombres para el mandar”*, liderando los procesos sociales desde los distintos puestos estatales, privados u otros para los que fuesen requeridos, poniendo énfasis en el desarrollo amplio de la cultura. Sin embargo, al igual que Newman, no niega la facultad de investigación como ejercicio de la universidad, sino que advierte que el lugar de esta debe instalarse una vez que el intelecto se encuentre debidamente educado; es decir, primero se debe abrir el horizonte conceptual.

Sin embargo, los discursos del autor, no han estado exentos de críticas. Así, por ejemplo, Fernández Buey (2009) señala que estos reducen la universidad a dos de sus funciones: la trasmisión de conocimientos para la configuración de profesionales y la formación de los futuros hombres de ciencia (Fernández Buey, 2009). Advierte que diversos discursos oficiales sobre la universidad ignoran otras funciones tradicionales de la misma, como por ejemplo, la de crear y organizar hegemonía. En el ensayo de Ortega y Gasset, *“Misión de la Universidad”*, describía aquella función como:

*“la capacidad de asegurar ese otro tipo de profesión que es el mandar; mandar en su sentido más amplio y menos grosero, que no es únicamente por tanto el de la dominación político estatal, sino que también, el de suscitar el consentimiento de la población, es decir, dominación y consenso, bien recogidas por el concepto gramsciano de hegemonía”* (Ortega y Gasset 1976, citado por Fernández Buey 2009: 196).

Fernández Buey (2009), plantea, además, que el problema más importante que la universidad podía enfrentar, es el de la relación que la institución universitaria tiene y puede llegar tener con la ciencia y con la investigación. Señala que Ortega y Gasset mantuvo la idea de que la función de la universidad es cultural, no científica. No obstante, defendía esa tesis con un razonamiento más



matizado que el que puede desprenderse del rótulo de anticientificista. Para Ortega y Gasset la investigación científica estaba deteriorando el sentido y la función genuina de la universidad (estas serían la enseñanza, el trabajo docente, la trasmisión de conocimientos, la preparación para las profesiones intelectuales, la formación de hombres cultos y, como ya se ha expresado, el configurar los atributos del mandar a la altura de los tiempos). Desde esta visión, la ciencia queda excluida, por no pertenecer de una manera inmediata y primaria a las funciones de la universidad (p.196).

Lo que nos deja José Ortega y Gasset, y junto a él, prácticamente todos estos pensadores, corresponde al planteamiento macro en el que se situó la discusión, respecto del análisis de las funciones de la universidad, en un determinado contexto histórico; visiones que por cierto se han constituido en los referentes de las distintas posiciones que actualmente se han evidenciado en el mundo para abordar el problema que retorna cada cierto tiempo y que hace recordar los ciclos de la historia. Sin embargo, es importante destacar, que prácticamente ninguno de estos discursos considera, de manera explícita, que la universidad, bajo la concepción tradicional, sigue siendo reproductora de ideologías funcionales de dominación de clase y organizadora de la elite del futuro (Fernández Buey, 2009: 203) Preocupación que no resuelven hasta aquí, de manera abierta, ninguno de los pensadores anteriormente citados.

#### **2.2.4. Pensadores norteamericanos y la idea de universidad.**

Para este apartado se consideraron las visiones de Alfred North Whitehead y Clark Kerr. Respecto de Alfred North Whitehead (1861-1947), quien fuera profesor de matemáticas en Londres y de filosofía en la Harvard University de Estados Unidos<sup>41</sup>, se puede decir que es considerado como uno de los principales referentes del modelo universitario americano. Whitehead, como se le conoce, consideraba que la universidad debía visualizarse como el motor del progreso. Su concepción de universidad se hace conocida en su obra *The Aims of Education*, publicada en 1929, en la que expone sus planteamientos respecto de la institucionalidad, afirmando que la misma debe permitir el progreso, como ideario fundamental de la humanidad:

*“Lo importante para una nación es la existencia de una relación muy estrecha entre sus elementos progresistas de todo género, de suerte que el estudio influya sobre la plaza pública y viceversa”* (Whitehead, 1929: 144).

---

<sup>41</sup>Sus principales obras son: *Principia Matemática* (1910-1913), *Investigación sobre los principios del conocimiento natural* (1919), *Concepto de la naturaleza* (1920), *Principio de relatividad* (1922), *La ciencia y el mundo moderno* (1926), *Proceso y realidad* (1929), *Aventuras de ideas* (1933).

Indica que las universidades son los principales agentes de esta fusión de actividades progresistas en un instrumento eficaz de progreso. Reconoce que junto a las universidades habrían de colaborar otros agentes, pero es enfático en mostrar la contribución a este aspecto que haría la institución universitaria. *“Es un hecho actual que las naciones progresistas son también aquellas donde las universidades son florecientes”* (Whitehead,1929:148). Sin embargo, también puntea que para que esto ocurra, al igual como lo plantearon sus antecesores europeos, la tarea universitaria debe darse con independencia del Estado y contar con ciertas características que a continuación se detallarán.

Para Whitehead, la educación debe ser útil, imaginativa y propender al desarrollo de la ciencia a través de la investigación, no olvidándose de la conservación y la ciencia adquirida, haciendo, además, un buen uso de la docencia. Para que este proceso tenga éxito, requiere que se dé la vinculación de fuerzas que considera insoslayables, por un lado el vertiginoso torrente imaginativo que posee la juventud, sumado al método disciplinar que ha cultivado el académico producto de la experiencia, es decir, imaginación y experiencia son condiciones fundamentales para el progreso de la tarea universitaria.

Rotula que la verdadera función de una universidad es la adquisición imaginativa de conocimientos. *“Una universidad es imaginativa o no es nada o por lo menos nada útil”* (Whitehead, 1929: 141). Es enfático en esto: *“Una universidad que falla en este aspecto no tiene razón de existir”* (p.137). Respecto a la utilidad de sus fines señala, en cuanto al contenido de la enseñanza, que se relacione con el mundo que nos rodea. Siente un rechazo total a lo que llama conocimientos muertos, ideas inertes<sup>42</sup> lo que se ve reflejado en el siguiente párrafo:

*“En materia de educación científica y lógica, las ideas que no se utilizan son positivamente nocivas. Por “utilizar una idea” entiendo el incorporarla a una corriente combinada de percepciones sensoriales, de sentimientos, de esperanzas, de deseos y de actividades mentales que compaginan las ideas unas con otras, que conforma nuestra vida (...) ciertas ideas teóricas deberían encontrar aplicaciones importantes dentro del programa. Esta doctrina no es fácil de poner en práctica; corresponde al problema de dar vida a los conocimientos, de impedirles llegar a la inercia, tal es el problema central de toda educación”* (Whithead, 1929:4 y 6).

Como una forma de reafirmar su visión agrega los siguiente:

*“Los pedantes menosprecian una educación útil. Pero si la educación no es útil, ¿qué es entonces? ¿Acaso un talento que se ha de conservar secretamente en una cartera? Indudablemente, la educación debe ser útil, cualquiera sea su ideal en la vida. Lo fue para San Agustín como para Napoleón. Y esto, porque la inteligencia de la vida es útil”* (Whithead, 1929: p. 3).

---

<sup>42</sup> Ibid. Prólogo, p. 5.

Desde esta perspectiva, concibe la educación como el “*arte de utilizar conocimientos*” (Whithead, 1929: 6), y respecto de estos conocimientos en la educación universitaria menciona que se debe dar énfasis a ideas generales y estudiar su aplicación en casos concretos, es decir el binomio teoría-práctica está presente en su concepto educación universitaria. Las razones de este ideario se encuentran presentes en el siguiente párrafo:

*“El espíritu de abstracción debería impregnar una universidad (...) un curso bien concebido se proyecta sobre el vasto horizonte de la abstracción. No quiero decir que deba ser abstracto en el sentido de divorciarse de la realidad concreta, sino, y ante todo, en el sentido de que la realidad concreta debe estudiarse como un campo que ilustre el alcance de las ideas generales. Tal es el aspecto de una formación universitaria, bajo el cual coinciden el interés teórico y la utilidad práctica. Cualquiera que sea el detalle que el profesor brinde al estudiante, la probabilidad de que vuelva éste a encontrar en la vida activa este detalle es casi infinitesimal; y en el caso de que suceda, probablemente habrá olvidado lo que usted le enseñó a ese respecto. La formación verdaderamente provechosa es comprensión de ciertos principios generales y dominio completo sobre la manera como se aplican a una diversidad de detalles concretos”* (Whithead, 1957:137 y 138).

Desde la perspectiva curricular, se visualiza como la praxis cobra relevancia en el pensamiento de Whitehead, donde la idea es revitalizar los supuestos teóricos en la acción práctica para aprender a entender la realidad desde una visión informada y sustentada en estos principios generales. Asimismo, la trasposición al ejercicio profesional se ve asegurada en la adquisición de un *modus operandi* del pensamiento que se ha logrado instalar como hábito dentro de la formación, escapando de lo memorístico propiamente y evitando el riesgo de olvido. Ahora bien, para que este proceso formativo tenga éxito es necesario cultivar la imaginación. Para esto, es esencial que el proceso pedagógico se imparta de manera creativa, ya que esto provocaría una atmósfera de excitación que sería la propicia para transformar el conocimiento.

*“Un hecho ya no es un hecho escueto. Está investido de todas sus posibilidades. No es ya una carga en la memoria: brinda energías como poeta de nuestros sueños y como arquitecto de nuestros propósitos. La imaginación no está divorciada de los hechos es una manera de iluminarlos. Capacita al hombre para desarrollar una visión intelectual de un mundo nuevo...”* (Whithead, 1957:136).

Al respecto, señala que una de las tareas es encausar la imaginación en los estudiantes. Reconoce que esta facultad está presente en la juventud, pero que es tarea de la universidad disciplinarla. Por su parte menciona que:

*“La tragedia del mundo es que los que son imaginativos tienen escasas experiencia, y los que poseen experiencia tienen poca imaginación. El necio actúa por imaginación sin conocimiento; el pedante actúa por conocimiento sin imaginación. La tarea de la universidad consiste en unificar la imaginación con la experiencia” (Whithead, 1957:136).*

También, señala que para desarrollar la imaginación esta debe ser cultivada en una facultad que viva desde la imaginación y de otro conjunto de disposiciones, que se mencionan en el siguiente párrafo:

*“La combinación de la imaginación y la enseñanza requiere de cierta comodidad, estar libre de trabas y de inquietudes fatigosas, cierta variedad de experiencias y el estímulo de otras mentes de distinta opinión y distinta conformación. Se necesita también la excitación de la curiosidad y la autoconfianza derivada del orgullo por la obra cumplida por la sociedad en la que se vive en procura del progreso de los conocimientos” (Whithead, 1957:142 y 143).*

En ese mismo sentido, sugiere que la imaginación no puede ser adquirida de una sola vez y para siempre, para ser almacenada indefinidamente o para ser provista periódicamente en cantidades determinadas, ya que, por el contrario, esta debe ser cultivada permanentemente. De esta perspectiva considera que la universidad provee de un ambiente idóneo para este ejercicio, ya que es en este espacio de encuentro entre jóvenes y maestros que se estimula su desarrollo permanentemente. Por otra parte, menciona que la disciplina inicial de la imaginación, en su periodo juvenil, requiere que no haya responsabilidad por la acción inmediata. *“Se debe ser libre de pensar correcta o erróneamente, y libre de apreciar la variedad del universo, sin estar perturbado por sus peligros” (Whithead, 1957:137 y 138).* Es crítico del trabajo rutinario prolongado sobre todo en los jóvenes, afirmando que este embota la imaginación y de esta manera cualidades necesarias para el trabajo posterior quedan eliminadas tempranamente.

Sin embargo, para que todo esto sea fecundo, sugiere que es necesario que la universidad a través sus facultades sean comunidades de estudiosos donde los alumnos se estimulen recíprocamente y determinen libremente sus diversas actividades. Whithead (1957), es partidario de que se puedan establecer ciertos requisitos formales, como por ejemplo que las clases se den a determinadas horas y que tanto profesores como los estudiantes asistan puntualmente, señalando que la esencia del problema *“está fuera de toda regulación” (p.146).*

Respecto de la dualidad docencia e investigación Whithead, (1957) considera que las dos funciones son claves en la universidad y que ambas se retroalimentan. De hecho, declara que las universidades son escuelas de educación y escuelas de investigación:

*“La educación es la disciplina para la aventura de la vida, la investigación es la aventura intelectual y las universidades deben ser hogares de aventuras compartidas en común por los jóvenes y viejos” (p.146).*

A su vez, reconoce que son varios los campos sobre los que se debe investigar en la universidad, dando espacio a lo que hoy conocemos como investigación fundamental y aplicada. En toda esta tarea concede gran importancia al profesorado, señalando que este poseerá dos cualidades esenciales: creatividad y competencia científica:

*“Todo el arte en la organización de una universidad está en reunir un cuerpo docente cuya ciencia esté iluminada por la imaginación. He aquí el problema número uno de la enseñanza universitaria” (Whitehead, 1929: 145-146).*

Como ya se ha señalado, la condición del trabajo académico debe ejercitarse en libertad académica, donde se reconocen todos los tipos de expresión en la que deben estar los eruditos, los descubridores y los inventores (Whitehead: 1957).

Como breve resumen de la concepción de Whitehead, se puede decir que posiciona a la universidad directamente al servicio de la sociedad, lo que se produce como resultado de la unión de la docencia e investigación, bajo la condicionante de que esta sea el producto de la relación entre la experiencia (profesores) y la imaginación (la juventud), donde se ejerza la libertad, y el desarrollo amplio de ideas fluya sin temor al error, para lo cual se deben proveer las condiciones para que la tarea de la academia se ejerza en sentido amplio, es decir, en la consideración de todo tipo de expresiones.

El próximo representante de la universidad estadounidense es Clark Kerr, un economista laboral, quien fuera presidente de la Universidad de California en 1963, momento en que se convierte en todo un referente en el área, en relación a su discurso en las conferencias Godkin, en Harvard, en la que señaló:

*“Las universidades en Estados Unidos están en una bisagra de la historia: ... que se balancean en otra dirección... El día de hoy la universidad se encuentra en una posición bastante novedosa en la sociedad. Se enfrenta a un nuevo rol con pocos precedentes para caer de nuevo... Ahora mismo estamos percibiendo ese producto invisible de la universidad, el conocimiento, puede ser el elemento más poderoso en nuestra cultura, que afecta a la subida y la caída de las profesiones e incluso de las clases sociales, de las regiones, e incluso de las naciones” (Kerr: 2001:11 y 12).*

Esta visión de universidad, para la fecha en que emite su discurso, se convierte para algunos en un verdadero insulto, al presentar esta institucionalidad en una era distinta, la del conocimiento, pero con una orientación muy disímil a quienes, siendo sus antecesores, defendieron el modelo de la universidad de investigación, como por ejemplo, en la tradición alemana.

Lo que hace Kerr es analizar con datos numéricos lo que estaba haciendo la universidad estadounidense en las últimas décadas. Puso sobre la mesa las fortalezas y debilidades de la producción del conocimiento, como también los modos de conducir la universidad para proyectarla en una institución altamente productiva. En definitiva, la universidad que representa Kerr es la de investigación, pero esta vez *“financiada por distintos agentes privados y públicos cuyos intereses se vuelven ilimitados. El financiamiento por la defensa estadounidense nacional, la ciencia y los presupuestos médicos, era más cercano a su corazón”* (Marginson, 2008). El fundamento que movía a Kerr era justamente el conocimiento señalando: *“Conocimiento, ... ciertamente nunca en la historia había sido tan fundamental para la conducta de toda una sociedad”* (Kerr, 2001: 66).

Para Kerr, la universidad de investigación estadounidense demostró ser lo suficientemente adaptativa, lo que era beneficioso para el desarrollo de la creatividad y las nuevas oportunidades, visualizando cómo también era sensible al dinero, asumiendo nuevos roles de manera rápida y cercanos a la utilidad, más que otros fines. También advierte que la misma no es consciente en su totalidad de este cambio (Kerr, 2001: 34-35). Para Kerr, esto que para la universidad moderna pudiese constituir un insulto, se constituía por aquella época en un nuevo reto para este tipo de economía basada en el conocimiento, afirmando que el papel de la universidad de investigación seguiría en expansión produciendo en los diversos ámbitos.

*“Hubo creciente reconocimiento de sus usos en el crecimiento económico, en la competencia internacional, en la vida política y social, así como el desarrollo cultural”* (Kerr, 2001: 12). *El intelecto se ha convertido en un instrumento de propósito nacional, un componente del complejo militar-industrial”* (Kerr, 2001: 93).

Como se puede ver, el giro en la mirada de Kerr está en la dependencia del poderío económico que llegaría a tener la universidad, alejada ya de la autonomía que pregonaban los defensores de la universidad al estilo Humboldtiana, o del espíritu, inspirada por Newman. Esto, que para la época fue muy impactante, es lo que motiva justamente a los gobiernos y a las distintas esferas del ámbito privado a invertir cuantiosamente en investigación en Estados Unidos, convirtiendo a esta potencia en uno de los repositorios de mayor envergadura en la actual sociedad de la información y el conocimiento, modelo que ya han instaurado la mayoría de las universidades reconocidas a nivel mundial.

Un segundo aspecto por el cual se le reconoce a Clark Kerr es porque, en el contexto que ya hemos definido, introduce el concepto de multiversidad (*multidiversity*), en contraposición al de universidad, reconociendo con esto que ella no tendría ya un solo propósito y tampoco estaría adscrita a una sola ideología. Este académico señaló, respecto de la institucionalidad, que: *“No adora a un solo Dios, tiene distintas visiones de la verdad, del bienestar social y de belleza, y acepta trayectorias diferentes para alcanzar dichas visiones”* (Kerr, 1995: 103).

El pluralismo con que Kerr define la multiversidad pone en evidencia que hay diversos intereses y posiciones en conflicto, y por lo tanto, habría distintos *modus operandis* al interior de la universidad y entre las universidades: “*Cada grupo pende junto a los otros grupos. Ninguno incluye todo o domina el resto*” (p.28). Así también advierte que esta institución académica tendría una debilidad, ya que habrían distintas lealtades en movimiento (hay distintos grados de lealtad): al departamento, a la facultad y a la universidad, por el contrario de las instituciones a las que él denomina monistas y que caracteriza, según sus propias palabras, como:

*“son más estáticas para un mundo dinámico, son muy intolerantes para entender y acomodar la diversidad... y son más restringidas para tener una comprensión de toda la realidad”* (Kerr, 1995: 28).

Sin duda todos estos aspectos declarados por Kerr en su conferencia, que evidenciaban el nuevo escenario universitario, fueron los que motivaron a los estadounidenses a debatir de una manera distinta, quizá más consciente respecto al rol de las universidades, y en palabras del autor, a mirar con otros ojos los diversos usos de la universidad.

### **2.3. Modelos de universidad.**

Luego de describir las concepciones de algunos de los principales representantes de la academia occidental, es fundamental mostrar algunos de los modelos de universidad que hoy es posible identificar a partir de la clasificación realizada por diversos autores. Se presentarán como modelos el de París (napoleónico), Alemania (humboldtiano), Inglaterra (anglosajón) y, por último, el más reciente asociado a la universidad estadounidense. Por otra parte, en este mismo apartado, se mencionarán también otras clasificaciones que han surgido con posterioridad a los modelos enunciados y que agrupan de manera distinta algunos aspectos de la universidad, convirtiéndose en nuevas tipologías.

Resulta particularmente interesante destacar que, la universidad tal como la conocemos hoy, tiene su génesis en la inspiración de algunos de estos modelos, pudiendo reconocer con ciertos matices algunos de ellos en la universidad latinoamericana y, particularmente, la chilena, donde se focaliza el presente estudio.

#### **2.3.1. Modelo napoleónico de la Universidad de París.**

El escenario político es el que impacta a la universidad de tradición en Francia. Con la Revolución Francesa, la promulgación de la Declaración del hombre y el ciudadano, cambia el rol de la Monarquía y de la Iglesia, afectando a toda la estructura social, y por ende, también a la universidad medieval. Bajo este ideario es que surge la dependencia del Estado, reflejada en la nueva Universidad de París, creada por Napoleón y denominada Universidad Imperial (aprobada el 10 de mayo de 1806). Durante este período se suprimen varias de las universidades existentes, consolidando una sola forma de hacer Educación Superior, alejada de la mano de la iglesia y con propósitos más prácticos y distintos que en su génesis (Pesset, 2010).

Como caracterización se puede señalar que la universidad declarada quedará conformada por varios centros subordinados a una jerarquía. A la cabeza estaba el *grand-maitre*, el cual era asesorado por un consejo, existiendo cinco Facultades: Teología, Derecho y Medicina, que continuaron, mientras que Filosofía o Artes, se transforma en Ciencias y Letras. Posteriormente se agrega la labor de investigación. En la Tercera República se aporta una mayor dotación de recursos y más profesores, otorgándose también espacio a las universidades privadas. Luego de esto, se hace muy difícil la reapertura de nuevas universidades en el resto de Europa, ya que los continuos enfrentamientos entre países centran la mirada en otras áreas (p. 131).

La finalidad de la Universidad de París fue la formación profesional. Correspondió desde el contexto histórico dar instrucción profesional, con un carácter liberal, al clero, los jueces, los altos puestos administrativos, los médicos



y los maestros de la escuela secundaria (Negrín, 2014: 250). El modelo profesional de Educación Superior, desde la tradición napoleónica, responde a las especialidades profesionales que se originaron con la división del trabajo, a partir de la nueva era económica (Sáez, 1986). En este contexto, los profesores suelen ser profesionales que dedican algunas horas a entrenar a sus sucesores en las distintas disciplinas, mientras continúan el ejercicio de su labor, protagonizando una enseñanza superior funcional, conforme a la organización de las profesiones. Esta situación es la que posteriormente dará lugar al corporativismo, a partir de la agrupación de especialistas (Sáez, 1986).

### **2.3.2. Modelo humboldtiano de la Universidad Alemana.**

El contexto histórico en el que surge el modelo Humboldtiano de la universidad alemana se sitúa en la derrota de Prusia ante Napoleón, en 1810, con Federico Guillermo III, fundándose con dependencia del Estado, la Universidad de Berlín, propuesta por Wilhem von Humboldt<sup>43</sup>.

Este segundo modelo, llamado científico y de tradición alemana, se caracteriza por su fuerte énfasis en la investigación y por una evidente relación entre ciencia y tecnología, asociada a los procesos de producción, propios de la industrialización o neo industrialización (Sáez, 1986: 61-62). Sobre este ideario, la institución universitaria se iniciaría con el siguiente lema: *“el fin de la universidad es la ciencia que ante todo exige libertad y soledad”* (Humboldt en Negrín, 2014: 155). Se nombrarán profesores a través de curadores, la universidad enseñará mediante seminarios donde los profesores expondrán ante los estudiantes, a los que ayudarán a comprender la materia hasta su apropiación, para formar en ellos la vocación por el saber científico desinteresado, reiterando que el centro o finalidad de la universidad es la formación de científicos: *“Esta universidad con vocación a la ciencia los lleva a conformar una comunidad de científicos”* (Humboldt en Negrín, 2014: 155).

En palabras de Pesset (2010): *“El fin de la universidad de Humboldt era introducir a una pequeñísima elite al cultivo de las ciencias, lo que supone no solo adquirir una mentalidad crítica capaz de cuestionar lo establecido, sino también cincelar un determinado carácter”* (p.158). La dedicación a la investigación científica exige hábitos y virtudes, un talante moral que se corresponde con lo que necesita nuestra comunidad para desarrollarse en libertad. La finalidad de la Universidad Berlinesa era educar tanto moral, como intelectualmente a la minoría ilustrada que ha de regir el destino de la nación. Cabe destacar que el modelo alemán inicia en la escuela, inspirada en Pestalozzi, primero con la educación del carácter, luego, en la educación secundaria, se continuaba con los conocimientos lingüísticos y científicos necesarios para los estudios universitarios.

---

<sup>43</sup> Entonces Ministro de Educación.

Otro tema importante tiene que ver con su organización. La misma se conformó a partir de cuatro Facultades, las que hasta hoy día permanecen y se comunican entre ellas. Corresponde esto a la actividad viviente dentro de la universidad, la institución centralizada para todas las profesiones liberales (Negrín, 2014: 250). Las comunidades científicas se dividen en sectores (pudiendo pertenecer a distintas Facultades) y al crearse los institutos por especialidad los profesores que ingresan van formando parte de estos.

En ese mismo contexto, la biblioteca, los seminarios sobre disciplinas humanísticas y los laboratorios, son los elementos claves del modelo de formación alemán. Aquí surge el principio fundamental de la unidad entre la enseñanza y la investigación. Se elimina la diferencia entre el que enseña y el que aprende, se trabaja desde el principio que se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. *“No se enseña Filosofía, se enseña a Filosofar”* (Kant en Negrín, 2014: 133).

Según Negrín (2014), hoy en día, se conservan algunos rasgos de la antigua corporación: *“Posee una cierta autonomía, elige a sus propios jefes: rector, senado y decanos. Tienen injerencia para la selección de profesores donde hay criterios claros y definidos para su nombramiento”* (p.250).

Por último, cabe destacar que la educación universitaria alemana tampoco estuvo exenta de dificultades. Todos los intentos democratizadores<sup>44</sup> quedaron anulados en 1933, con la educación nacionalsocialista impuesta. Con ello se pierde autonomía académica, se restringen libertades individuales, se cambia en parte el modelo de formación de profesores. Esta situación se percibe hasta fines de la Segunda Guerra, tras la cual, con la Ley básica de la República Federal Alemana, se vuelven a restablecer los principios de libertad de conciencia y de enseñanza de cada Estado en materia educativa (Negrín, 2014: 253).

### **2.3.3. El modelo de Universidad Inglesa.**

El modelo inglés se sitúa en el contexto histórico vinculado a la disolución de las órdenes monacales, permitiendo con ello un proceso modernizador de la institución universitaria y a su vez, haciéndola independiente. Este proceso no la aleja de la mano de la iglesia y no es hasta la década del 1920 que desaparecen todos los controles eclesiásticos a los que estaban sometidos tanto estudiantes como profesores (Sotelo, citado por Pesset: 159).

Se puede señalar, respecto a este modelo de tradición anglosajón, que la Educación Superior corresponde a una riqueza intrínseca que todo país debe entender. Este modelo, al que Saéz, denomina de consumo, *“es aquel que favoreció el mito de que toda educación es una inversión en el sentido de que acaba procurando el bienestar y la mejora social”* (Sáez, 1986). Este modelo se desarrolló en torno a las universidades de Oxford y Cambridge. Se caracterizan

---

<sup>44</sup> Establecidos a partir de la Constitución de Weimar de 1919 y la Conferencia Escolar Nacional de 1920.

por haber conservado muchas de las tradiciones británicas en el proceso de formación. La universidad, desde esta orientación, se caracteriza por mantener los rituales del medievo en la vida comunitaria de los colegios o *Collage*<sup>45</sup>, conviviendo lo clásico y lo moderno en un mismo espacio. Al respecto señala que:

*“En los colegios, el universitario adquiere pautas de comportamiento propias del Gentleman, siendo una escuela de maneras elegantes y de buen gusto que ha colocado como objetivo principal formar el carácter y moldear creencias e ideales aristocráticos, teniendo hasta el día de hoy sus egresados un espacio en la cúspide social y estatal”* (Sáez, 1986).

A través del testimonio de sus egresados, hoy se sabe que la universidad inglesa es testimonio de una amplia y profunda formación científica general (Negrín, 2014:250). Esta educación otorga un sentido global que atañe tanto al cuerpo, como al espíritu y que junto con los saberes propios que diferencian a la élite (lenguas clásicas y las matemáticas), transmite maneras y valores propios de una clase dirigente destinada a ocupar los más altos cargos de la administración eclesiástica y civil. Cabe destacar que valores como el autocontrol o el juego limpio se cultivan tanto en la academia como en las actividades deportivas, prevaleciendo lo verdaderamente esencial en la relación entre las personas. Se le otorga un valor importantísimo a la relación entre profesor y estudiante, entendida esta como una convivencia personal. Sotelo señala:

*“La universidad inglesa a diferencia de la medieval no transmite verbalmente un saber creencia, sino que en la convicción comunica un saber hacer, en suma un saber vivir y actuar como clase dirigente”* (p.160).

Otro sello es la autonomía que logra de La Corona, de la administración y la iglesia, siendo esta autonomía el rasgo más sobresaliente de este modelo. Cabe destacar que la Universidad Inglesa se inicia partiendo como una institución de la iglesia para educar a su personal cualificado. Posteriormente, en el siglo XVI, y sin perder esta función, se orienta a la educación de la aristocracia rural y acaba convirtiéndose en la institución de Educación Superior de la nobleza.

Cabe destacar que este modelo se ha mantenido en el tiempo y, hoy, aún se asemeja a la vieja universidad. Su Facultad principal es la de *artium*, y su principal cátedra de estudio es la Educación General (lenguas, ciencia, historia, matemática y filosofía). Queda fuera de este modelo la investigación científica, así como la preparación de profesionales liberales (Negrín, 2014: 249). Uno de tantos ejemplos es el caso de J. S. Fulton, Vicecanciller de la Universidad de Sussex 15, quien, en una conferencia pronunciada en Oxford, en 1961, recuerda su paso por el Balliol College de Oxford mencionando:

*“Cuando estudiaba allí (y supongo que sucedió lo mismo cuando era tutor), las prioridades eran claras. Nuestros maestros eran sabios distinguidos.*

---

<sup>45</sup> Cambridge, se caracteriza por el cultivo de las matemáticas y las ciencias naturales. Mientras que Oxford por los estudios clásicos.

*Muchos de ellos figurarán permanentemente en las carteleras de la ciencia en sus respectivas especialidades; pero eran, primero que todo, docentes. Toda la semana –y aún durante los fines de semana- se consagraban a sus alumnos a lo largo del año académico. Muchos de ellos organizaban sesiones de lectura para sus alumnos durante las vacaciones. Supongo que no habrían influido en nosotros tanto como lo lograron, de no haber hecho progresar sus disciplinas, pero pienso, igualmente, que nunca pudimos dudar del hecho de que su responsabilidad primordial era la de ocuparse de nosotros” (Fulton, 1962: 50).*

Según Fulton, el método de enseñanza tenía tres características:

*“En primer lugar, forzaba al estudiante a mostrarse activo en las áreas en que su temperamento, sus gustos o la competencia creada por otros intereses hubieran podido llevarlo a la pasividad. La ventaja estaba a su favor. El examen y la discusión recaían sobre “sus” conceptos y “sus” opiniones. Una sesión exitosa con un tutor no tenía por qué conducir de ninguna manera al triunfo de las opiniones del tutor frente al estudiante; debía llevar al estudiante a reconocer la fuerza o la debilidad de los fundamentos de la tesis que había sostenido, o de la causa que había defendido. En segundo lugar, este método imponía al estudiante un hábito regular de trabajo. Cualquiera que fuera su asiduidad a las clases –la elección de asistir o no era exclusivamente cuestión suya-, el encuentro con el tutor era sacrosanto. No presentarse hubiera sido el colmo de una descortesía temeraria y obstinada, y presentarse con una disertación inconclusa podría perdonársele una vez, no de manera habitual. De este modo, todas las semanas de cada semestre, un trabajo difícil era realizado; los músculos intelectuales se endurecían; la costumbre de dejar para mañana la faena del día se tornaba difícil, e imposible convertirla en crónica. La rutina de esas sesiones semanales creaba inevitablemente una relación muy especial entre tutor y estudiante. Esta era la tercera característica del sistema” (p.51).*

Un relato que refleja el espíritu de la formación desde este modelo es posible apreciar en el siguiente apartado:

*“En el último cuarto de siglo XIX, el profesor del colegio universitario transformó Oxford y Cambridge en comunidades domésticas capaces de moldear a sus miembros hasta un grado nunca alcanzado por las universidades anteriores, ni por el hogar o la iglesia. Las universidades lograron crear una clase gobernante homogénea porque organizaron la educación liberal en todos sus aspectos sociales, intelectuales y morales, dentro del colegio universitario. Después de la década de 1850, las universidades se prepararon para ser lugares de formación intensiva para la eventual gobernación del mundo exterior. Pero también continuaron siendo retiros privilegiados hacia satisfacciones personales y entre iguales, que los*

*protegían contra las características imperativas y conflictivas de la vida cotidiana” (Soffer, 1987: 169).*

Históricamente, la aparición de una serie de instituciones nuevas en conjunción con las reformas de las viejas universidades inglesas, condujo a una situación en la que se mantuvieron, e incluso se fortalecieron, varias misiones tradicionales de estas instituciones anglosajonas, incluida la educación liberal, a pesar de lo cual, y según palabras de Rothblatt en Rothblatt y Wittock (1996): “Se puso de manifiesto que la formación del carácter y el ideal de una educación liberal, solo podía ser una de las varias funciones de una universidad en la educación nacional” (p.351). Como señala el autor, en todos los tipos de instituciones (antiguas y nuevas), hubo un reconocimiento de que la formación profesional y las actividades científicas profesionales, constituían partes integrales de una universidad moderna” (p. 351). Con esto, la visión que caracterizó el modelo inglés por varios años se fue matizando con otras modalidades al igual que sucedió en el resto del mundo.

#### **2.3. 4. El modelo de Universidad Estadounidense.**

Este modelo surge a principios del siglo XX y se consolida posterior a la Primera Guerra Mundial. Cabe destacar que el modelo, de tipo contemporáneo, toma como referencia el carácter educativo y científico de los ingleses; el carácter intelectual y profesionalizante de la universidad francesa y la visión investigadora de la universidad alemana, esbozando una nueva forma de hacer universidad. En ella se pueden distinguir tres etapas, según Negrín (2014): la primera, es el surgimiento de un nuevo modelo cultural y de relaciones de clase en la sociedad americana. La segunda, previa a la Primera Guerra Mundial, el incremento de la importancia de la educación y los saberes culturales, junto con la ideologización de los sistemas educativos. Y la tercera, post Segunda Guerra Mundial, es la expansión de la investigación y el conocimiento, a lo que se suma la vinculación estratégica de los Estados a partir del conocimiento (p.51).

Algunas características se enmarcan principalmente en la conjunción de los aspectos científicos y profesionales en la formación; la vinculación entre los ciclos técnicos y superiores a través de los *college* y las universidades. Para Pérez-Díaz (2010), la universidad americana es el referente generalmente aceptado de la excelencia en la materia, y como tal se muestra en el imaginario de casi todos los países, de las élites como de los ciudadanos corrientes; “*no sin motivo son sus universidades las que ocupan sistemática y abrumadoramente los primeros lugares en los rankings de las universidades del planeta*” (p.110).

También señala que la universidad americana es como la sociedad americana:

*“... el producto de unos nómadas, por así decirlo, de gentes que dejaron sus hogares europeos y se asentaron al otro lado del Atlántico. Aunque al hacerlo así no se asentaron del todo, ya que se vieron desde el principio como pertenecientes a un espacio más amplio, que fue cobrando forma paso a paso, para después afirmarse como una sociedad con proyección mundial inherente a su propia forma de ser...” (p.110).*

Según Pérez-Díaz (2010), los fundadores de la universidad americana tenían claro que la enseñanza universitaria podía ser útil para satisfacer las demandas inmediatas de la política o la economía, sin embargo eso era obvio y básico, se consideraba insuficiente, y a la universidad se le exigía la siguiente finalidad:

*“...la universidad podía y debía formar el carácter moral de los líderes culturales, profesionales, políticos y económicos y proporcionarles el lenguaje cognitivo y moral en el que pudieran entenderse y comunicarse con el resto de la sociedad de una manera persuasiva; reforzando, con ello, un acervo de creencias comunes y, con creencias, de virtudes cívicas y personales de carácter moral e intelectual, que configuraría a la nación como una comunidad de conversación y aseguraría su cohesión a largo plazo. La universidad debía hacer posible una experiencia común de vida y de aprendizaje que luego se vería reforzada con los saberes y las experiencias posteriores correspondientes” (p.112).*

Harvard se funda en 1636 como colegio de artes liberales, al poco tiempo de llegar los primeros colonos a nueva Inglaterra. Toma el nombre de John Harvard, un estudiante de la Universidad de Cambridge (Inglaterra), en muestra de gratitud por haber donado la mitad de sus libros a la biblioteca del colegio universitario. Pese a que Harvard rehúsa a definirse como sectaria, deliberadamente se ubica dentro de la tradición de enseñanza de las artes liberales de la universidad liberal y de las grandes universidades inglesas, cuyo propio sistema de colleges, de Oxford y Cambridge, habrían permitido el desarrollo de cierto pluralismo religioso, un signo de lo cual es, por ejemplo, la influencia puritana en el propio colegio de John Harvard, el de Emmanuel de Cambridge:

*“Con el tiempo esta influencia puritana va cediendo pero la Universidad sigue abierta a la influencia religiosa y morales que son todas ellas variaciones de la religión protestante y de su diálogo con la ilustración de la época, algo que es por lo demás típico del mundo anglosajón en general y en particular de las universidades escocesas” (p.113).*

Según Pérez-Díaz (2010), la experiencia de Harvard se sitúa en un contexto institucional generalizado a escala nacional de universidades independientes de la autoridad política y religiosa. Esta independencia es lo que la define y dota a su existencia de un alto grado de riesgo, ya que solo por eso, exige de los líderes universitarios en esas latitudes, virtudes de prudencia y coraje que no se necesitan tanto en otras, señalando que, por la misma razón de su independencia, la supervivencia de cada universidad no está asegurada y

depende de su capacidad para conseguir recursos en un medio local, al que tiene que persuadir del interés de sus servicios, señalando que si no los consigue, muere. De hecho, afirma que unas setecientas universidades desaparecieron en el periodo en que transcurre la independencia de los E.E.U.U en 1776 y el de su Guerra de Secesión, en 1861-1865 (p.114).

Así también se reconoce como característica un eje de descentralización:

*“El sistema suele funcionar de manera muy descentralizada y en él desempeñan un papel muy importante varios mercados internos y una multitud de comité y comisiones; en consecuencia, se dejan sentir en con fuerza las presiones múltiples y contradictorias que proceden de un tejido asociativo e informal muy denso. Cada universidad tiene sus planes de estudio y, dentro de ellas, sus escuelas y sus centros suelen tener un alto grado de autonomía. Lo mismo sucede con profesores y estudiantes”* (Pérez-Díaz, 2010: 119).

La organización funciona de tal manera que se ha podido hablar de ella como una *“anarquía organizada”* (Cohen y March 1974).

El filósofo y catedrático español, Fernández Buey (2009), es crítico de este modelo y advierte que el mismo sería favorecedor de divisiones, fragmentaciones, segmentaciones y estratificaciones que refuerzan el espíritu jerárquico en la universidad:

*“...han contribuido a conservar el mandarinato, han dado a las/a los pequeños caciques y, sobre todo, han impuesto por doquier el espíritu corporativo. Este hijo de la estrategia del capital y de la derrota de las fuerzas obreras y estudiantiles, declara sin rubor su convencimiento absoluto de que el actual marco económico-social de la universidad es inamovible; y hace seguir de ahí una conclusión de dato insoslayable: la partida presupuestaria dedicadas a educación variarán positivamente si tienen utilidad mercantil”* (p. 244 y 245).

Seguramente el modelo de universidad americana a la que se refiere Fernández Buey, se sitúa con posterioridad al concepto instalado por Kerr, el cual se alejaría bastante de los preceptos de educación liberal descritos por Pérez-Díaz. Lo anterior, permite señalar que hoy en día la universidad americana ha matizado su modelo inicial, haciendo convivir en ella distintas tradiciones.

En consecuencia, es posible encontrar estos cuatro modelos en la génesis de la universidad ya desarrollada como concepto. Unos más burocráticos, centrado en la formación profesional, otros centrados en la ciencia e investigación, mientras que otros se sitúan en la tradición universitaria de la educación liberal. De esta clasificación prácticamente deriva la mayoría de las universidades de hoy, las que fueron tomando elementos de cada uno de ellos adscribiéndose con mayor o menor grado de pureza a los mismos, pudiendo observar que, con matices, esta clasificación permanece aún en la actualidad.

## 2.4. Otras clasificaciones de modelos de universidad.

Como complemento a la clasificación anterior, se presenta una segunda categorización asociada a modelos de universidad, correspondiente a la desarrollada por Sáez (1986). En la siguiente tabla se puede apreciar una distribución de universidades que las separa en dos bloques: las teóricas y las utilitarias. Para cada una de ellas existen categorías que permiten ir comprendiendo el sistema utilizado para realizar la agrupación.

### 2.4.1. El modelo centrado en la dualidad teórico-utilitario.

Criterios de agrupación	Concepciones teóricas			Concepciones utilitarias	
	Concepto de partida	Un medio de Educación	Una comunidad de investigadores	Un hogar de progreso	Un molde intelectual
Autor principal	J. H Newman	K. Jaspers	A.N. Whitehead	Napoleón	Consejo de ministros U.R.S.S
Finalidad	Aspiración del individuo al saber	Aspiración de la humanidad a la verdad	Aspiración de la sociedad del progreso	Estabilidad política del estado	Edificación de la Sociedad comunista
Concepción general	Una educación general y liberal como medio para el saber universal	La unidad de investigación y la enseñanza en el centro del universo de las ciencias	La investigación y la enseñanza como simbiosis al servicio de la investigación creadora	Una enseñanza profesional uniforme confiado a un cuerpo organizado	Un instrumento funcional de formación profesional y política
Principios de organización	Una pedagogía del desarrollo intelectual  Internado y tutorías	Una clara organización de los recursos  Libertad académica	Un cuerpo de profesores creadores  Estudiantes capaces de aplicar principios generales	Una jerarquía administrativa  Programas uniformes	Una intervención controlada de la oferta de diplomados. El recurso a todas las fuerzas productivas de la nación.

Tabla 1 . Adaptación del modelo teórico-utilitario (Sáez, 1986: 60).

En términos sintéticos, se puede decir que los modelos teóricos buscan el saber a través de la universidad como institución cultural, mientras que en la universidad utilitarista se busca conseguir objetivos instrumentales externos a ella.



## 2.4.2. La clasificación Bricall.

Una tercera agrupación es la que emana desde el informe Bricall (2000) donde se reconocen tres modelos: modelo burocrático, modelo colegial y modelo empresarial. En el siguiente cuadro se presentan las principales características de este modelo.

<b>Criterio</b>	<b>M. Burocrático</b>	<b>Colegial</b>	<b>Empresarial</b>
<b>Contexto</b>	Predomina en Francia y en países del sur de Europa.	Predomina en Inglaterra y países de su área de influencia.	Es compatible con las universidades Privadas y algunas universidades públicas americanas.
<b>Nivel de autonomía</b>	Se caracteriza por un bajo nivel de autonomía. Alta presencia de proceso de gestión burocrática y pautas de comportamiento propio de la administración pública.	Considera a la universidad como independiente de la administración, gobierno u otro poder.	Los consejos de administración serán quienes contraten a los responsables máximos de estas universidades.
<b>Tipo de administración</b>	La administración pública normativiza su funcionamiento, la financia y la supervisa.	Posee normas propias de funcionamiento en el que tiene gran influencia la comunidad académica. Se considera como unidad independiente, aunque reconocida o creada mediante actos públicos (decretos, concesión real, ley del parlamento). Posee un financiamiento privado y público no lucrativo.	Depende de empresas o fundaciones y se gestiona con criterios profesionales. El financiamiento puede ser lucrativo o no.
<b>Validación de la formación entregada</b>	Determina el grado de validez de los títulos otorgados.	La universidad decide el contenido de sus programas y garantiza la validez académica de los títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional.	Los programas y sus contenidos los decide la universidad quien garantiza su validez y negocia con los organismos públicos, otras universidades y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional. Los sistemas de aseguramiento de la

			calidad tienen una gran importancia.
<b>Sistema contractual del personal académico</b>	La universidad se concibe como un órgano de administración pública. Los académicos son funcionarios públicos.	Los profesores son contratados libremente por la universidad mediante comisiones de pares con criterios académicos.	La dirección de la universidad es la que contrata libremente a los profesores.
<b>Gestión</b>	La gestión de la universidad está condicionada por las relaciones con las autoridades políticas y por las formas de organización interna.	La gestión se rige por normas propias basadas en las tradiciones académicas y en el contrapeso de los sectores académicos internos.  La organización interna es de carácter tradicional.	La gestión de la universidad se lleva a cabo con criterios de gerencia profesional quedando relegados los órganos colegiados académicos a tareas de consulta.
<b>Jerarquía de la disciplina</b>	Disciplina, Facultad, Carrera, Título profesional.	Disciplina, Facultad, Carrera.	Disciplina, Facultad, Carrera, profesional.

Tabla 2. Adaptación del modelo original. (Bricall, 2000: 23- 25).

Este modelo, centrado en una lógica economicista, pareciera tener algunas coincidencias con la primera clasificación presentada en este apartado, situando, por ejemplo, a un modelo napoleónico junto al burocrático, al inglés con el colegiado y al americano con el empresarial. Asimismo, es posible apreciar que la mayoría de estos modelos no se presentaron de manera pura en la conformación de las universidades posteriores a su creación, por lo tanto, es posible encontrar diversas agrupaciones que dan cuenta de las variaciones que han tenido en el tiempo.

## 2.5. Miradas controvertidas de la universidad en la actualidad.

Según lo señalado, la temática universitaria ha sido motivo de preocupación desde hace ya varios siglos y, a partir de esta revisión, hemos apreciado que la orientación de su finalidad también ha estado sujeta a múltiples formulaciones e interpretaciones, según las propuestas de sus realizadores y el contexto histórico desde donde procedan. Sin embargo, esta temática, al igual como avanza la historia, se va movilizandoy, hoy, nuevamente encontramos que se convierte en una preocupación internacional, dada la gran cantidad y diversidad de posiciones y considerando que en la actualidad son muchos los contextos a nivel global que están presentes en el debate<sup>46</sup>.

Desde la amplitud de visiones y discursos existentes a la fecha, se abordarán algunos de los temas más recurrentes en la discusión actual respecto a este fenómeno, con la intención de ir contrastando estas visiones con las mencionadas en el apartado anterior y con los discursos emanados de los sujetos que forman parte del cuerpo de investigación. Como ya se ha señalado, la discusión sobre la problemática universitaria hoy se ha convertido en un exhaustivo campo de estudio, ya que tal como señalan Rothblatt & Wittock (1996), cada vez es mayor el número de aspectos que comprende el engranaje de la temática de universidad. Según estos autores, los principales temas sobre los que se ha levantado información se enmarcarían en lo siguiente:

*“Aspectos como la formación de élites, las profesiones liberales y nuevas, el Estado, los mercados de trabajo, la política científica y de investigación, la organización, dirección y control de escuelas, institutos y colegios universitarios y universidades, la profesión académica, la cultura alta y baja, las definiciones de creatividad y competencia, la maquinaria de selección y la medición y recompensa del mérito, o el estudio de las ocupaciones...”* (Rothblatt, & Wittock, 1996: 9).

Se considera importante nombrar a cada una de ellas, de manera tal de ofrecer al lector la diversidad desde la que se está abordando la temática como objeto de estudio, comprendiendo la cantidad de puntos de vista que se puede

---

<sup>46</sup> Estos contextos a su vez han sido influidos por los importantes cambios sociales, culturales, económicos y políticos que se han producido durante los últimos años han incitado a la reflexión sobre la misión, la naturaleza y la esencia de la universidad. Ver: BARLETT, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of Universtiy*. New York: W.W. Norton. BOK, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press. ROSOVKY, H. (1990). *The University: an owner's manual*. New York: W.W. Norton. PELIKAN, J. (1992). *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press. KERR, C. (2001) *The uses of the University* (Cambridge, Harvard University Press). SCOTT, J. (2006) The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77:1, Winter, p. 1-39. LAREDO, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?, *Higher Education Policy*, 20:4, Winter, p.441-456. ONCINA, F. (ed.) (2008). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad* (de Kant a Nietzsche). Madrid: Dykinson. ESTEBAN, F. (2010). *Quo Vadis, formación universitaria*. Revista española de pedagogía año LXVIII, nº 247, septiembre-diciembre. p. 462.

dilucidar en torno a cada aspecto. En definitiva, hablar del estudio de la Educación Superior equivale al estudio de la propia actividad humana, en la medida en que se ocupa de la socialización, la cultura o las habilidades, y el contenido existente en esos niveles cambiantes de demarcación educativa revelados por la historia (Rothblatt, & Wittock, 1996: 9). Lo anterior tiene sentido ya que estas instituciones, que han surgido como grupos humanos con fines de estudios en tiempos distintos a los nuestros, se han ido complejizando en su estructura a medida que la vida social también se ha vuelto cada vez más compleja.

Por último, es importante señalar que la extensa bibliografía existente hace imposible considerar todos los referentes por lo que se ha seleccionado aquello que permita comprender el fenómeno referido a las concepciones de los académicos universitarios respecto a la idea de universidad, para lo cual se ha decidido abordar la cuestión universitaria desde los siguientes temas: Controversias vigentes en cuanto a los propósitos de la Universidad; Plan Bolonia y Espacio Europeo como condicionante para la Reforma de la universidad del siglo XXI y, por último, también se mencionarán algunas proyecciones de la institucionalidad.

### **2.5.1. Controversias vigentes en cuanto a los propósitos de la universidad.**

Como primera aproximación a este subtítulo, referido a las miradas controvertidas de la universidad, se destaca que esta tiene que ver con el desarrollo histórico que ya se ha planteado anteriormente. Hoy, es posible ver cómo sus propósitos vuelven a centrar la discusión respecto de la institucionalidad y así como en épocas anteriores se presentaron divergencias en la discusión de estos temas, en la actualidad, las mismas siguen vigentes, encontrando sectores que muestran mayor disposición para aceptar los cambios como se han planteado, mientras otros sugieren un rechazo a lo anterior y admiten lo nostálgico como condición *sine qua non* de lo que ocurre, o bien, sitúan el problema como situación no resuelta todavía.

Cabe recordar que el pensamiento de reconocidos intelectuales de las ciencias sociales y humanidades, involucrados directa o indirectamente con la temática universitaria, durante los siglos XII al XIX, han hecho decantar sus planteamientos en modelos que hoy, con mayores o menores variaciones, es posible observar en todo el mundo, y es justamente sobre ellos que se van construyendo los nuevos discursos. Los modelos o concepciones que se mantienen de la universidad varían en función de las sociedades donde han nacido, pero también según la época en que se hicieron realidad (Sáez, 1986: 59). Evidentemente, la universidad contemporánea, ha sido influida por el proceso de revolución industrial que no llegó al mismo tiempo a los distintos países, siendo este un elemento que hay que tener en cuenta para evitar la esquematización.

*“Esta universidad nacida en el antiguo régimen, con la revolución industrial tenía que cambiar, ya que su función transmisora del saber estaba variando en la medida en que este saber estaba cambiando de sentido y de contenido. Y con esta mutación también variaba el papel que sus representantes “los profesores” (Sáez, 1986: 59).*

Sin embargo, también es sabido que muchas de las universidades tomaron como herencia los aportes del saber grecorromano y que se han desarrollado apoyadas sobre hábitos difíciles de superar, porque han sido los fundamentos de su legitimidad. Así las universidades, desde su origen, se visualizan como un conjunto de instituciones dedicadas a la conservación, explicación y enseñanza de conocimientos, poniendo el acento en la enseñanza y la explicación de ese patrimonio que supone una verdad constituida como tal (no siempre ha estado ligada a la investigación y/o búsqueda del saber pese a ser el elemento que más se reivindica como tarea primordial); patrimonio? favorecido como consecuencia del avance de la técnica a una degradación de la especialización y utilización práctica de este saber, el que han cultivado en comunidades integradas por profesores y estudiantes con una significativa tendencia a administrarse de una forma independiente.

Esta caracterización puede, a simple vista, evidenciar varios puntos que describen la crisis de la Universidad como institución. Algunos, más al extremo, hablan incluso del fin de la universidad (Valdecantos, 2014 y Jovet, 2014). Sin embargo, para otros, este nuevo escenario constituye una oportunidad de modificar antiguas estructuras hegemónicas que no tienen nada que ver con el contexto histórico en el que se asienta (Habermas, 1987). En cambio, otros (Pérez-Díaz, 2010), muestran el escenario universitario desde una crítica contextualizada en diversas latitudes y revisada en un ir y venir de los tiempos, *“entre luces y sombras pero siempre volviendo a la idea de comunidad”* (Pérez-Díaz, 2010). Sin duda, lo relevante radica en señalar que lo que se intenta presentar como una discusión actual, no lo es, lo cual hace necesario indagar en las cuestiones que aún permanecen vigentes y que al parecer constituirían la esencia de la universidad, así como también presentar a aquellas que, efectivamente, se constituirían en nuevos discursos, tendientes a la conformación de nuevos planteamientos sobre una idea de universidad.

Zabalza (2002), desde su ideario, señala:

*“Durante varios siglos de historia las universidades han estado constantemente modificando su orientación y su proyección social. Pero esa dinámica de adaptación constante a las circunstancias y demandas de la sociedad se ha acelerado tanto en este último medio siglo que resulta imposible un ajuste adecuado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de las universidades” (p.21).*

Existe aquí una preocupación interesante referida, precisamente, a un tema de temporalidad, es decir, de la rapidez con la que han ocurrido los cambios. Zabalza no sitúa su argumento en los cambios propiamente tal, sino en la rapidez

en que estos se han generado, discusión, por cierto, que en educación no es nueva, ya que recordemos que la problemática educativa se origina, justamente, porque la sociedad avanza y la escuela no logra hacerse parte de este cambio.

El autor, pone de manifiesto la necesaria modificación de la estructura interna de la universidad, lo que se aleja de los continuos esfuerzos de nuestra época incorporando cuestiones de forma o bien nuevas ideas, pero cuya materialización se observa con poca efectividad, dada la burocratización excesiva de los sistemas universitarios, alejando cada vez más la idea de su concreción. Siendo un mismo objeto de estudio, abarca un sistema mucho mayor, que no tiene precedente en la historia de las universidades (Brunner, 2012). González (2014), advierte que los cambios en la última década derivan en la nueva concepción de la misión universitaria, asociada esta al concepto de sociedad de bienestar en crisis (p.48), y por tanto, las implicancias de la educación terciaria se reflejarían directamente en el engranaje social (Bourdieu y Passeron, 1977). Como se puede apreciar, uno de los temas recurrentes es la idea de cambio asociada a la problemática de definición de finalidad y, por supuesto, al contexto.

Retomando la discusión histórica, podremos observar que el tema de la finalidad ha estado presente desde los inicios del debate. Es así como los distintos representantes de la filosofía y de las humanidades ya veían con preocupación el escenario de formación<sup>47</sup>. Por ejemplo, en el siglo IV a. C. Aristóteles había escrito que el propósito fundamental de toda educación debía ser el de crear hombres instruidos, educados en la virtud y capaces de satisfacer necesidades propias de toda sociedad. González (2014), afirmando:

*“...el progreso del conocimiento; una buena preparación para una justa observación de un código de conducta social, moral y religiosa y el adiestramiento para desarrollar tareas profesionales cualificadas parecen haber sido el trasfondo sobre el que se ha movido la vida universitaria, los planes de estudios y su encarnación en la vida social” (p.45).*

Efectivamente, estos planteamientos aristotélicos se encontraron en la concreción de los propósitos de las primeras universidades y algunos de ellos continúan en la encrucijada de la actual discusión. Si se avanza un poco más y, reiterando lo ya señalado en el apartado anterior, se hace necesario recordar el periodo conocido como fundacional de la universidad alemana, donde tanto Humboldt, como Fichte coincidieron respecto de la universidad con la imagen de un estado logrado, un corpus regulado por las distintas fuerzas que se funden en una unidad y en una totalidad orgánica, con vistas a la promoción de un fin común como lo señala el Plan deductivo de un establecimiento de Enseñanza Superior que debió fundarse en Berlín: *“El verdadero artista de la política ve en ella, presente y disponible, la misma fuerza que él pretende ofrecer a su materia, y acomoda en ella su mirada, que en adelante no dirigirá satisfactoriamente a ningún otro lugar” (González, 2014: 52).*

---

<sup>47</sup> Aunque como ya se mencionó, este no necesariamente en todos los contextos se denominaba Universidad.

Con un énfasis invariablemente científico como único fin, pero a la vez provisto de todo lo necesario para su efectivo desarrollo, es que se impulsa esta definición de universidad alemana que trascenderá en el desarrollo y creación de las universidades, durante prácticamente todo el siglo XIX y XX. Cabe destacar que el planteamiento humboldtiano, junto al napoleónico, es el que atraviesa mayoritariamente la consolidación de la universidad como la entendemos hoy día.

Al respecto, existe un debate muy antiguo sobre el verdadero significado que tuvo la resurrección de la universidad al estilo humboldtiano para el desarrollo posterior de la actividad científica. En Alemania, como en muchas otras partes de Europa continental, el surgimiento de la universidad orientada a la investigación coexistió ampliamente con la formación de un Estado nación moderno. Las universidades se convirtieron en las instituciones claves, tanto para la producción del conocimiento, como para el fortalecimiento de un sentido de identidad nacional y cultural. Según han señalado Liedman y Torsten (citados en Wittrock, 2007), hubo un alto grado de autoconciencia nacional e institucional por parte de los representantes universitarios de este periodo:

*“Existe, pues, una profunda tensión entre un desarrollo universal que dirige hacia la especialización científica por un lado, y un creciente énfasis sobre el papel particular que deben jugar las universidades al constituirse en instituciones claves, dentro de contextos nacionales concretos, por el otro lado” (Wittrock, 2007: 346).*

Sin embargo, tal y como la conocemos hoy día, la universidad moderna orientada a la investigación, surge en la última parte del siglo XIX. La primera transformación se asocia a la desencadenada por los hermanos Humboldt (universidad autogobernada) y la creación de la nueva Universidad de Berlín, lo que coincide con un nuevo régimen epistémico de la ciencia académica. Durante el transcurso del siglo XX, la explicación funcionalista de la evolución de los diferentes campos del conocimiento y de los desarrollos sociales, reforzó el punto de vista de que la modernización era un proceso inevitable que exigía tanto de la actividad intelectual del especialista como de la aplicación del conocimiento y de la explicación de problemas sociales concretos.

Así también, Schleiermacher (1808), expresaba que la tarea de la universidad consistía en despertar el ideal de erudición en los jóvenes de noble espíritu, ya provistos de un conocimiento en materias muy diversas, ayudándoles a dominar el saber en el campo particular del conocimiento al que quisieran dedicarse:

*“De modo que para ellos se convierta en una suerte de segunda naturaleza el considerar cualquier cosa desde el punto de vista de la erudición y ver cualquier materia concreta, no aisladamente sino que en sus eruditas y estrechas conexiones, relacionando constantemente esta materia individual con la unidad y la integridad del saber, de manera que a lo largo de toda su formación aprendan a ser conscientes de los principios de la erudición y así adquieran por si mismos la habilidad de llevar a cabo la investigación, las*

*innovaciones generando conocimiento a merced del estudio de tales cosas por sí mismas” (p.22).*

Podemos apreciar que desde el planteamiento se desprende una idea de estudios generales como base, y a partir de ello, la focalización en campo específico o lo que hoy llamaríamos especialización. Sin embargo, el dominio en lo primero, será lo que permitirá comprender el fenómeno en su integralidad y a esto lo denominó “*formar para la erudición*”. Si analizamos esta propuesta, se visualiza que la excesiva especialización de los planes de estudio ha desprovisto de estudios más generales o de base, como menciona el autor, que si bien no son útiles en la inmediatez, permiten la formación cultural en el sentido más amplio (Iyanga, 2010). Esta es una discusión que actualmente continúa vigente y que se ha profundizado a partir de la instalación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante E.E.E.S)<sup>48</sup>.

Avanzando en el tiempo, se puede mencionar a Giner de los Ríos (1910), quien también expresó a comienzos del siglo XIX la interrogante: “*¿Quedará la universidad reducida a su misión de instituto para la formación, difusión y educación científica, o tomará por el contrario el carácter de órgano para la educación general y universal humana?*” (p.42). La preocupación de Giner es coincidente a lo planteado anteriormente, ya que aun cuando no está en contra del desarrollo de las funciones propuestas, vislumbra la disociación que puede producir la formación universitaria cuando su énfasis apuesta a la especialización, nuevamente centrando la discusión en los fines.

Estas mismas preocupaciones, posteriormente, fueron las de Ortega y Gasset (1930), cuando se refirió a la escasa formación cultural que tenían los profesionales de la época y que resumió en la siguiente cita: “*No es inculta la piedra porque no acierte con las soluciones, sino porque no tiene sensación de problemas*”. Precisamente esto era lo que percibía Ortega y Gasset en los profesionales de la época, especialistas en su oficio e ignorantes en todas las demás áreas, denominándolo incluso “*idiotismo especialista*”, condición relevante para la conformación social y la toma de decisiones o el “*mandar*”, al que también hacía referencia.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, la visión de la universidad no se centrará en retomar los discursos generalistas de Ortega y Gasset, Newman, Jaspers e incluso Humboldt, como escuela de pensamiento alemana, ya que el modelo universitario, a nivel genérico, sufre duras críticas de los estudiantes y profesores, quienes en el marco del contexto histórico de los años 60 y 70 en Europa, o incluso mucho antes en algunos países de América Latina (1918, Córdoba), ponen sobre la mesa la situación en la que se encuentra la universidad en los distintos territorios. En algunos de estos casos, se puede decir que el contexto postguerras actúa como un aliciente común entre todos ellos, también Vietnam, que permite la conformación del movimiento universitario como tal, el

---

<sup>48</sup> Sobre este punto se volverá más adelante.



que adquiere un carácter cada vez más universal. El siguiente párrafo es reflejo de todo ello:

*“El pronunciamiento o contestación estudiantil en contra de Vietnam afectó a diversos países (Estados Unidos, Canadá, Japón, México, Checoslovaquia, Francia, Alemania, Italia, España, Polonia, etc). Por ejemplo, en E.E.U.U, el antiautoritarismo, tomó dos sentidos, uno de ellos el de antirracismos y se concretó a veces sobre todo en California, en el eslogan marcusiano contra la tolerancia represiva ejercida en una universidad a la que calificaba de unidimensional. Mario Savio, principal dirigente de la rebelión de Berkeley en 1964, escribía poco después: “La universidad está estructurada y armada para fabricar individuos con todos los ángulos cuidadosamente limados, para producir las personas redondas. La universidad está bien equipada para producir este tipo de personas, y eso quiere decir que los mejores de entre los individuos que ingresan en ella, tienen que vagar sin objeto durante cuatro años, preguntándose por qué siguen ahí, poniendo en duda que lo que están haciendo tenga sentido y previendo para después una triste existencia en un juego cuyas reglas han sido todas fijadas y no se pueden enmendar”. Y el segundo hace referencia al anti imperialismo en contra de la política exterior norteamericana (1963-1969) impulsada por B. Johnson y R. Nixon. Y en Latinoamérica, la protesta estudiantil, enlazó desde el principio con el antinorteamericanismo tradicional, agudizado por lo que se consideraba una nueva agresión imperialista” (Fernández Buey, 2009: 44-46 y 49).*

Sin embargo, pese a ser este el detonante, la literatura recoge que no sería del todo el motivo de las reivindicaciones que exigen las universidades, y que a distintos niveles las problemáticas se evidencian de distinta manera. Un ejemplo claro es la crítica que algunos teóricos de la educación realizan a los discursos universitarios, ya que según ellos no estarían dando respuesta a los fines sociales que la universidad debería tener, en el sentido de que reducen a dos las funciones del quehacer universitario: transmisión de conocimientos para la formación de profesionales y función educadora de los futuros hombres de ciencia. (Fernández Buey, 2009:196).

Según Fernández Buey (2009), diversos discursos oficiales sobre la universidad ignoran otras de las funciones tradicionales de la misma: *“la de crear y organizar hegemonía”*. Advierte que Ortega y Gasset en su *Misión de la universidad*, describía aquella función como la capacidad de asegurar ese otro tipo de profesión que es el mandar, (ya señalado) pero... *“mandar en su más amplio y menos grosero sentido, que no es únicamente por tanto el de la dominación político estatal propiamente dicha, sino también el de suscitar el consenso o consentimiento de la población, cosas ambas, dominación y consenso, bien recogidas por el concepto gramsciano de hegemonía”* (p.196). Y que según los distintos discursos de la época, no se cumpliría desde la acción universitaria. Esto es uno de los aspectos que hace girar la discusión respecto de la investigación y se plantea justamente como uno de los motivos principales de la protesta

estudiantil de finales de los años 60 y tiene que ver con la negativa a que la universidad tuviera que seguir siendo reproductora de ideologías funcionales, dominación de clase y organizadora de la élite del futuro (Fernández Buey, 2009: 203). Así lo recuerda este panfleto puesto en circulación por los Comités de Acción de la Universidad de Barcelona en febrero de 1969:

*“¡Los hijos de la burguesía han dicho basta! Nuestras luchas comenzaron contra lo más malo en la universidad, y cuando los amos reconocieron que era malo, nos preguntábamos por qué entonces lo habían mantenido... Seguimos luchando por la libertad y nos dieron muchas ventajas, pero no lo que realmente pedíamos. Y también nos preguntábamos ¿por qué?... Y así una y otra, vez hasta que nos dimos cuenta. La universidad era otro instrumento de los capitalistas”* (p. 205).

Se puede observar que existe un discurso ideológico muy marcado en los actores sociales que forman parte de la universidad y con ello se evidencia el claro descontento de las formas predominantes de dominación política y hegemonía cultural, además de la instalación de una nueva estructura económica, centrándose ellos no en el producto, sino en sus efectos. Discusión que no termina en propuestas evidentes que hagan cambiar la situación evidenciada, a lo menos, en términos estructurales y que probablemente sean las que hoy estén viendo sus más fuertes expresiones. Los planteamientos de la época eran claros, lucha de clases, antiautoritarismo y gobierno universitario<sup>49</sup>, misión de la universidad y enfoques formativos<sup>50</sup>, entre otros.

La crítica se dirigía a la incapacidad de la universidad para responder a las demandas formativas de los ciudadanos, al estar atravesada por profundas desigualdades y ocupar un lugar de poder que el discurso academicista sistemáticamente ocultaba (Galcerán, 2013). Al parecer, desde una de las aristas esta situación hoy vuelve a estar en tela de juicio y tal como menciona Galcerán (2013), la forma en que se definieron los cursos de acción de las reformas universitarias no consideraron las desigualdades sociales presentes en la estructura social. Las consecuencias de esto estarían en que la función de la universidad actuaría como un dispositivo de selección de las élites nuevamente y quedaría invariablemente oculto bajo la pretendida actividad de formación para todos, logrando supuestamente, neutralizar las desigualdades sociales.

---

<sup>49</sup> Expresada como crisis del modelo patriarcal. Cabe destacar que después de estos movimientos en el mundo se logra una estructura de gobierno universitario con mayor participación de los estudiantes que se ha implementado con ciertos matices en varios países.

<sup>50</sup> Contenidos y materias de los estudios académicos y universitarios, eran considerados anacrónicos, exclusivamente funcionales a la formación autoritaria en la sociedad de consumo. Incapacidad de los programas para abordar los problemas con perspectiva global, no fragmentaria lo que acabó de poner en crisis la universidad napoleónica, tecnocrática o autoritaria, como se decía según los países. Ver en profundidad en FERNÁNDEZ BUEY, F. (2009). *Por una universidad democrática*. España: El viejo topo. p. 54.

Al respecto, las investigaciones sociológicas de Pierre Bourdieu y sus colaboradores<sup>51</sup>, entregaron los fundamentos para entender la situación. En todos sus estudios, los autores analizaron el modo de cómo el espacio educativo, en todos sus niveles, se encuentra atravesado por relaciones de poder y sensibles a las desigualdades sociales, transmitiendo las estructuras mentales que organizan las prácticas y las representaciones.

Esos análisis ponen en tela de juicio los planteamientos academicistas desde los que se ha organizado históricamente la universidad, que dan por hecho que la inteligencia es un don natural gratuito, y que por tanto quienes llegan a la universidad, producto de la meritocracia, son aquellos más capaces intelectualmente, quienes además estarían en igualdad de condiciones de hacerse cargo de la gran tarea de convertirse en portadores de la conservación del saber universal, sin considerar, por ejemplo, que esa capacidad estaría marcada, al menos en un principio, por los orígenes o las condiciones sociales (Galcerán, 2013: 156-157). Y es justamente aquí la importancia de los trabajos de Bourdieu, ya que en ellos se muestra en detalle cómo el éxito intelectual es resultado de una “*herencia cultural*” constituida por una serie de recursos, habilidades, saberes que los individuos de las clases educadas y acomodadas reciben en el marco de su socialización y del que dispondrán en un marco relacional adecuado, siendo esto definido por Bourdieu como “*capital cultural*”.

Muy por el contrario de considerar el descontento social expresados por las demandas estudiantiles de la década del 60, los discursos y acciones reformistas toman como eje la profundización del modelo económico que ya se venía instalando y lo incorporan a la universidad, reforzando la desigualdad estructural que empieza aparecer desde la lógica de rendimiento centrado en la eficacia y presentación de resultados, expresándose ahora entre las mismas universidades. En ese contexto, se puede comprender la acogida de los discursos de Clark Kerr de 1963, ya referidos en la presente investigación, en este proceso de reorganizar o reformular un nuevo paradigma asociado al concepto de universidad, los mismos discursos que al hacerse conocidos en diversas latitudes impulsaron la agitación de la proclama universitaria de la época, primero, en E.E.U.U y luego, en el resto del mundo.

Kerr sostuvo que los nuevos conocimientos se han convertido, poco a poco, en el propulsor clave del crecimiento y la mejora de la salud de una nación, en el poderío militar, en la competitividad económica, anunciando la propuesta de una política que posteriormente fue recogida por los analistas sociales, tales como Daniel Bell (1966, 1973) y Peter Drucker (1968). Esto llevó al gobierno federal a invertir grandes sumas de dinero en investigación y desarrollo en la industria; en nuevas agencias gubernamentales y universidades, orientadas a la investigación

---

<sup>51</sup> Destacan los cuatro grandes estudios que dedicaron al tema, Les héritiers. Les étudiants et la culture, BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1964/2009); La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement, 1970; BOURDIEU, P. Y GALCERAN, M. HUGUET; Homo academicus (1984) Bourdieu y La noblesse d’Etat: grandes écoles et esprit de corps (1989), BOURDIEU, P.

de la nación. Lo anterior se plasma, tomando como base el discurso de Kerr: *"El intelecto se ha convertido en un instrumento de propósito nacional, un componente del complejo militar-industrial"* (p. 93).

Estas declaraciones pusieron a los estudiantes y a la academia en alerta respecto del significado de los anuncios.

El mundo no ha quedado ajeno a los planeamientos de Kerr respecto de la vinculación que él establece entre la universidad y el mundo social, a través de la generación de conocimiento desde un modelo de negocio y como este puede vincularse a las diversas áreas si cuentan con el presupuesto para el desarrollo de las mismas, primero estatal y luego privado (Galcerán, 2013), señalando además que en la emergente economía ,basada en el conocimiento, el papel de la universidad de investigación seguiría en expansión<sup>52</sup>. A partir de ese momento, se pone en tela de juicio la disparidad con la que se enfrentarían las distintas disciplinas en el ámbito de desarrollo científico. Es sabido que ciertas áreas no tienen un retorno en capitales cuantificable y, por ende, el financiamiento a las humanidades y ciencias sociales se convertirían sobre esta lógica en áreas poco desarrolladas, disminuyendo concretamente su estatus al interior de los planteles universitarios. Con estas declaraciones, por ende, se empieza a derribar ya la torre de marfil, y con ello, los planteamientos de Newman, Jaspers, Ortega y Gasset, entre otros.

Desde este momento la mayoría de los presupuestos universitarios quedan asociados a la propuesta de Kerr, generando una competencia sin referentes entre instituciones y con categorías muy distintas en los E.E.U.U. También este modelo es utilizado en otros países, generando situaciones de desigualdad tanto entre sistemas de Educación Superior, como al interior de los mismos. (Marginson, 2008).

Según Bourdieu (1984), el campo universitario está estructurado, sobre dos principios antagónicos de jerarquización: *"la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual"* (p.71). El autor señala que esta oposición se inscribe en las estructuras mismas del campo universitario, que es el lugar de la confrontación entre dos principios de legitimación en competencia:

*"....el primero, que es propiamente temporal y político, y que manifiesta en la lógica del campo universitario la dependencia que este campo tiene con respecto a los principios vigentes en el campo del poder, se impone cada vez más completamente a medida que uno se eleva en la jerarquía propiamente temporal que va de las facultades de ciencia a las facultades de derecho y medicina; el otro, que se funda en la autonomía del orden científico e*

---

<sup>52</sup> Surge el concepto de Multiversidad.

*intelectual se impone cada vez más claramente cuando se va de la medicina y el derecho a las ciencias” (p.71).*

Sin duda este es uno de los aspectos principales que evidenciará el gran descontento del estudiantado y parte de la academia nivel mundial. Por ejemplo, en la década de los 80, un grupo de estudiantes de la Universidad de París decide abordar la situación universitaria y convocan a destacadas personalidades, entre ellas el profesor Jean Murat. En ese entonces, Murat (1980), aborda la disyuntiva de la utilidad del trabajo de la formación general en la universidad y apunta a que efectivamente es una problemática compleja cuando se quiere mirar de manera atomizada, y que por el contrario, si se entendiera como parte integral de la formación, podría ser concebida como valor intrínseco de la misma, volviendo la discusión nuevamente al contenido de la formación, entendida esta como fragmentación de saberes e instrumentalización.

De acuerdo a lo anterior, es posible ver como posterior a las reformas que sucedieron en los años 70, la problemática del enfoque formativo se empieza a vislumbrar como una cuestión trascendental. Estos planteamientos continuaron permeando la discusión de la formación universitaria hasta la década de los 90, cuando incluso, Edgar Morín, sorprende con su libro *“Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro”*, en que aborda integralmente, junto a otros temas, la problemática de la atomización del conocimiento.

Llegando al siglo XXI, numerosos encuentros académicos motivaron a la evaluación y proyección de la universidad para el nuevo centenario. Así por ejemplo, Clifton R. Wharton, Jr.<sup>53</sup> expone en el Congreso: *“La universidad en el siglo XXI y su impacto social”* una ponencia titulada: *“La educación de avanzada en el siglo XXI ¿hace falta una academia global?”*<sup>54</sup>. En ella, Wharton aborda cuatro grandes temas: La explosión global del conocimiento, La universalización de la enseñanza superior, Los costos crecientes de la Educación Superior y El cambio paradigmático (Wharton en Allen y Morales, 1996). Los tres primeros aspectos, aunque cada uno en su complejidad, no requieren de mayor interpretación hoy día, por lo mismo abordaré el último.

Cuando Wharton habló de este cambio, hizo una advertencia referida a cuestiones relativas a la sociedad de la información y el conocimiento, cuestión ya abordada por Kerr en la década del 60, es decir, con la aceleración de los cambios producto de la sociedad informacional que siguió a partir del proceso de industrialización, continuó siendo una preocupación esta temática. Y no solo ello, también es preocupante la diferenciación de los usos del sistema informacional y de la incorporación a la sociedad del conocimiento de los distintos actores sociales que se incorporen a la Educación Superior (Castells, 2004). Los ingresos a ella, conocidos como sistemas de admisión, ya criticados por Nietzsche en el 1900, constituyen otro de los aspectos presentes y que se mantuvieron en la discusión

---

<sup>53</sup> Rector de la Universidad de Nueva York durante los años 70.

<sup>54</sup> Capítulo publicado en el libro de ALLEN, J. y MORALES, G. (1996). *La universidad en el siglo XXI y su impacto social*. Palmas de Gran Canaria: Trabapress.

por más de un siglo. Producto de este escenario de masificación de la educación se prevé que vendrán nuevas formas de organizar la universidad, donde por ejemplo, los académicos tendrán que desarrollar roles distintos a los habituales y, retomando a Kerr (1964), quien insiste en que generalmente esto no será un problema si se cuida la misión de la universidad.

Respecto de la misión, comenta que la universidad tiene por propósito la preparación intelectual de sus estudiantes, así como también un papel hacia el servicio público, el que consiste en preparar graduados con la esperanza y expectativas de que contribuyan a la nación, superando la inversión original en su educación (Kerr, 1964). El segundo propósito que visualiza, es que difundan sus conocimientos a la sociedad. Respecto de la cuestión de preparar para la vida o para un trabajo, señala que ambos aspectos se deben considerar. Sin embargo, es claro en el diagnóstico e indica *“lo que acompaña hoy día a la Educación Superior es lo que hace percibir que la profesión es lo determinante”* (Kerr, 1964). En ese escenario aborda el problema del estatus de la profesión: los costos de la carrera, el financiamiento de la investigación, etc.

Como se puede ver, ya se vislumbra de manera explícita la connotación economicista de la educación, que se explicitará de manera evidente desde la década de los 80 en adelante con un fuerte énfasis en la teoría de capital humano.

Otro de los actores de este congreso fue Miguel Ángel Quintanilla (1996), con un trabajo titulado *“Nuevas ideas para la Universidad”*<sup>55</sup>. Por esa época se desempeñaba como Secretario General del Consejo de Universidades Españolas y por lo mismo es interesante plasmar cómo se visualizaba el escenario desde esta otra arista. Quintanilla, en su intervención, menciona un tema que ha estado siempre sobre la mesa en la discusión universitaria: la autonomía, pero esta vez le agrega un segundo componente, la efectividad. Al respecto señala lo siguiente: *“el problema de la calidad no es un problema de autonomía, sino de cómo hacer que la universidad sea más efectiva”* (Quintanilla en Allen y Morales, 1996). Quintanilla pone énfasis en la eficiencia y la cultura de la medición y rendición de cuentas, abordando de esta forma el problema de la calidad y agrega que es necesario mantener una tensión permanente y que a partir de ello, la discusión se debe centrar en cómo hacer que las cosas funcionen<sup>56</sup>. Se refiere también a la masificación y lo compara con la función de expansión que adquirió la escuela primaria en su momento, y explica que la diferencia está en que ahora la función de socialización requiere transmitir una cultura superior a una parte de la población equivalente a la que hace seis décadas se requería que estuviera simplemente alfabetizada (p.20). Con lo anterior, deja claro que el discurso oficial

---

<sup>55</sup> Capítulo publicado en el libro de ALLEN, J. y MORALES, G. (1996). *La universidad en el siglo XXI y su impacto social* (1996).

<sup>56</sup> No debemos olvidar que la corriente eficientista de los años 90 es la que se ha centrado su ocupación en la medición de quehacer universitario a través de esquemas centrados en resultados mayoritariamente. Y que se ha extendido por prácticamente todos los países con mayores o menores variaciones con modelos definidos internacionalmente como a escala nacional.

tiene una postura y esta se centrará en perfeccionar su implementación en el sistema universitario en los años venideros con los correspondientes procesos de modernización de la Educación Superior.

El proceso de modernización en gran medida se justifica dado que la evidencia muestra la existencia de la mayor tasa de educación terciaria en el mundo a partir de la década de los 90 y el 2000, volviéndose, por tanto, un sistema administrativamente distinto. Tal como se visualiza hoy día la Educación Superior, implica divisiones oficiales o formalmente reconocidas, sistemas y controles financieros y el establecimiento de ciertas instituciones dentro de otras. *“El término también sugiere dirección burocrática, atención nacional parcial, limitada o permisiva y consciente a las diferencias individuales”* (Rothblatt & Wittock, 1996: 11).

Se estima que la oferta de la Educación Superior en el mundo llegaría a la existencia de más de 18 mil universidades, sin considerar otro tipo de instituciones de educación terciaria, contando con 190 millones de estudiantes y 6 millones de profesores, incluyendo los niveles de pregrado y postgrado<sup>57</sup>, en Iberoamérica (Brunner, 2012). Esta modificación estructural es la que lleva a quienes por mucho tiempo fueron considerados, junto con los estudiantes, como el alma de la universidad, es decir: los académicos, sean vistos como un eslabón más de este gran engranaje, afectando su situación laboral, de estatus y de percepción<sup>58</sup>. Desde esta perspectiva, algunos mencionan que la universidad se ha vuelto, dada la complejidad de su aparataje y, por ende, también de su multiplicidad de funciones, en *“un desordenado y peregrino amasijo cuyas partes obedecen a fines múltiples y no siempre compatibles entre sí...”* (Valdecantos, 2014: 144).

En ese contexto, Valdecantos (2014), señala que en casi todas las universidades el escenario actual es el siguiente:

*“... se procura servir a la homogeneidad social y a la igualdad de oportunidades; administrar el mínimo de cultura superior que se supone ha de ser común a los ciudadanos instruidos; transmitir el patrimonio del saber occidental y hacer que este pueda perpetuarse en la forma de una tradición; mantener en condiciones decorosas a investigadores científicos cuyas tareas no resulten económicamente rentables, pero cuyo valor se estime por razones de prestigio, de aprecio por el conocimiento puro o de rentabilidad a largo plazo; servir de sede a investigadores y a técnicos cuyas tareas procuren beneficios económico, a veces muy considerables y en ocasiones estratégicos para los intereses de empresas públicas y privadas de gran envergadura para la salud y el bienestar de las gentes o para propósitos bélicos o de honor patrio; socializar a los jóvenes en un clima de civismo, respeto y honestas maneras intelectuales; iniciarlos en los*

---

<sup>57</sup>Disponible en: [Http://databank.worldbank.org/Data/Views/reports/tableview.aspx](http://databank.worldbank.org/Data/Views/reports/tableview.aspx); World Higher Education Database (2013) <http://www.whed-online.com/>[consulta: 05-10-2016].

<sup>58</sup> Cabe destacar que las condiciones de los académicos son distintas en la medida que las instituciones de educación superior también son distintas.

*hábitos laborales de las profesiones respetables y ejemplares(aunque no solo de ellas); educar a consumidores de alta cultura y ser en fin vivero de ideología explícita o tácita, en variados formatos y con inspiración diversa” (p.145).*

Tras esta situación, González (2014) indica que los verdaderos puntos débiles de este nuevo modelo son más visibles cuanto más eficaz es el sistema formal, pues convierte a la educación en un sistema artificial anclado en la reproducción, más que en la transformación. Y agrega: *“Que la universidad demuestre la eficiencia de poder que le otorga su capacidad de instrucción no es necesariamente un síntoma de mejora” (p.54).* Efectivamente, todos estos mecanismos externos dan la idea que el rol del propio docente y lo que ocurre en la formación, ocupan un plano secundario. Es así como se critica el modelo por competencia desde una óptica eficientista y se recurre a Habermas para hablar de los fines de la educación:

*“La educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y si bien todo puede ser valorado, no todo es posible de someterlo a valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones del sistema educativo” (Habermas citado por Gimeno, 2008: 29).*

Desde la lógica de Habermas, todos estos sistemas estandarizados de mediación por resultados no tendrían nada que ver con el acontecimiento genuino del quehacer educativo. Así también Barbett (2001), menciona que una Educación Superior para la vida no dejaría de lado la razón instrumental, ya que esta forma parte de la vida, pero daría el espacio necesario a otras formas de la razón, como la interpersonal, la crítica y la estética, aunque ellas no constituyan la tendencia principal de la sociedad moderna: *“En una Educación Superior para la vida, el concepto de resultados tendría un espacio limitado o ningún espacio” (Barbett, 2001: 117).* Para Esteve (2010), en cambio, el problema de la finalidad universitaria se asocia a un dilema ético. Advierte que para educar en la libertad y para mantener nuestras sociedades democráticas, nuestros sistemas educativos necesitan reforzar la educación moral. *“Nuestro sistema educativo necesita formar ciudadanos responsables de su propia conducta” (p.183).*

Por último, González (2014), vincula este quehacer con el estudiante mismo: *“La universidad que no tenga en cuenta las aspiraciones de sus estudiantes, y que por lo tanto, no les ayude a ser más felices, será tan solo una fábrica de comida de aprendizaje rápido que no será en ningún caso degustado -saboreado - por el futuro de nuestra sociedad” (p.74).* Pese a ello, parece ser que ahora, en el contexto de la pérdida de legitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son solicitadas para que fuercen sus competencias y no sus ideas *“La transmisión de los saberes proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (Lyotard, 1987: 39).*



Según Jovet, las relaciones entre la institución universitaria y la sociedad deben ser consideradas en un sentido doble: la universidad debe proporcionar a la sociedad los profesionales que esta necesita para buena marcha de muchos niveles de funcionamiento y de la vida cotidiana (economistas, abogados, médicos, farmacéuticos, físicos y químicos, arquitectos e ingenieros), y la sociedad debe proteger y promocionar la formación de todos sus estudiantes, tanto de aquellos grados que presentan una clara inserción en el campo sociolaboral como los de aquellos que pertenecen a terrenos que escapan toda, o casi toda, inserción pragmático-lucrativa en la sociedad (maestros, profesores de todo tipo, filósofos y pensadores, eruditos, críticos literarios, supervisores de ediciones, artistas, músicos, dramaturgos, etc.) (Jovet, 2014: 217-218).

Con frecuencia se comenta que las universidades se hallan en estos momentos, demasiado alejadas de los latidos de la vida cultural de una ciudad, de una sociedad o de un país. Ante este argumento, Jovet (2014), señala que *“hay que precisar que toda sociedad necesitará siempre de una producción de un saber excedente con respecto al marco simbólico en que se mueven y actúan los poderes fácticos, y exterior o independiente con respecto a los intereses políticos y económicos predominantes”* (p. 248-249).

De esta manera, no son pocas las voces que argumentan de que la universidad, tal como se conoció en sus inicios, ya no existe más y, por lo tanto habrá que acostumbrarse a esta idea diversificada. Así por ejemplo, Rothblatt (1989) señala que la idea única, animadora y esencialista propia de la Inglaterra y la Alemania romántica, donde incluso se reconocían algunas diferencias, habría desaparecido y no quedarían hoy más que sus encantos. Valdecantos (2014) agrega al respecto:

*“Gran parte de la historia de las universidades europeas puede contarse como una crónica de las tribulaciones que suscitan al homo simplificador, instituciones que son como ornitorrincos, que no pueden reducirse a un solo principio ni describirse de una vez para siempre, que no admiten ser tomadas como miembros de una sola clase, pero tampoco consienten su pertenencia a varias que parecen encargadas de prefigurar el futuro cuando en realidad son la superposición de épocas muy variadas (algunas escandalosamente arcaicas) y que guardan dentro de sí tradiciones, rutinas y atavismos suficientes para sacar de sus casillas a cualquier alma de hábitos expeditivos”* (p. 147-148).

Según este autor, la universidad europea se encuentra en un momento decisivo de la simplificación de su historia y de la resolución de sus ambigüedades. O quizá no; acaso el momento de la decisión haya pasado y, *“ahora solo toque contemplar con la mayor atención posible y seguramente con esa conciencia de humillación que da lugar, en primer término, a la ira; y, en segundo, a la impotencia, a la melancolía de los resultados de la resolución”* (p.148).

Como se observa, son diversos los planteamientos y contrapuestas las visiones entre quienes definen la política universitaria y aquellos que trabajan en estos mismos contextos. Y es que, efectivamente, el sentido mismo de los términos de educación, pedagogía, libertad, hombre y sociedad, es diferente según los fines que persiga; *“para quien quiere formar personalidades que hayan asimilado la ideología dominante, y para quien intenta crear, frente a esta ideología, una actitud crítica y de autonomía”* (Girardi, 1977: 28). Probablemente estas lógicas contrapuestas son las que están presentes en la toma de decisiones y el problema se agudiza cuando se pierde la conciencia de que esto está ocurriendo y, por ende, se invisibiliza.

Desde esta perspectiva, es esperanzadora la mirada de otros quienes han construido su relato a partir de la reinterpretación de la misión de la universidad con un enfoque integrador, como por ejemplo Iyanga (2000), quien propone el análisis de la misión a partir de una organización de sus funciones básicas, agrupadas en tres dimensiones: filosófica, social e histórica. En el ámbito filosófico, menciona que la misión de la universidad está indisolublemente unida a la búsqueda, formulación y enseñanza de la verdad, y a la vez debe tener su concreción en la cultura: *“La universidad debe buscar la trascendencia de la cultura, que sirva para la liberación de los pueblos”* (p.233). Por otra parte, declara que es deber de la universidad ocuparse de la formación integral de todos los hombres de su comunidad nacional, de acuerdo con las circunstancias concretas. *“La universidad debe ser pensada como consecuencia de un diálogo sobre lo que debe ser el hombre, la sociedad y la cultura en un tiempo determinado”* (p.233).

En el ámbito social, señala que la universidad debe tomar conciencia de la sociedad en la que desarrolla su labor y tomar una postura hacia dónde camina esta. Advierte que hoy día emergen nuevos parámetros culturales, y por tanto es necesario que la universidad esté abierta a estos cambios. Es claro en señalar que es conveniente que hayan unos modelos que permitan superar las dicotomías entre masas y élites, dominante- minoristas, idealista- social, humanística- científica. Al respecto señala: *“que la cultura es ante todo patrimonio de toda la humanidad, expresada en diferentes manifestaciones”* (Iyanga, 2000: 234). Y en consecuencia, declara: *“La institución universitaria ha de conseguir que la cultura universitaria llegue a todos, sin que esto suponga un descenso de nivel”* (p. 234). De este modo, asume una visión crítica transformadora del rol social que le compete a la universidad, exigiendo que esta deba implicarse en los procesos transformadores de la sociedad en la que está inserta: *“La universidad tiene una función crítica, dentro de la sociedad, porque debe someter a examen continuamente, la cultura, los fenómenos y los valores de su tiempo”* (p.234). En ese sentido, propone como misión permanente la de crear cultura y, a la vez, elevar el nivel cultural de la nación.

Por último, en la dimensión histórica señala que la universidad debe tomar conciencia del modelo histórico en que desarrolla su labor, pensar dónde está: *“Un modelo de universidad diseñado con nuestro tiempo, es aquel donde están presentes los valores de la innovación, anticipación, el desarrollo y la solidaridad,*

*etc.*" (Iyanga, 2000: 233). Señala que la universidad no ha de limitarse solo en las cuestiones del presente, ha de mirar hacia el futuro y proyectarse a través de estudios prospectivos respecto de política educativa, planificación e investigación. Pero a la vez teniendo muy presente que sin la memoria, ni el recuerdo del pasado, no se podría planificar el futuro. (p. 233- 234).

Desde este planteamiento es posible desprender, que pese a que se ha construido un discurso adverso respecto de la idea de universidad, todavía hay una esperanza en resituar sus fines en una dirección distinta a las posturas postmodernistas, abriendo espacio desde una resignificación que se haga cargo de la herencia que nos remonta a una idea de pasado de la universidad y a una visión que permita proyectar desde esta misma institucionalidad los nuevos desafíos de la sociedad a la que en parte le ha dado vida.

En ese mismo sentido, desde el pensamiento latinoamericano, es posible desprender desde hace varios años, como lo expresa Aboite (2010), un sentimiento descolonizado producto de una toma de conciencia del significado que ha tenido para la universidad el proceso de occidentalización, iniciado a partir del siglo XVI, con el surgimiento de las primeras universidades en el cono americano, a lo que Grosfoguel (2013) se refiere como epistemicidios por los procesos de aculturación a los que se ha sometido la región. Por su parte Carli (2012 a), indica que:

*"...la construcción de conceptos totalizadores como los de sociedad del conocimiento, sociedad de la información o sociedad del saber, acentúan la sobrevivencia en pleno siglo XXI de un falso universalismo que no reconoce el conflicto cultural que atraviesa a las sociedades y las instituciones, que soslaya una mirada de los contextos y de las situaciones, que niega la multitemporalidad de los fenómenos educativos y que no lee los modos sociales de producción, circulación y consumo de la información"* (p. 321).

Carli, señala que las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores, están siendo atravesadas por dimensiones globales y locales, que requieren modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento. Menciona que dicha experiencia debe considerar a lo menos los siguientes aspectos:

*"... habilitar un reconocimiento de los lazos que articulan a instituciones, sujetos y tradiciones en los procesos de construcción del conocimiento, de las aspiraciones políticas y epistemológicas de construir totalidades que excedan lo fragmentario y de los componentes singulares contextuales del conocimiento"* (p. 321).

Así también Porter (2015), en su *Universidad de Babel*, señala cómo se van situando de una manera distinta en el diálogo intercultural, nuevas perspectivas que parten del reconocimiento de los saberes que hasta ahora estaban ocultos, sugiriendo, por ejemplo, sustituir globalización por internacionalidad. Señala, al

igual que Carli, cómo Latinoamérica puede pasar de transitar de un conocimiento único al reconocimiento de los múltiples saberes que debiesen dar lugar a un pensamiento nuevo. Lo anterior, señala Porter (2015), con la intención de recuperar aquella universidad de América Latina “*capaz de reinventarse como el lugar alternativo donde se incluyen las cosmovisiones de nuestra diversidad de pueblos, de etnias y sus múltiples sujetos*”. Ello, con el objeto de hacer frente al etnocidio impuesto a través de la negación de la subjetividad de los otros, por medio del reconocimiento en la construcción de condiciones para diálogos igualitarios.

De esta forma, han surgido en la región no pocas experiencias universitarias alternativas, entre las que destacan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Federal de Integración Universitaria (UNILA), la bolivariana Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESM), las Universidades interculturales e indígenas en Bolivia, Ecuador y México, entre otras. Además, según Menoni (2015), a estas nuevas instituciones es necesario sumar el surgimiento de experiencias alternativas al interior de las grandes universidades públicas, como las experiencias de extensión e investigación junto a movimientos sociales en Argentina y Uruguay, con lo que se resitúa el sentimiento latinoamericanista e indo-americanista y democrático en la región.

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, según señalan Aboite (2010) y Menoni (2015), no se ha consolidado un proyecto capaz de hacer frente a la “*crisis de identidad*” de la universidad contemporánea<sup>59</sup>. Aun cuando, como se mencionó, se reconocen formulaciones teóricas que buscan avanzar en ese sentido, pareciera que las mismas no logran consolidar el reconocimiento de la comunidad entera. Entre las propuestas destacadas se menciona la Universidad Popular para el siglo XXI, de De Sousa Santos (2006), que establece su *compromissum* proponiendo enfrentar lo nuevo con lo nuevo, a partir de una reforma democrática y emancipadora de la universidad.

*“Una reforma que democratice a la institución hacia adentro y en su relación con el medio, que la transforme epistemológicamente dando paso a conocimientos “pluriuniversitarios” y a una concepción de “ecología de saberes” que fortalezca su capacidad de pensamiento crítico, no-utilitario y de largo plazo; que construya universidad junto a los movimientos sociales, estreche sus vínculos con los demás sub-sistemas educativos, y establezca su relación con el sector industrial, sin una relación de dependencia económica y a partir de objetivos sociales de largo plazo” (p.14).*

Por otra parte, se encuentra la propuesta de la Universidad necesaria en el siglo XXI, de Pablo González Casanova (2001), que promete hacer frente a la

---

<sup>59</sup> El problema radica en lo que ha señalado Mato (2014) quien señala que pese a la experiencia y los logros alcanzados, aún quedan desafíos y la existencia de dificultades son producto de la herencia arraigada que han impedido avanzar en las propuestas. Respecto al problema de la interculturalidad ver también MATEOS & DIETZ (2015).

ofensiva privatizadora y al orden empresarial mundial, vinculando “en las universidades públicas, el conocimiento tecno-científico y humanístico a la comunidad de las víctimas” (p. 17). Así también, podemos mencionar el modelo de Universidad para el desarrollo que surge como síntesis de las propuestas antes descritas (Menoni, 2015).

A lo anterior, podemos agregar una línea distinta, planteada por Lindo (2016), quien indica que este es un proceso que no solo afecta a la universidad, ya que desde América Latina entera se avizora una nueva “*inteligencia colectiva*” a fin de alcanzar un modelo de desarrollo inteligente, sustentable e igualitario. Para lograrlo, advierte que se necesita una nueva concepción de la universidad centrada en las políticas del conocimiento, en las nuevas culturas de aprendizaje y en la transformación de la sociedad, con lo que no abandona del todo el pensamiento instalado desde una cultura global. Sin embargo, a raíz de ello, explica lo siguiente:

*“La nave del conocimiento en la que viajamos hacia el nuevo mundo marcha a la velocidad supersónica produciendo más de dos millones de publicaciones científicas y sintetizando miles de sustancias químicas cada año, multiplicando permanentemente las innovaciones tecnológicas, formando millones de personas especializadas en las distintas profesiones. Pero en el interior de la nave, en nuestras universidades, todo parece estable: aprobamos programas de estudios que duran años mientras que el conocimiento se renueva permanentemente. Nunca ha sido tan grande el desajuste entre las formaciones universitarias y las necesidades de la sociedad, el Estado y la economía”* (p.119).

Para Lindo (2016), el problema radica en que muchos creen que la naturaleza humana y la sociedad siguen siendo las mismas. Pero el pensamiento se proyecta en las teorías del siglo XX y, en muchos casos, el hacer sigue la rutina de un siglo XIX. Por ejemplo:

*“... trabajando en horarios administrativos rígidos, mientras que las informaciones científicas no dejan de renovarse durante las 24 horas del día y se transmiten por Internet. Mientras que los problemas mundiales empujan hacia la construcción de una ciudadanía global, algunos siguen pensando en los términos territoriales del pasado. Las categorías del tiempo y del espacio de las burocracias del pasado siguen regulando las instituciones educativas y universitarias. La estructura del sistema educativo se rige por los criterios de edad mental y edad escolar establecidos a principios del siglo XX. Entretanto, ya tenemos miles de jóvenes que superando esas categorías están entrando a la universidad a las edades de 12, 13, 14, 15 años. Muchos se instruyen en sus casas por Internet. La desescolarización avanza al mismo tiempo que se amplifican los accesos a la información y a los aprendizajes”* (p. 119).

Para el citado autor, el cambiar la mentalidad y asumir un modelo que permita avanzar al desarrollo inteligente, sustentable e igualitario, implicaría

redefinir las políticas de investigación, de innovación tecnológica, de formación de profesionales, de transferencia de conocimientos a la sociedad, como señala Dagnino (2015) en su propuesta de Economía solidaria y tecnología social. Se trata entonces de pensar en las universidades como unidades de producción científica, de movilización social, de servicios a la sociedad. Así también señala que se debe avanzar para lograr un consenso estratégico entre las universidades, el Estado, las empresas y las organizaciones sociales, lo que permitiría contribuir a la conquista de un futuro de bienestar para América Latina (p. 125).

De lo presentado, es posible identificar dos posiciones: la primera, que se relaciona con una visión de territorialidad de hacer universidad y obedece a la emancipación de un pensamiento por años desvalorizado, y, que hoy, comienza a resituarse como una forma validada de entender el cosmos desde la misma universidad; y por otro, una Universidad Latinoamericana en el contexto de la mundialización, donde cobran importancia los esfuerzos que debe hacer para cambiar prácticas que le impiden ser un eje más en los temas que definen la agenda mundial para el desarrollo de conocimiento.

## 2.5.2. El Plan Bolonia como un nuevo inspirador de las controversias actuales en Educación Superior en Europa y Latinoamérica.

En junio de 1999, los Ministros de Educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, con el fin de poder disponer, en el año 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior, concebido como un sistema educativo europeo de calidad, que posibilitara a Europa fomentar su crecimiento económico, su competitividad internacional, su cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida y su movilidad<sup>60</sup>. Es así como sin consultar a los medios universitarios, los ministros y secretarios de estado europeos, responsables de la Educación Superior, tomaron unilateralmente la decisión de implantar un modelo universitario único para toda la Unión Europea<sup>61</sup>. Lo anterior, con el pretexto de homogeneizar los itinerarios curriculares, favorecer la circulación de los estudiantes, de los títulos y de los conocimientos y sentar las bases de un sistema que permitiese el reconocimiento de todos los títulos en toda Europa (Zuppiroli, 2012: 109)<sup>62</sup>. En este contexto, se reconocen cinco elementos caracterizadores del plan Bolonia: armonización, transparencia, uso de los E.C.T.S, movilidad y competitividad<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior* (ESHE). Folleto de 6 p. Madrid. p. 2. En GUICHOT, V. (2009) *¿Qué universidad estamos construyendo? pasado y presente de algunas concepciones sobre la universidad*. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, p. 11-39.

<sup>61</sup> Es importante destacar que antes de esta instalación del espacio europeo de Educación Superior la discusión respecto del rol de la universidad situada en la esfera pública era la siguiente: 1° que lo que hacemos en ella no se corresponde con lo que hoy demanda el mercado laboral y la competencia empresarial; 2° que falta profesionalización y sobra teoría en la articulación de los planes de estudios en la mayoría de la Facultades y Escuelas; 3° que la gestión actual de la universidad pública es inadecuada, por asamblearia, y que debería cambiar para parecerse lo más posible a la gestión empresarial; 4° que hay mucha endogamia en las Facultades y Escuelas y que eso deja fuera de la universidad pública a muchos de los que serían o habrían podido ser buenos profesores e investigadores; 5° que hay un índice muy elevado y además creciente, de fracaso escolar entre los estudiantes, lo que probaría la inadecuación de la universidad pública actual; 6° que las tasas de matriculación que pagan los estudiantes universitarios son muy bajas, lo cual teniendo en cuenta la financiación pública, crea injusticia social; y que, por tanto, estas tasas deberían acercarse al coste real de la enseñanza universitaria. En Fernández Buey F. (2009). quien señala que *esto es algo que no se puede olvidar, pues la situación actual representa un cambio sustancial directamente vinculado a la presión de las clases subalternas en favor de la democratización real de la sociedad*.

<sup>62</sup> Ver también con más detalle en CHARLE, C., & SOULIÉ, C. (2007). *Les ravages de la "modernisation" universitaire*. Paris: Éd. Syllepse.

<sup>63</sup> Hoy existen una serie elementos normativos que permiten ir midiendo desde la lógica de la efectividad la instalación entre estos destacan por ejemplo los descriptores de Dublín, en España, VERIFICA, avalados por la ANECA.

Sin embargo, desde la academia la valoración de dicho plan se puede visualizar desde el planteamiento de Jovet (2014), en los siguientes puntos<sup>64</sup>:

I. Adopción de un sistema comparable de titulaciones, *en el bien entendido de que la convergencia europea no pretende una unidad de conocimientos sino una homologación de titulaciones*; II. Adopción de un sistema de enseñanza superior basado en tres ciclos: grado-antes llamado licenciatura - master y doctorado. *La duración de los grados de la rama de humanidades ha sido fijada en cuatro años en nuestras universidades, y ahora cabría discutir si, dada la escasa preparación de nuestros estudiantes de secundaria, los grados no deberían durar cinco o seis años- como ocurre en varias carreras no humanísticas*; III. Implementación- *nueva palabra-*, *que raramente se había empleado en las tierras hispánicas-* de un sistema tradicional de créditos llamados ECTS, en el que cuenta no solamente las horas lectivas presenciales, sino también las del trabajo del estudiante (*una pura intangibilidad*) y *las horas de práctica, cosa esta de dudosa concepción para el caso de las carreras de Humanidades*; IV. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como del personal administrativo y de servicio y superación de los obstáculos que dificultan la movilidad (*ojo con la autonomía para diseñar planes de estudios*); V. Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior: *palabras vanas, pues ya han pasado diez años desde que se impulsó este plan y no se ha redactado ninguna declaración, ni se ha conocido ninguna iniciativa en ese sentido*. Y VI. Promoción de una dimensión Europea de la Educación Superior: *expresión tan huera como la anterior, dada la enorme desigualdad en la calidad y las condiciones de enseñanza entre la medida de unos países europeos y las de otros* (p.194).

En función de estos objetivos y visiones, Bolonia propuso y motivó desde su inicio una educación basada en competencias <sup>65</sup>, algo que implicó un giro en la idea de Universidad, al considerar a esta como un factor movilizador del mercado laboral de Europa. Así, a partir de aquí, la actual idea de universidad se ha

---

<sup>64</sup> Se conservan las cursivas del comentario del autor a modo de entregar el contexto de cómo es percibido este proceso.

<sup>65</sup> El enfoque por competencias tiene sus antecedentes, por una parte, en la *teoría del capital humano*, cuyos principales exponentes fueron Gary Becker (1960) y Theodore Schultz (1963) y, por otra, en el ámbito de la psicología con R. White (1959). Éste elaboró el concepto de competencia, que luego fue introducido en el mundo empresarial con D. McClelland (1973), ante la insatisfacción de las medidas unidimensionales que se utilizaban para predecir el rendimiento de las personas en un puesto de trabajo. Este autor convirtió la noción de competencia en la variable que revolucionó la gestión de los recursos humanos. Posteriormente, la literatura sobre dirección estratégica de empresas fue dominada por el concepto de competencias nucleares. Desde este mundo empresarial el término se extrapoló a la educación a través de la lingüística de Chomsky (1965), quien formuló el concepto de competencia lingüística. A partir de aquí se generalizó su empleo, aplicándose a diversos ámbitos del saber. Entre los países pioneros que implementaron una Educación basada en competencia se encuentran: Estados Unidos de Norteamérica, donde surge el denominado *movimiento de la competencia*, en los 70 (Grant, 1979) y luego Inglaterra quien lo aplique, en los 90, a través de la *National Council for Vocational Qualifications*; Cfr. BICOCCA, M. (2014). *Universidad y crecimiento económico*, *Krínein* 11. p. 9-28.



centrado en el cumplimiento de dos funciones básicas: la primera, es su *capacidad práctica* para resolver problemas: su cometido es formular preguntas intrincadas y resolver problemas complejos, dimensión que se desarrolla a través de una investigación cada vez más especializada. La segunda, es el *entrenamiento de estudiantes* de pregrado, grado y posgrado, en aquel tipo de conocimiento experto, que los hará competentes en materia de resolver problemas en el plano profesional (Bicocca, 2014).

Al cabo de 10 años, de acuerdo a las evaluaciones, se puede decir que el objetivo último ha sido ampliamente conseguido. Por doquier triunfan las carreras más cortas y las menos originales, pues la uniformización favorece siempre la mediocridad. En todas partes se observa lo que ya había ocurrido en las escuelas norteamericanas y que se concreta en un descenso del nivel de exigencia requerido para conseguir un título<sup>66</sup>. Tampoco se ha cumplido la movilidad estudiantil, dado lo costoso que resulta hacerlo para los jóvenes. Ha provocado, eso sí, una baja del salario de los titulados. *“Porque cuando reina la uniformidad, aumenta la oferta y en consecuencia hay más personas dispuestas a trabajar por sueldo más bajo”*<sup>67</sup>. Desde esta perspectiva se entiende que la verdadera motivación de los acuerdos de Bolonia, haya sido *“convertir las universidades europeas en centros que preparan a sus titulados para ocupar pequeños empleos, remunerados con salarios de subsistencia”*<sup>68</sup>. Al respecto, González (2014) señala que la Educación Superior ya no es vista como *“un signo de cultura o clase social, sino que centra la atención en las manos de los futuros trabajadores, en el poder que estos encierran y su estrecha relación con el crecimiento económico”* (González, 2014: 39).

Por su parte, con una visión distinta, Zabalza (2002) señala que la universidad sí ha cambiado en este último tiempo, y que necesitaría seguir cambiando, esta vez desde su estructura, para poder asumir los nuevos desafíos. Contrario a ello, González (2014) señala que los cambios en la última década en el área de la educación terciaria, derivan en la nueva concepción de la misión universitaria, aunque sea solo por no convertirse en una institución desfasada, admitiendo que debe acercarse más a las necesidades del mundo laboral, convirtiéndose este en unos de los puntos más polémicos desde la implementación del E.E.E.S (p.48). También advierte que no se sitúa en ninguno de los dos extremos radicales que ofrece la problemática. Por un lado, no reconoce que este cambio sea la panacea educativa que solucione todos nuestros problemas docentes, pero tampoco puede ser visto como *“un maquiavélico cambio orquestado por las empresas para conseguir mano de obra ya entrenada, no formada y mucho menos educada, a bajo coste”* (p.49). Señala que no se debe olvidar que el E.E.E.S es consecuencia de un cambio, pero nada más advirtiendo que quizá el principal problema del E.E.E.S sea cómo los académicos afrontan este cambio. *“Así, muchos profesores universitarios creen que lo que ellos hagan*

---

<sup>66</sup> Ver en: [http:// gradeinflation.com](http://gradeinflation.com) p. 109-110. Consultado 12-10-2016

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Ibid. p. 110-111.

*no puede marcar alguna diferencia; todo ha sido decidido de antemano y hagamos lo que hagamos, el resultado no cambiará”* (p.49). Desde esta perspectiva difícilmente se encontrará alguna salida que beneficie al actual sistema.

Otros más radicales en sus posiciones mencionan claras consecuencias de la instalación de estos procesos que se vienen advirtiendo desde los años 90 en adelante y, que si bien reconocen algunos cambios, señalan que estos no han permitido abordar las problemáticas evidenciadas por la universidad de los años 60 y 80 y es que la universidad, pese a haber incorporado algunas modificaciones a través de decretos y leyes, no cambió sustancialmente acorde a las propuestas que hacían los nuevos reformadores, y es posible apreciar que los temas siguen siendo los mismos que ya existían hasta antes de sus modificaciones e incluso algunos se agudizaron, evidenciados en los resultados de implementación del modelo neoliberal:

*“...esta universidad no es la universidad democrática, antiautoritaria, científica, autonómica, por la que se luchó hace 20 o diez años atrás, pero tampoco es la institución reformada y modernizada que según el legislador de 1983 tendría que cumplir las funciones básicas de formar profesionalmente, desarrollar la ciencia y transmitir aquella parte de la cultura que por consenso suele considerarse patrimonio positivo de lo que hemos dado en llamar humanidad”* (Fernández Buey, 2009: 223).

Según Fernández Buey (2009), la concepción explícita de este punto es que la universidad no cambia y no cambiará sustancialmente si no cambia el marco económico y social de la misma (p.224). Se afirma que el sentido clasista de la estrategia del capital en la universidad en su orientación tendiente a la conservación del privilegio mediante las barreras horizontales, la estratificación y la fragmentación, es algo que no se declara en la exposición de principios que se introducen en las legislaciones relativas a los estudios superiores<sup>69</sup>(Barnett, 2001: p. 19). A lo sumo aparece, indirectamente, como justificación de las nuevas titulaciones. *“Los legisladores saben que la contradicción de fondo en la enseñanza superior sigue ahí y que la institucionalización del privilegio mediante universidades de primera, segunda y tercera, choca con la admisión del derecho igual para todos los ciudadanos”* (Fernández Buey, 2009, p. 240).

Asimismo, el autor mencionado levanta una serie de aspectos que evidenciarían la situación de la universidad en el contexto de la implementación de la reforma en España y, que por su aplicabilidad a diversos escenarios, se mencionan a continuación: 1) Restricción de la demanda de enseñanza superior mediante el establecimiento de números clausus; 2) Desviación indiscriminada de vocaciones e intereses mediante la exigencia de calificaciones medias

---

<sup>69</sup> Este aspecto quedó de manifiesto en el Informe Robbins (1963), y como antecedente del también Informe Dearing. Este es un documento que usando unos términos marxistas ayudó a entender cómo la Educación superior pasó de ser un mantenimiento de las relaciones de producción, a una de las propias fuerzas de producción más importantes.

unilateralmente decididas, que perjudican la calidad de la enseñanza en otras facultades y escuelas indirectamente afectadas; 3) Fragmentación del impulso popular en favor de la enseñanza superior generalizada, dando a la universidad, por una parte, el carácter de aparcamiento del ejército juvenil de reserva y separando a este, por otra parte, en ciclos que no responden tanto a razones académico científicas en sí, sino a las necesidades presentes y a corto plazo del mercado del trabajo; 4) Tendencia a la prolongación de la enseñanza profesional y del bachillerato (estudios medios o secundarios) en el primer ciclo (o ciclo corto) de los estudios universitarios, con la consiguiente proliferación de titulaciones; 5) Progresiva degradación del sistema de selección objetiva para la entrada en la universidad y tendencia a la sustitución del mismo por medidas restrictivo selectivas de carácter corporativo, generalmente dictadas por los intereses de colegios profesionales; 6) Funcionarización del personal docente, mantenimiento del rito iniciático para conservar el principio jerárquico y vuelta a la utilización de los profesores en formación (ayudantes o pseudoasociados) como mano de obra barata para cubrir necesidades de la docencia en facultades y escuelas de creación reciente (situaciones características de la década anterior; 7) Regreso a métodos tradicionales de trasmisión de conocimientos en el primer ciclo; en el que sigue dominando la lección magistral, los apuntes y el manualismo, con la consiguiente multiplicación de exámenes; 8) Obstaculización del principio de autonomía de las universidades en base a los criterios de financiación; 9) Reducción del vínculo universidad y sociedad a la relación, no solo preferencial, sino excluyente, entre la universidad y la empresa (p.242 y 243).

Por su parte, Jovet (2014) desde su mirada, es coincidente con este planteamiento en cuanto a la implementación del espacio europeo y señala que como era de esperar el criterio que ha prevalecido ha sido el basado en la ordenación económica y la rentabilidad mercantil, por encima de criterios orientados en el conocimiento y la educación global de los estudiantes: “... *Una idea de Europa basada en la unidad monetaria y en la economía*” (p.188). Al respecto, diversos informes como el Bricall, Tuning y Estrategia Universidad 2015, dejan entrever la escasa relación entre la filosofía y la sociedad y, por tanto, no ven en ella más que su inutilidad. Al respecto, Oncina (2009) menciona que:

*“Lo que trae consigo un ineludible devenir de las facultades humanísticas que pasa por la acomodación de las licenciaturas a las necesidades sociales, renunciando al ejercicio de su función crítica sobre ello, a discutir sus pretensiones de racionalidad y las sustraen al test de la publicidad”* (p.22).

Se asume la crítica respecto a la universidad ya que en ella ha primado la técnica y la especialización, pero se ha descuidado la transmisión cultural, haciendo el siguiente llamado: *“La universidad no puede subordinarse al mercado convirtiéndose en un mercado exprés de la formación, la filosofía debe ayudar a articular esta tarea y no debe permitir la deserción cultural de la universidad”* (Oncina, 2009:24).

Cabe destacar que en el caso chileno, desde el año 2002, las universidades del Consejo de Rectores han iniciado una serie de procesos modernizadores de su oferta formativa, dando respuesta a las necesidades del entorno, los marcos de calidad establecidos por el sistema nacional de acreditación y la necesidad de responder a un marco global de formación académica a nivel internacional. Este proceso, al igual que en muchos países de Latinoamérica, ha sido acompañado de una serie de reflexiones sostenidas entre las mismas universidades, que las han llevado a configurar acuerdos para determinar mecanismos y ejes de actuación respecto a la materialización de la armonización curricular a nivel institucional, siguiendo, en gran medida, estos mismos lineamientos y tomando como referencia los hijos del acuerdo Bolonia (1999), es decir Tuning Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning) y posteriormente Tuning Latinoamérica (Beneitone y otros, 2007).

Este proceso se inicia en el contexto de los proyectos MECESUP<sup>70</sup>, respecto del cual el informe 60 Años del Consejo de Rectores (2014), en su capítulo n° 4, es claro en señalar que las primeras innovaciones se centraron en aspectos parciales del currículo, principalmente en la definición de los perfiles de egreso de las carreras y en modificar la metodología de enseñanza-aprendizaje de forma de poner el foco en el estudiante. Lo que obligó a establecer perfiles de egreso pertinentes, ajustando los planes acordes a la declaración de intenciones. Otro aspecto determinante obedece al enfoque que ha definido estos procesos, centrando el eje en el estudiante, debiendo determinar procesos de acompañamiento docente. Por último, un elemento transversal que se ha movido de manera paralela a la incorporación de estos procesos corresponde a la mirada eficientista centrada en la calidad, desde la óptica de la certificación externa.

Posteriormente, en el año 2003, en el marco del acuerdo suscrito por los Rectores del CRUCH<sup>71</sup> (en el denominado Acuerdo de Valparaíso) se explicita el interés por adoptar un sistema de créditos compatible entre las universidades chilenas con el sistema European Credit Transfer System (ECTS), delimitando los requerimientos académicos que se hacen a los estudiantes de acuerdo a su disponibilidad real de tiempo. Posteriormente, en el año 2006, desde el CRUCH se decide establecer un Sistema único de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile) con el propósito de poner el acento en los estudiantes a la hora de diseñar los planes de estudio, revisando el sistema de convalidaciones, y el reconocimiento de los aprendizajes entre diferentes instituciones, incluyendo aspectos asociados a la movilidad estudiantil. Estos procesos hacen que la mirada se centre en una serie de indicadores, entre los que se destacan, por ejemplo, la dedicación de los estudiantes a los programas, actividades curriculares no valoradas o con tiempo menor a lo necesario y que permiten dilucidar que hay

---

<sup>70</sup> Sigla asociada a Proyectos de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, correspondiente a iniciativas gubernamentales con financiamiento concursable para desarrollar procesos de mejora en el nivel señalado para la consideración de ciertos parámetros preestablecidos. Cabe destacar que prácticamente todos los procesos modernizadores de la Educación Superior se han realizado bajo esta vía.

<sup>71</sup> Sigla correspondiente a Consejo de Rectores de Universidades chilenas.

evidencia suficiente para pensar que las tasas de retención y los tiempos de titulación estarían asociados a los tiempos considerados formalmente a los procesos de aprendizaje (Mujica y Prieto, 2007).

Se inician con ello una serie de procesos que respaldados en su mayoría por los proyectos MECESUP permiten ir avanzando en la instalación de este nuevo enfoque. En ese mismo sentido, surge la necesidad de fortalecer en las universidades a los equipos que pudieran estar en condiciones de liderar estos procesos, conformándose, en la mayoría de ellas, Unidades de desarrollo curricular, o similares.

Cabe destacar que este proceso de implementación en las 25 universidades, se facilita a partir de la adjudicación de un proyecto en el Fondo para la Innovación Académica (FIAC) 2011, teniendo por propósito que al año académico 2014, se consolide el SCT-Chile en las 25 universidades del CRUCH y se difunda el modelo a otras instituciones de Educación Superior. A partir de estas instancias se establecen una serie de mecanismos y características mínimas (Kri, y otros, 2013) que las universidades han considerado para organizar sus procesos de innovación curricular.

Complementando este mismo tema, informes de SIES<sup>72</sup> (2014) indican que la preocupación por contar con una arquitectura curricular compartida se hace cada vez más intensa, ya que los procesos de internacionalización requieren comparabilidad de Educación Superior de nivel global. Ello determina avanzar en proyectos de portabilidad de créditos entre niveles, instituciones y programas, así como también en reconocimiento de aprendizajes intermedios, movilidad académica nacional e internacional.

A partir del planteamiento anterior, es posible indicar que la innovación curricular a nivel universitario, persigue la revisión de los planes de estudios o formativos en sus distintos niveles de concreción, y conlleva a un cambio profundo en los paradigmas vigentes, como en las prácticas sociales y educativas de una comunidad (Guerrero, Reyes y Acosta, 2015).

Estos antecedentes han definido una serie de documentos y normativas<sup>73</sup> que han reorientado la renovación del currículum al interior de las instituciones. Las precisiones incorporadas en cada uno de ellos hacen visible la clara influencia que ha tenido la dinámica internacional en la regulación del espacio formativo en todo el globo. Lo que indudablemente ha generado en la academia una serie de posiciones que oscilan desde el acuerdo al rechazo total de las políticas implementadas.

---

<sup>72</sup> Sigla correspondiente a Sistema de Información de Educación Superior.

<sup>73</sup> División de Educación Superior del Ministerio de Educación. (2016). Marco Nacional de cualificaciones para la Educación Superior. Chile. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/REGLAMENTOS/Reglamento%20APre.pdf>

### 2.5.3. Controversias actuales desde la dimensión pedagógica de la universidad.

Diversos autores consideran que el diagnóstico actual de la Educación Superior, post reforma, es el siguiente: 1) La universidad sería concebida como un negocio del sector de servicios, al tiempo que el conocimiento sería visto como una mercancía y los estudiantes, como sus clientes. Para los partidarios de esta visión neoliberal, la educación necesita de un clima de competencia, de un mercado educativo, para detectar dónde hay calidad (en torno a la cual se aglutinaría la clientela) y dónde no (Guichot, 2012:35); 2) Bajo esta lógica la formación se visualiza como profesionalizadora, cuya finalidad no puede ser otra que un sujeto neoliberal, modelo ampliamente criticado por filósofos y pensadores, por haber dado lugar a un atomismo individual, a una desafección por los problemas comunes y a una dosis fuerte de insolidaridad y cooperación, tanto a nivel local como mundial, siendo a la vez creador de numerosas injusticias sociales<sup>74</sup>; Las universidades y las instituciones de enseñanza superior, son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias y no sus ideas; *“La transmisión de los saberes proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad”* (Lyotard, 1987:39; 3). El cambio en el enfoque formativo, centrándose en los medios o técnicas y no en los fines asociados a los contenidos, en el sentido amplio de lo que se entiende por aquellos. Muy distinto de lo que se persigue, por ejemplo, en la educación humanística o liberal, según lo planteado por Derrida (2002), Freitag (2004), Fernández-Carvajal (1994), Marcovicht (2002) y Millan (1961), o en palabras de Jovet (2014), quien plantease lo siguiente:

*“Un estudiante de Historia Americana no sabe nada de Melville, un estudiante de historia Catalana no ha leído nada de Machado, un estudiante de Shakespeare no conoce el reinado de Isabel y un estudiante de Pedagogía o Psicología no sabe, y lo escribo adrede en letra cursiva porque una cosa es dominar la estrategia y otra distinta es saber- nada de nada”* (p.26);

4) Al interior de las universidades se visualizan diversos problemas que hacen evidenciable la situación de crisis, entre los que destacan: a) crisis de la filosofía, aferrándose a que esta se entrapa en un estado social y de lo humano que no permite abordar a la verdadera problemática, prefiriendo centrarse en el estado de la cuestión con visión aparentemente paralizadora. Agrega que la crisis de la filosofía estaría, por defecto, en un continuo que no permite avanzar con una mirada proyectiva y se cobija en un tiempo pasado y el eventual presente; b) la disyuntiva entre razón, cultura y verdad a la que el autor denomina *“culturalismo”*;

---

<sup>74</sup> Es muy extensa la lista de pensadores que critican el modelo neoliberal actual. Al respecto se puede citar a Daniel Bell, Quentin Skinner, Victoria Camps, Adela Cortina, Rubio Carracedo, entre otros en GUICHOT, V. (2012).

c) el relativismo y la democracia intelectual de todas las tesis tendrían el mismo valor aparentemente sin mayor justificación racional; d) el reduccionismo en la idea de verdad motivado por la opinionitis y la falta de estudio acabado; e) el abuso de lo emotivo, motivado por el bombardeo mediático, entre otros (Sellés, 2010: 20-27); 5) La visualización de la universidad como la prolongación de la enseñanza media y no como un nivel en sí mismo debiéndose hacer cargo de las falencias de este nivel<sup>75</sup>; 6) La vinculación con la sociedad asociada al modelo económico, algunos autores denominan esta situación como el “*supermercado universitario*”.<sup>76</sup>

En síntesis, desde esta óptica se podría decir que el estado actual de la situación universitaria coincide con el planteamiento de Jovet (2014), quien la resume de la siguiente manera:

*“La deslegitimación de la autoridad del profesor, la falta de rigurosidad del currículum de la educación secundaria. La ignorancia del alumnado. El nulo énfasis político y por ende la incapacidad de construir ciudadanía desde el espacio universitario. El énfasis técnico y especializado de la formación profesional. La baja calidad de los maestros. Los medios de selección para el ingreso a carreras humanistas. Las prioridades desde lo mundano, la nula valoración de los libros”* (p.130-142).

Lo anterior tiene un correlato con la forma en que Steiner (2004) visualiza la sociedad de hoy, quién al respecto, en su momento, señaló:

*“Yo describiría la época actual como la era de la irreverencia...del escepticismo obligatorio de las ciencias. ...Somos adictos a la envidia, a la denigración, a la nivelación por abajo. Nuestros ídolos tienen que exhibir cabeza de barro. Cuando se eleva el incienso, se hace ante deportistas, estrellas del pop, los locos del dinero o los reyes del crimen”* (p.171-172).

Las explicaciones para el surgimiento de este escenario serían las siguientes: 1) El modelo económico es la base de las transformaciones de la Educación Superior a partir de la década de los 80; 2) El énfasis está puesto en

---

<sup>75</sup> La idea de que los primeros años de estudios universitarios deba ser una prolongación de la enseñanza media está informada a partir de aquello en que el bachillerato ha llegado a convertirse en casi todas partes:..., sino una suerte de colonia invernal de vacaciones en la que se corrigen los desvíos de la conducta y se fomenta la creatividad, la participación y los hábitos comunicativos y cooperativos. O sea, una prolongación de la enseñanza media. En VALDECANTOS, A. (2014). *El saldo del espíritu*. Barcelona: Herder. p.157.

<sup>76</sup> Durante el periodo de transición de la universidad del siglo XX y XXI proliferaron toda clase de estudios de master de tipo híbrido, a medias universitario y empresarial. El procedimiento consistía en que una empresa patrocinase ciertos estudios...a su vez ofrecía beneficios económicos para los profesores que participasen. Comenta de la entrada de las universidades privadas con una lógica abierta hacia lo comercial. Y el mercado hizo que se mimetizara la oferta existente. Ver en VALDECANTOS, A. (2014). p.158-159. y JOVET, J. (2014). p. 26.

cómo la dinámica de la universidad estadounidenses ha invadido los planteamientos europeos con lógicas neoliberales (incluida la importación de profesores) que se contraponen a los supuestos que hicieron grande la universidad en Europa (Zuppiroli, 2012); 3) La percepción de un crisis social: “*La universidad es la cúspide del saber superior y de la transmisión. Si esta no estuviera en crisis en una sociedad que está aquejada de ella, sería asunto admirable, pues los defectos universitarios son, en buena medida, la raíz del declive social*” (Sellés, 2010:9); 4) El contexto de la deslegitimación o crisis de los grandes relatos anunciado por la crítica postmoderna (Lyotard, 1987: 39). 5) Falta de autonomía de los colectivos universitarios para asumir desde adentro, legítimamente, la lectura del contexto y su correspondiente propuesta, en el entendido de la adaptación que se hace a las demandas de los grandes conglomerados empresariales, dejando de lado otras demandas sociales sin tener muchas veces la certeza respecto de los énfasis que adquieren sus prácticas.

Esta situación hace que en buena parte del mundo académico se perciba una sensación de que el tiempo pasado es un buen recuerdo en la historia de la universidad. Algunos autores hacen alusión a su experiencia, otros citan estos tiempos a través de la revisión histórica ya existentes en torno a la temática, intentando revivir los relatos de sus referentes en diversos entornos y centrándose cada uno en los aspectos que considera deben ser el eje de la discusión. A continuación se abordarán cuatro aspectos fundamentales que no deberían estar ausentes en las reflexiones que suscita la temática: el currículum, el enfoque formativo, los académicos y los estudiantes.

### **a) Del currículum de formación:**

En gran medida, se aprecia una valoración por la formación recibida en cuanto a una generalidad de los aprendizajes, asociada a lo que Esteban (2010) ha denominado como el discurso clásico sobre la idea de universidad, que estaría fundamentando en la Educación Liberal (Esteban, 2010: p.463). Respecto a este punto, se puede establecer que la educación liberal se encuentra íntimamente relacionada con las artes liberales, de modo que, según Esteban (2010) la formación académica debe centrarse en dichas Artes: “... , esta es la manera de concebir el primer rasgo de la formación universitaria, hecho que convierte a la universidad en la institución por excelencia que se orienta a un saber de orden superior” (p.463). Sobre esta concepción el proceso formativo iría en la búsqueda de la dignidad de la persona<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> En este sentido, es válido señalar reflexiones como: DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta. FREITAG, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares). FERNANDEZ-CARVAJAL, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. MARCOVICHT, J. (2002) *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge/OEI). MILLAN, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Ediciones Rialp.



De acuerdo a ello, se considera que la última reforma del sistema universitario que valió la pena fue la prusiana, a cargo de Humboldt, cuyos principios eran completamente contrarios a los ya descritos supuestos napoleónicos, tendientes a la especialización. Cabe destacar que este sistema se ha impartido de varias maneras, siendo uno de ellos aquel conformado por dos tipos de cursos muy distintos: los propedéuticos (durante el primer año) y los seminarios destinados a fomentar la discusión entre los profesores y alumnos y a estimular la investigación en cualquier rama del saber (teniendo la facultad de filosofía un rol central)<sup>78</sup>. Este sistema busca entregar una visión de mundo integradora al estudiante, para luego avanzar a temas más específicos, sin perderse en la fragmentación. Aquí vale la pena aludir a Schleiermacher y a su preocupación del tema de la compartimentalización del conocimiento, advirtiendo las consecuencias de una progresiva división de las facultades:

*“Si un estado destruye el centro y cuna de todo conocimiento y aísla toda empresa científica arrancándola de sus interrelaciones más vivas, entonces la intención o al menos el efecto inconsciente de dicha acción no será otro que la asfixia de la libertad de la Educación Superior y de toda suerte de espíritu científico con la consecuencia infalible del predominio del espíritu profesional y una lamentable estrechez en el conjunto de los estudios”* (Schleiermacher, 1808: 22).

Como vemos ya se evidencia desde del siglo XIX el temor a la hoy evidente departamentalización que existe de manera natural en las facultades, y que no se expresa en distintas disciplinas, sino que también ha escalado a la súper especialización. Pareciera que, desde esta óptica, la consecuencia de la formación profesional exclusiva no es un tema de este tiempo y, aparentemente, ya fue visualizada varias décadas antes.

El otro punto tiene que ver con el bajo estatus de los saberes humanísticos, y pareciera que hoy lejos están los tiempos en los que se declaraba que las facultades centrales y más protegidas de la universidad deberían ser aquellas asociadas al cultivo de estos saberes (Leavis, 1943:31). Desde esta perspectiva, el futuro de la universidad se vislumbra como:

*“...una suma inconexa de gremios profesionales, en unas escuelas superiores de adquisición de habilidades con la única pretensión, de preparar a los estudiantes para dominar una técnica concreta y muy menuda, amoldada a la especialización, que reclama el trabajo en la sociedad del presente”* *“Con desvinculación total o parcial de los grandes temas sociales y políticos”* (Jovet, 2014: 142- 143).

A lo que también agrega:

*“...Me temo que la situación actual conducirá a un verdadero cataclismo a una tierra baldía. Se salvarán unos cuantos estudiantes,... pero la mayor*

---

<sup>78</sup> Ibid. p.51.

*parte saldrá de las aulas con unos conocimientos mínimos: serán hombres y mujeres aptos solamente para vivir a salto de mata en el mercado laboral, y poco más”. “La incardinación entre la universidad y la idea política del país será una mera idea del pasado- pese a los buenos propósitos del plan Bolonia- y la desconexión entre la universidad y las instancias cultas y sociales del país será absoluta” (p.143).*

Al respecto, Jovet menciona que lo anterior contribuirá a la ruina absoluta del propósito que parecía fundamental en la suma de todos los niveles de educación, desde el parvulario hasta el doctorado: *“formar personas capaces de desarrollar una profesión de manera competente, sí, pero vinculadas todas – hasta formar la capa intelectual superior de un país a un determinado ideal de civilización” (p.143).*

Muy contrario a esto, lo que se puede observar es un currículum con una marcada orientación hacia la idolatría de las tecnologías:

*“...en verdad que no faltarán conocimientos básicos, pero el saber cómo tal importa poco, porque se concibe esencialmente como información y, según la concepción vigente, esta se obtiene en esencia de internet y de otros medios tecnológicos. De lo que se trata es formar a cierta clase cualificada de usuarios de internet, que sepa buscar determinados datos y qué hacer con ciertos sitios. Junto a los saberes que en cada caso se enseñen se deberá inculcar sobre todo cierta clase de disposición y de actitud para lo cual es importante un tipo particular de cultura complementaria” (Hernández y otros, 2013).*

Y con una orientación asociada a lo desechable:

*“...para gestionar con la debida creatividad la búsqueda de información y su aprovechamiento será necesario estar en posesión de todo, un estilo de vida que no se aprende leyendo mucha historia de la filosofía medieval o sabiendo mucha física del estado sólido, sino viajando compulsivamente, participando en ligas deportivas o campañas de cooperación o multiplicándose en las redes sociales. El trabajo en equipo, la adaptación a entornos cambiantes y la espontaneidad para todo tipo de iniciativas es precisamente lo que hay que aprender y no otra cosa” (p.52 y 53).*

O como menciona Hernández y otros (2014) *“Lo que conviene aprender es en suma el arte de la aceleración de los tiempos, una técnica con aplicaciones innumerables...” (p.155).* Las desalentadoras palabras de Jovet señalan que no es raro pensar que los principios rectores de lo que se pretende que han de ser la forma y el contenido de la enseñanza universitaria sean caracterizadas como básicas, flexibles y abiertas en su primera fase y en lo que respecta a la especialización sean prácticas y claramente orientadas a un fin mediato (Jovet, 2014: 161-162).

Ahora bien, algunos de los discursos visualizan que esta situación podría variar si la reflexión de sus fines se orienta con sentidos distintos. Estos sentidos

toman dos ejes básicamente: aquellos discursos que visualizan en una situación de ideal la vuelta a algunas ideas de la universidad clásica en la que se resalta la visión humboldtiana, nietzscheana, weberiana<sup>79</sup>, y aquellos, que sin desconocer estos planteamientos, se esfuerzan por reconocer que este idealismo debe matizarse con las posibilidades que el escenario actual ofrece (Iyanga, 2010: 234).

Respecto de la formación integral de los universitarios, se menciona que *“esta no descansa solo en el saber disciplinario sino en la culturización y, por ende, en los valores que le permitan ser un agente de cambio social, comprometido con su entorno y el desarrollo sustentable del mismo, a fin de lograr una sociedad más justa y más democrática que nos permita transitar por el camino de la paz”* (López y otros, 2010: 9).

Así también desde un enfoque de responsabilidad social se plantea:

*“...incluir la participación como base para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social, y a éstos como objetivos de la formación universitaria, asumiendo que la universidad también forma ciudadanos activos y profesionales comprometidos con la transformación y la justicia social”. “De esta manera, se vinculan las funciones de la universidad con la formación de profesionales reflexivos, comprometidos con la construcción de una sociedad participativa, democrática; profesionales con una clara conciencia de sus posibilidades y su responsabilidad de formar parte activa en los procesos sociales y educativos, como protagonistas activos, y no como meros espectadores en una sociedad de consumo”* (Monarca, 2013: 55).

Sin embargo, para lograr estos propósitos de vinculación responsable con el entorno y, como ya han mencionado los clásicos, pareciera ser necesario desarrollar antes, ciertas habilidades en los futuros profesionales que estarían asociadas a potenciar el intelecto (hábito filosófico), a la formación de una conciencia filosófica, así como a la revisión de los escenarios culturales, finalidades que han estado cada vez más extintas de la labor universitaria actual.

En palabras de Monereo (2000), citado en Martínez, Buxanais y Esteban (2002), la idea está en la formación de ciudadanos que hagan en su quehacer un buen uso de su profesionalidad. En esa misma lógica, resulta casi impensado poder construir conocimiento y a la vez formar profesionales íntegros, si se encuentran alejados del contexto donde desempeñarán su profesión. En ese sentido vale la pena repensar y fortalecer la misión universitaria como *“la colaboración activa de estas instituciones, con sentido ético, que exige el desarrollo de la convivencia con las comunidades como la manera más coherente*

---

<sup>79</sup> Respecto de los textos de TORTENDAHL Y WITTROCK Y SVEN- LIEDMAN, E- ROTHBLATT, S. & WITTOCK, B. (1996). p.17 y JOVET, J. (2014). p. 27-28.

de otorgarle significado al concepto de responsabilidad universitaria, bajo una cooperación que permita la armonización y cualificación de los contextos, donde esta se lleva a cabo” (Ferrer y Clemenza, 2009:122), porque no olvidemos que dicha institución se genera y es parte de un contexto social.

Del mismo modo, Martínez de Carrasquero et al. (2008), plantean que la *“universidad debe contribuir a la solución de los problemas críticos que aquejan a la sociedad...esa proyección social es la que cumple la universidad con el medio y se apoya en sus actividades de docencia e investigación de una manera interactiva, coordinada para que realmente pueda ser efectiva”* (p.98). Por otro lado, señalan que esta interacción debe darse con apertura, para que efectivamente se pueda tener vínculo con las culturas, intereses y las demandas que día a día el medio nos está planteando. De esta forma, también debe estar abierta a promover otros espacios de colaboración, con centros, con academias, con institutos de ciencia, con otras universidades, motivando el aprender en la sinergia de un espacio social real, pero a la vez con la convicción de poder aportar en la medida en que se van creando los escenarios posibles para ello. Cabe destacar que esta relación debe entenderse siempre en un sentido amplio de la profesionalidad<sup>80</sup>.

En este sentido, es relevante señalar los aportes de Habermas (1981-1987-1989), quien desarrolla la teoría de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. De este modo, se reconoce que poseemos la capacidad de construir a partir de la intersubjetividad y de actuar en nuestro entorno, asumiendo una cuota de responsabilidad social en la solución de situaciones problemáticas. Sin duda, la movilidad del aporte humano permite unir esfuerzos hacia un objetivo común, guiados por la acción comunicativa.

Por último, es necesario recordar que toda sociedad necesitará siempre de una producción de un saber excedente con respecto al marco simbólico en que se mueven y actúan los poderes fácticos; exterior o independiente con respecto a los intereses políticos y económicos predominantes; y que así, en una u otra institución es conveniente que se produzca esta excedencia, esta *dépense* lujosa, como la definía Georges Bataille (citado por Jovet, 2010: 248-249).

---

<sup>80</sup> Según Jovet (2014), *“Las relaciones entre la institución universitaria y la sociedad deben ser consideradas en un sentido doble: La universidad debe proporcionar a la sociedad profesionales que esta necesita para buena marcha de muchos niveles de funcionamiento y de la vida cotidiana (economistas, abogados, médicos, farmacéuticos, físicos y químicos, arquitectos ingenieros), y la sociedad debe proteger y promocionar la formación de todos sus estudiantes, tanto de aquellos grados que presentan una clara inserción en el campo sociolaboral, como los de aquellos que pertenecen a terrenos que escapan toda o casi toda, inserción pragmático lucrativa en la sociedad (maestros, profesores de todo tipo, filósofos y pensadores, eruditos, críticos literarios, supervisores de ediciones, artistas, músicos, dramaturgos, etc.)”* p. 217-218.

## b) De su enfoque formativo

Pareciera que a partir del acuerdo de Bolonia se inicia por primera vez una discusión que involucra a muchos actores de la universidad hablando de los procesos formativos, los métodos de aprendizajes y, por ende, los enfoques de enseñanza, poniendo el tema de la docencia como eje central para llevar a cabo la implementación del nuevo modelo de formación por competencias que el espacio europeo ha asumido. Esto se torna a lo menos curioso, ya que la universidad es una institución formadora por naturaleza y ha desarrollado por años la función docente como tarea principal, por lo tanto, no debería asombrar el énfasis que ya debería ser parte del *hábitus* de quien ha desarrollado de esta tarea en parte su labor. Por otra parte, no es extraño, ya que hace muchos años que desde diversas disciplinas se han realizado esfuerzos considerables por hacer el saber aprendible y, por ende, estos temas han estado instalados desde hace décadas en las universidades y debieran ser analizados de manera natural.

Sin embargo, llama la atención, el descontento generalizado por la forma en que se ha llevado a cabo la socialización e implementación de este proceso. Se aprecia, por ejemplo, un abuso de una tecnología educativa propia de los años 60 y los docentes hablan de una hiper planificación de las asignaturas hoy también llamadas actividades curriculares, señalando al respecto lo siguiente:

*“...hasta el punto de que, meses antes de comenzar el curso académico y de ni siquiera haber tenido un solo contacto con los grupos de estudiantes a los que se va impartir docencia, se reclama que el docente señale pormenorizadamente, cada día y hora del año académico siguiente, la actividad que estará realizando en su aula”* (Guichot, 2012: 36).

Por otro lado, según Guichot (2012), se aprecia un malestar por un exceso de burocratización que resta tiempo para tareas primordiales como la investigación o la preparación de la docencia. *“Indignación por el incumplimiento de condiciones mínimas para que un sistema basado en metodologías activas, tutorías frecuentes personalizadas, seminarios... mantener grupos muy numerosos o no contratar más profesorado, en la idea querer realizar una reforma con coste cero”* (p.36).

Entonces se visualiza, pese al discurso, un escenario donde la docencia sigue siendo poco valorada. Existe la percepción que todavía se encuentra dominando la clase magistral, sobre el seminario, por ejemplo, o el curso participativo (Fernández, 2009: 299). Por el contrario, cuando esto no ocurre se tiende a menospreciar la experiencia didáctica y a importar y divulgar sin crítica alguna, técnicas pedagógicas que se perciben demasiado ingenuas o escolarizantes, sobrevalorando el control rutinario o funcional de tales técnicas y descuidando los contenidos en los diferentes estudios (p.300). Sobre esta lógica, se tiende a pensar que el modelo pedagógico se sobrevalora respecto de su finalidad, la cual debería centrarse en estar al servicio de la formación, es decir,

del tipo de persona que queremos formar. En ese mismo contexto, se enfatiza el rol que ha tomado la indiscriminada utilización que se hace de la tecnología como técnica pedagógica (Valdecantos, 2014: 156).

Existe cierto consenso en que se debe recuperar la antigua práctica de “*la cuestión disputada*” (método pedagógico medieval- lección, diputación, determinación magistral). El intelectual universitario nace a partir del momento en el que pone en tela de juicio un texto que se convierte en un mero soporte de la enseñanza, cuando abandona la pasividad por la actividad “*Cuando el maestro deja ser un exégeta para convertirse en un pensador*” (Zuppiroli, 2012: 149-150). Esta metodología permitía considerar las ciencias como campos abiertos a la discusión y a la creación y sugiere posibles vías alternativas. Volviendo con ello a poner en el centro el saber desde las ciencias (Schelling citado en Jovet, 2014: 27-28). Junto con estas metodologías dialécticas que se sugieren, sean en consideración de grupos diversos, se pretendía fomentar la formación pluridisciplinar, incluyendo el Arte, la filosofía, psicología, ciencia y tecnología, volviendo nuevamente a surgir la idea del aprendizaje de sentido global, con la intención de formar un intelectual crítico (Zuppiroli, 2012: 153).

Por otra parte, se considera que el aprendizaje es mucho más que una transmisión de saberes fragmentados y se hace necesario reconsiderar la formación, desde un enfoque interdisciplinario, donde se favorezca la reflexión y la síntesis personal a partir de los enunciados de las distintas ciencias. De esta manera Ibáñez-Martín (2001) señala que:

*“Nuestros estudiantes no esperan de nosotros que les deslumbremos con nuestro extraordinario conocimiento sobre hechos aislados, sino que seamos capaces de establecer conexiones entre las disciplinas, colocando las especialidades en un contexto más amplio, iluminando los datos de un modo revelador”* (Ahedo, 2016: 528).

Con lo anterior se puede observar que, efectivamente, el gran cambio que ha sufrido la universidad desde Bolonia pudiese ser la instalación de la reflexión respecto al paradigma de transmisión de conocimiento de tipo enciclopédico, que hasta ahora habría hecho de la universidad el reino de lo cognitivo (González, 2014: 40). Y yo me atrevería a decir del academicismo.

En este mismo contexto, es relevante citar a Sellés (2010), quien menciona que, para que esta tarea tenga sentido, tanto académicos como estudiantes deben dedicarse a la lectura, y no a una simple lectura. Indica que estudiar es la actividad consciente, es la búsqueda atenta, metódica y amorosa de la verdad, afirmando lo siguiente:

*“Tanto se estudia como amor a la verdad se tiene. Estudiar es amar no pocas veces sacrificadamente la verdad. No con todo amar la verdad no es todavía poseerla. Pero el fin del estudio es encontrarla. Si buscarla indica cierto amor a la verdad encontrarla conlleva enamoramiento. Como caben*

*diversos niveles de verdad, habrá que admitir diversos niveles de estudio”* (p. 60).

Con ello, refuerza nuevamente la idea clásica de universidad entendida como una comunidad de aprendices, cuyo fin máspreciado es la búsqueda de la verdad, así como también enfatiza en el enriquecimiento humano que dicho acto conlleva.

Desde otra óptica, parecieran tener fuerza aquellos enfoques que invitan al aprendizaje desde un análisis contextual de la realidad social. Entre estos, podemos mencionar, por ejemplo, a las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje de servicio. Al respecto, las primeras referencias formalizadas en universidades, las encontramos en EEUU<sup>81</sup>, estas se remontan a los años 70 y surgen con la idea de fomentar el compromiso cívico de los estudiantes en sus comunidades (Bringle, Phillips y Hudson, 2004 y Eyler, 2009). En Europa existen también algunas experiencias que son importantes de comentar<sup>82</sup>. Desde esta orientación, el aprendizaje se visualiza como *“una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia”* (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 20). Sobre esta perspectiva, se reconoce la importancia de vincular la formación universitaria con el contexto. Para MacIntyre (1990 a), este aspecto ocupa un lugar primordial, ya que dicha formación universitaria debe relacionarse fuertemente con la comunidad donde está inmersa y no ser un ente aislado (p.93).

### **c) De los académicos**

En este apartado, es relevante citar algunas de las reflexiones que han realizado distintos autores respecto de la persona académica en la actualidad, ideas que nos permitirán comprender cuales son las posiciones respecto de este rol en la universidad actual. Al respecto, Valdecantos (2013), comenta la diferenciación de status profesional que existe entre los académicos de distintas facultades en una misma universidad. Señala que hay disparidad que se ejemplifica en varios sentidos: nivel de ingresos, hábitos, mentalidad y formas de entender la propia tarea (p.163). El autor menciona que el profesorado universitario es como un arca de Noé en la que pueden encontrarse las especies más variadas. De este modo indica que: *“... si las toma a estas de una en una, se encontrarán más semejanzas entre cada una de ellas y alguna profesión no*

---

<sup>81</sup> De esto da cuenta la red Campus Compact, de E.E.U.U, que agrupa a más de 1.100 universidades que impulsan temas como el *civic engagement* y el *service learning*.

La propuesta de comunidades de aprendizaje ha sido desarrollada por diversos países. En España se puede señalar a CREA de la universidad de Barcelona como un ejemplo de este tipo de trabajo además del centro de Aprendizaje servicio conformado posteriormente en el año 2009.

*universitaria, que entre las especialidades académicas mismas” (p.164)*<sup>83</sup>. Lo anterior no es menor, ya que por un lado, responde a un criterio de heterogeneidad, lo que permitiría un sano intercambio de visiones propias de la dimensión universal. Ahora bien, si la disparidad no está en las ideas, sino en la forma en que percibe su labor, los espacios se reducen, y disminuyen las posibilidades de encuentros.

Pese a estas diferencias se reconoce un criterio común y es que la mayoría de ellos, se dedica a la labor educativa en el espacio universitario, actividad interesante de caracterizar desde los planteamientos de Steiner (2004), quien señala que la misma estaría marcada por una serie de consideraciones muy propias que se revisarán en las siguientes líneas. Una de ellas sería la enseñanza, considerada elemental y asociada a la vocación, de la cual el profesor debiera estar consciente de su magnitud. Señala que enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene más vital un ser humano: *“Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir”*. Menciona que por el contrario, una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, será destructivo y que solo hará arrancar de raíz la esperanza. *“La mala enseñanza es casi literalmente, asesina y metafóricamente, un pecado. Disminuye a los alumnos, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío”* (Steiner, 2004: 34).

También advierte que enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. *“Hacer sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha”*. *“Ahora dejadme, ordena Zaratustra”*. El maestro al final debe estar solo (Steiner, 2004: 102).

La importancia que Steiner otorga al maestro es vital, ya que trasciende épocas y disciplinas y tampoco existirían barreras de métodos. *“El conjunto maestro - discípulos no está en modo alguno limitado a los ámbitos de la religión, la filosofía o la literatura. No se circunscribe al lenguaje y al texto. Es un hecho de la vida entre generaciones. Es inherente a toda formación y transmisión, ya sea en las artes, en la música, en las artesanías, en las ciencias, en el deporte o en la profesión militar”* (Steiner, 2004: 127-128). Señala que la necesidad de transmitir conocimientos y habilidades, así como el deseo de adquirirlos, son una constante de la condición humana. *“El Magisterio y el aprendizaje, la instrucción y su*

---

<sup>83</sup> Respecto de este mismo punto SELLÉS, J. (2010) menciona que hoy habitan muchos profesores y alumnos universitarios que dicen buscar la verdad sin embargo abundan también los que no la prefieren por encima de su permanencia en el cargo académico, de su prestigio profesional, de su posición económica, de su status social, etc. p. 67.



*adquisición tienen que continuar mientras existan las sociedades. La vida tal como la conocemos no podría seguir adelante sin ellos...*" (p.196).

Por último, afirma "...*el deseo de conocimiento, el ansia de comprender está grabada en los mejores y hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: Esta en una triple aventura que no se parece a ninguna otra*" (p.173).

Para realizar esta labor, advierte Sellés (2010), que la institución académica deberá ser prioritariamente la sede donde se facilite el estudio confiado y amable de la verdad por parte del docente, ya que él y la institución académica deberán tener como primer objetivo el estudio de las verdades superiores. Por tanto, si se tiende a emplear más tiempo en otras actividades (útiles e incluso necesarias) que no sean el estudio (Sellés, 2010: 198), difícilmente será universitario el trabajo de la institución. Es entonces, que se hace necesario redefinir los fines de la misma y con ello delimitar las funciones del académico. A decir de Valdecantos:

*"Un profesorado diverso en sus tareas, pero uniforme en su espíritu parece desde luego condición ineludible para todo lo demás, y quizá con ese logro se haya ganado lo decisivo; cuando el cuerpo docente constituya un verdadero organismo, la universidad tendrá a quién encomendarle sus riendas y el camino será uno solo, no las docenas que ha estado condenado a transitar"* (Valdecantos, 2013: 168).

El autor se refiere a la función investigadora como acción paralela a la docencia. Y critica la forma y diversidad en que esta se entiende (p.165). Complementario a esto, Sellés advierte que la universidad de hoy está llena de tareas que confunden y entrampan la verdadera labor docente (Sellés, 2010: 67).

El autor señala que los profesores son la pieza clave en una universidad porque únicamente ellos, si investigan, pueden sacar más punta veritativa al saber que trabajan, pues los alumnos requieren bastantes años de vuelo (de licenciatura, doctorado y posteriores) para ponerse a la altura de los hallazgos más elevados de cada una de las disciplinas y las especialidades y, obviamente, ni los directivos, ni los que se ocupan en pluralidad de servicios que hoy existen en la universidad, pueden dedicarse a esta tarea (p.186).

En cuanto a este mismo aspecto, algunos autores señalan que el rol que tiene la figura del maestro, es crucial. Por ejemplo, MacIntyre (1990, a) le atribuye la gran responsabilidad de ser la esperanza perdida de la cultura de la modernidad occidental (p.120). Desde su visión, el académico es un maestro, un intelectual que tiene un rol de relevancia, tanto en la universidad como también en la comunidad a través del impacto que tiene su quehacer. Además, el maestro debe llevar a cabo este papel a través de una activa participación en debates y en diálogos que ha de entablar al recibir y formar a los nuevos miembros (Ahedo,

2016: 525). Respecto de las cualidades que puede tener la labor académica, se señala que esta debe ser centrada en su tarea, es decir, asociada al estudio, a la investigación, con independencia de las dificultades que puedan surgir en el espacio universitario (Day y Gu, 2012). Los profesores deben hacer frente a las dificultades para poder cumplir con su tarea de búsqueda de la verdad, por el contrario, un profesor que no lo hace denota que tiene mayor amor al propio parecer, más que a la verdad o bien... *a la dolce vita*, lo que no parece muy universitario.

También se habla de la laboriosidad en el siguiente sentido, un profesor debe innovar, leer nuevos libros, proponer nuevas asignaturas, es capaz de descubrir nuevas verdades, o corregir viejos errores. Señala que:

*“No conviene volver rígido acartonado con un lenguaje fosilizado el pensamiento de los grandes descubridores, sencillamente porque esa actitud choca con el modo de ser esos grandes que por lo general eran más abiertos”* (Sellés, 2010). Por el contrario, cuando esta actitud laboriosa no es visible aparece el aburrimiento, la rutina.

Se confirma que cuando esto ocurre, es cuando la verdad ya no inspira, no se hace vida propia.

*“La verdad no anima estudio cuando uno no ha sido fiel a verdad. También puede ocurrir que algún académico no descubra más verdad, no por languidez, sino por incapacidad o por falta de talento. Pero en esa tesitura hay que preguntarse si está pasando una mala racha o, de ser permanente, si su vocación profesional es universitaria”* (Sellés, 2010:191-192).

El autor hace referencia a que si bien estas cualidades deben estar presentes en los académicos en la universidad de hoy, tal como ya lo mencionó Valdecantos, existe una diversidad de tipos académicos, y en ese sentido deja ver que el decaimiento de las universidades tiene que ver con la baja calidad de los mismos. *“Peor..., actitud es la del profesor que no estudia, pues además de cometer suicidio intelectual, asesina a la universidad. ¿Por qué tienen hoy menos prestigio las universidades que en las décadas y siglos precedentes”* (p.198). Por el contrario *“el auténtico maestro debe acompañar a los estudiantes en el camino de búsqueda de la verdad, mostrándoles que este es el mejor modo de crecer en humanidad y ser mejores personas”* (Ahedo, 2016: 528).

En palabras de Zuppiroli (2012):

*“Hubo un tiempo en que la tarea de formación investigadora a través del doctorado constituían la principal responsabilidad del profesor universitario al momento de la contratación, los candidatos a ejercer funciones docentes e investigadoras debían demostrar sus cualidades pedagógicas dando una clase de primer o segundo ciclo ante la comisión de contratación. A partir del año 2000 esta forma anticuada de concebir la función del profesor ha desaparecido”. “Hoy por ejemplo, las clasificaciones de las universidades por cuestiones pedagógicas tienen poco o ningún peso. La labor docente se*

*ha convertido en una patata caliente que cada cual trata de encasquetarle a otro como sea” (p.77).*

En los estudios de sociología de las universidades, se observan dos tipos ideales de profesores: el profesor monje que valora el cultivo del conocimiento por el conocimiento mismo, que asume el gran esfuerzo intelectual y personal que ese cultivo exige, y que solo espera reconocimiento de sí mismo, en términos puramente intelectuales, no aspirando a salirse del marco académico (Bermejo, 2009: 78-80). Y el profesor cortesano que se da cuenta que en último término, lo único que importa es el prestigio y que todo prestigio es externo ya que depende de la valoración que los demás hagan de su labor, considerando que además ese prestigio se puede conseguir manipulando los mecanismos que le son propios<sup>84</sup>.

Según Zuppiroli (2012), en esta misma línea, cada vez más es valorada la figura del “*profesor Management*”, categoría especial que advierte el autor, ya que para acceder a ella lo primero que hay que tener en cuenta es que su actividad profesional debe girar en torno a cuatro ejes que solo la lengua inglesa permite describir con precisión: Networking (el arte de construir redes de investigación), el Fundraising (el arte de recolectar fondos para la investigación), el Marketing (dar visibilidad a las actividades de las redes que dirige o de aquellas en la que forma parte) y el Management (gestión de recursos humanos y financieros) (Zuppiroli, 2012: 47-48 y Bermejo, 2009: 79). Así, el profesor cortesano se convertirá progresivamente en un negociador, en un intermediario entre la universidad, el poder político y los agentes económicos<sup>85</sup>, sustituyendo, poco a poco, la búsqueda del conocimiento por la búsqueda vacía del prestigio (Bermejo, 2009: 79). Se advierte que como en la realidad social no existen los tipos sociológicos puros, cada ser humano o cada grupo solo se aproxima, en cierta medida, a uno de ellos o puede compartir rasgos de tipos contrapuestos.

#### **d) Del estudiante universitario**

Hace algunos años, el puertorriqueño Pedro Salinas planteó en su discurso “*Defensa del estudiante y de la universidad*” una serie de aspectos respecto de estos ámbitos, que parecieran cobrar sentido nuevamente hoy día. Sus opiniones en relación a estos temas se encuentran recopiladas en un libro que lleva por título el mismo nombre. En el texto, se dan a conocer dos conferencias: una asociada al estudiante y la otra a la universidad.

---

<sup>84</sup> En el campo del prestigio, piensa el profesor cortesano, lo fundamental es conseguir el control de los mecanismos de autoridad y como esa autoridad depende de la autoridad política del poder económico, también puede ser fundamental conseguir participar en el mundo de la política y adquirir el mayor poderío económico posible (BERMEJO, 2009: 80).

<sup>85</sup> Según BERMEJO (2009), esta fuerte interrelación entre la economía y la política... puede hacer que se borre la distinción entre el conocimiento académico y el reconocimiento político.

En el primer texto habla del estereotipo de estudiante que asiste a la universidad y menciona que no habría solo uno, sino que existirían distintos tipos, y esto dependería de sus propios fines: *“ya sean estos asociados al deseos de conocer la verdad, al afán de saber por saber, al deseo de hacer avanzar a la ciencia, de formar la personalidad, de cultivar la inteligencia, de contribuir a la sociedad, o de contribuir en una institución o a una actividad social, para el mejoramiento de la vida de todos, o bien para ganarse la vida”* (Salinas, 2011:37-58).

Sin embargo, la universidad forma un determinado tipo de estudiante y este tiene que ver con las demandas sociales. Y de ello dependerá el acomodarse o dirigir u orientar a la sociedad. En ese contexto, el estudiante necesita tener conciencia de serlo y esto va más allá de ir a clases: *“Debe tener fe que por medio del estudio va a mejorar su naturaleza humana y por ende va entender mejor los problemas del hombre y el mundo”* (Salinas, 2011:50). A partir de ello, deberá tener conciencia de su papel y de su importancia: *“Se hace en la universidad para el mundo, en beneficio de los grandes valores humanos, verdad, justicia, no para su beneficio económico personal”* (p.51).

Así también describe ciertas cualidades que el estudiante universitario debiera poseer o cultivar como el deseo de saber por el beneficio mismo que trae el conocimiento y la verdad, la vocación intelectual (amor a las ideas, al entendimiento del mundo), la fe en la eficacia de la cultura espiritual (no la cultura, por la cultura) en todo aquello que permita la mejora del individuo y de la sociedad. Plantea que debe haber una subordinación a los valores expuestos y que será la universidad como depositaria de las normas más altas y nobles de la vida del espíritu, quien deberá ofrecer los tiempos para el desarrollo del pensamiento, mediando entre la energía y la prudencia (Salinas, 2011:56).

Por el contrario de los deseos de Salinas, Jovet (2014) menciona que los estudiantes, hoy, ingresan a la universidad casi con el único propósito de poseer un título o un diploma, convertirse en profesionales capaces, al cabo de algunos años, de desarrollar una tarea específica, con una cierta o mínima competencia, y a fin de cuentas, ingresar en la institución, con la idea de ganarse la vida mejor que sino la hubiesen visitado. *“La realidad paradójicamente, y es algo que empieza a ser un lugar común, es que muchos estudiantes, de cualquier rama, quizá se hubiesen ganado mejor la vida, si en vez de la entrada a la universidad hubieran decidido por estudiar en una escuela de artes y oficios”* (p.149).

Así también el autor señala que el estudiante que llega es cada vez más ignorante, que posee nula valoración de los libros, no tiene el deseo de conocimiento, el ansia de comprender, *“... en fin...sus prioridades van desde lo mundano”* (Jovet, 2014:130-142). Señala que esto tiene sus raíces en el currículum de la educación secundaria, de la baja calidad de los maestros y de los medios de selección para el ingreso a carreras humanistas, por ejemplo.

Por su parte Sellés (2010), señala que el problema radica en que la juventud está cansada porque no encuentra ante el sentimiento sensible lo que debería buscar a través de instancias superiores: la felicidad. No están exentos de

culpa los que les han educado, pues no han sabido enseñar a los jóvenes ni en la afectividad equilibrada, ni en la búsqueda intelectual de la verdad, ni en la norma veritativa de la razón práctica (anomia), ni en la fortaleza de la virtud. Y desde luego, en la búsqueda del propio sentido personal. Todas estas se educan, principalmente en la familia y, en segundo lugar, en las aulas (particularmente en la universidad), pero es notorio que tanto la familia como la educación atraviesan una manifiesta e intensa crisis. (p. 98-99).

Tal como señalaba Kierkegaard:

*“... quien permanece en el estadio estético característico del que solo busca disfrutar, deviene un espectador, de cuya vida ha desaparecido la posibilidad del compromiso. Es parte del auditorio y no protagonista, porque se imposibilita a decidir, ya que no hay tantas posibilidades placenteras distintas y no quiere perder ninguna. A esa situación de pasividad acompaña el tedio, porque sin virtud, cualquier esfuerzo resulta en exceso fatigoso, lo que impele a no realizarlo; a su vez si la elección versa sobre lo más fácil, como lo que se escoge no sacia, se tiende a no elegir. La ausencia de elección termina en la indiferencia ante las cosas externas y denota una falta de vitalidad”* (citado en Sellés, 2010: 99).

En ese contexto, cobra fuerza la defensa de una formación liberal en la universidad, que permite levantar referentes en los estudiantes desde los que aprenden a acercarse a la verdad de las cosas y a ubicarse en la compleja realidad, independientemente de la profesión a la que se dediquen (Esteban, 2010)

*“El estudiante que se forma en la universidad de hoy no debe desentenderse de la verdad, ni del bien, ni de la belleza que esconde la realidad, pues en su quehacer diario deberá sentir la necesidad de buscar dichos bienes. La universidad de hoy debe poner todo su empeño en la formación de profesionales que atesoren una actitud propositiva hacia la optimización de la realidad. Aquel profesional que busque la excelencia humana, y de alguna manera se desentienda de la eficacia y la eficiencia, no tendrá argumentos reales sobre los que buscar la verdad, ni maneras de encontrarla, y aquel otro que se despreocupe de su excelencia porque está obsesionado con la técnica, puede convertirse, aun sin saberlo, en un mero terminal de cualquier cadena de producción”* (p.466 y 471).

Si miramos desde el lente de los estudiantes, se puede evidenciar, tal como lo señala Fernández Buey (2009), que ellos tienen hoy quejas contra la universidad, muy parecidas a las que tenían los estudiantes de ayer.

*“Muchos ayudantes contratados y becarios se vean así mismo como nos veíamos ayer la mayoría de los profesores no numerarios de entonces”.*  
*“Todavía existe sigue habiendo caciquismo y paternalismo entre profesores,*

*entre profesores y alumnos, lo que limita la democratización de la universidad y la participación de los estudiantes” (p.299).*

Los estudiantes nuevamente alzan la voz y reclaman en contra de lo establecido, como es el caso del Responso por el estudiante de Contaduría Pública, publicado por Mejía (2016), donde se declara:

*“En definitiva, asumir la postura de ser universitario, es decir, trascender la súper especialización de las profesiones, permite develar el camino político-social para intentar pensar universitariamente en sí mismo y en los otros. De este modo si se apuesta por la construcción de espacios para la reflexión y el pensamiento crítico, mancomunadamente con los docentes es posible, quizá, emergiendo como estudiantes universitarios pensar la universidad en particular y el país en general; y de esta manera expresar que, parafraseando a Heidegger, los estudiantes no son, están siendo; la universidad no es, está siendo. Abandonando por fin la ignominia, la desidia y el facilismo tan característico de los estudiantes ante la crisis actual en que paulatinamente, se sume la educación, la exclusión del conocimiento. Por tanto existe un deber ético enmarcado en alcanzar una educación que vele y propenda por el desarrollo de las individualidades de los estudiantes, no las competencias” (p.163).*

Pero en relación a la crítica anteriormente expuesta, también desde la universidad nace una propuesta, y en ese sentido todavía hay una esperanza en un tipo de universidad ideal. Respecto a ello, se presenta la visión que han construido algunos académicos, entre ellos Zuppiroli (2012), sobre el título de la universidad de la Utopía:

1.- La universidad debe actuar sobre un marco normativo, basado en la confianza, como la clave del extraordinario dinamismo del que hacen gala todos sus funcionarios y con la realización de una docencia apasionada. El gusto por la docencia es la condición *sine qua non* para ser contratado como profesor.

2.- Los profesores más jóvenes comparten el entusiasmo con sus estudiantes y los más veteranos intensifican esa vivencia haciéndoles disfrutar de su experiencia. Es la razón por la que la enseñanza no puede dissociarse de la investigación que la nutre y vivifica (se le da énfasis también a la investigación pedagógica).

3.- A los estudiantes no se les transmiten conocimientos, ellos mismos se los apropian en el curso de un proceso que les revaloriza y reafirma su personalidad. Basta con poner los conocimientos a su alcance en los ámbitos que les son familiares para que se adueñen de ellos con comodidad. Y si su vida cotidiana se desarrolla en internet, hay que saber utilizar la red con fines pedagógicos.

4.- Requiere de un espíritu crítico, porque enseñar es ayudar a los estudiantes a desarrollar un robusto aparato crítico, un tamiz que les permita evaluar los conocimientos adquiridos (es por ellos que esta universidad le da

prioridad a los debates y/o a cualquier otra metodología que ayude a los estudiantes a construir y expresar sus ideas de manera eficaz, tanto oralmente como por escrito). En resumen, fomentar el trabajo de pensar.

5.- En el fondo, el docente no es más que un eterno estudiante, continuamente comprometido en una actitud crítica de comprensión de mundo. Por eso, el buen profesor es el que muestra a sus alumnos, de manera convincente, el inmenso placer que produce el estudio y la alegría que proporciona el pensamiento en la acción. La consecuencia de todo ello, es que no puede ser un buen profesor quien dedica lo esencial de su tiempo a la gestión investigadora y que solo sustrae a su ocupación principal algunas horas a la semana.

6.- Coincidiendo con la postura del Doctor en Ingeniería en Física es conveniente agregar que el académico deberá buscar el prestigio intelectual y no el que pueda dar la posición del dinero y el poder económico<sup>86</sup>.

7.- Pero por sobre todo, la universidad debe reconstruir su formación con el fin de ofrecer a la sociedad, como señala Esteban (2010), "*excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*" (p.461). O como señala Guichot (2009) "*junto con las solicitudes sociales debe preocuparse de formar personas bien equipadas intelectualmente, moralmente, políticamente, para desenvolverse en la sociedad y para luchar por una democracia bastante más real que la que actualmente disfrutamos*" (p.36).

Zuppiroli afirma que no se trata de forjar al sujeto que simplemente se adapta al entorno de manera eficaz, superando con éxito los reclamos pragmáticos que se le hacen, sino de seres reflexivos, tenaces en la persecución de la verdad, honrados, responsables y solidarios con el mundo (p.139-141).

---

<sup>86</sup> "Esto estaba meridianamente claro en los países occidentales en los que el prestigio intelectual estuvo claramente reconocido, sin embargo a partir del desarrollo de la tecnociencia hizo del conocimiento un elemento básico en los procesos de producción y esta distinción corrió el peligro de diluirse". Ver en Bermejo (2009: 78).

## **2.6. Educación Universitaria en Chile.**

### **2.6.1. Origen de la Universidad en Chile.**

#### **a) La Universidad de San Felipe y la Universidad Santo Tomás de Aquino.**

Las primeras instituciones de educación universitaria en Chile tuvieron una marcada influencia religiosa. Por ejemplo, los primeros registros se encuentran en la historia de la Universidad de San Felipe, fundada en 1738, luego de la solicitud de dos obispos Fray Antonio de San Miguel y Fray Juan Pérez de Espinosa, quienes pusieron en evidencia la necesidad de contar con dicha institucionalidad, motivando su solicitud ante el cabildo, la que posteriormente se tramitaría ante el rey de España Felipe V. (Medina, 1928), y la Universidad Santo Tomás de Aquino, cuyo origen se remonta prácticamente un siglo antes, en 1622, de la mano de los dominicos y los jesuitas (De Ávila, 1979). Los dominicos, llegados a Chile en 1552, fundaron su primer convento en Santiago en 1557. Según Lira Montt (1976), serían los dominicos los primeros en obtener licencia para fundar una universidad mediante bula de Paulo V, fechada en 1619, y que iniciaría funciones a partir de 1622, bajo el nombre de Universidad de Santo Tomás de Aquino o Universidad de Nuestra Señora del Rosario.

Según Bravo Lira (1992), la Universidad Santo Tomás de Aquino fue la séptima fundada fuera de Europa. Respecto al régimen de estudios se menciona que sus programas se inspiraron en la Universidad de París, trabajando estudios de filosofía con un enfoque aristotélico-tomista, otorgando los grados de Bachiller, Licenciado y Maestro (Skarica, 2010). Posteriormente, se continuará con la creación de la Universidad Real de San Felipe por real cédula en 1738. El surgimiento de estas universidades en la colonia tenía el propósito de educar a grupos privilegiados y, como se mencionó, surgía a partir de órdenes religiosas. Cabe destacar, según lo mencionado por Lira Montt (1979), que uno de los argumentos que se presentó ante el rey tenía que ver con la posibilidad de contar con estudios universitarios en este sector geográfico de América Latina, para que, además de asistir los residentes, pudiesen además participar las gobernaciones de Tucumán y de Río de la plata, debido a que la institucionalidad más cercana por esos años correspondía a la Universidad Real de Lima y resultaba muy costoso y peligroso dada la distancia y geografía para trasladarse desde estas localidades. Lo anterior queda en evidencia en el siguiente párrafo:

*"Sería muy importante que en esta ciudad de Santiago hubiese Universidad, porque en ella hay cinco conventos muy principales y religiosos de muchas letras, y en ellos hay estudios de gramática, artes y teología, y pueden acudir a esta Universidad los estudiantes de las dos gobernaciones de Tucumán y Río de la Plata, y así no saldrían los mancebos del reino para Lima..." (Medina, 1928: 1)*



Los estudios en la universidad de San Felipe no eran especializados. Se pueden destacar solo dos carreras que gozaban de relativo prestigio: Leyes y Teología. Las carreras de matemáticas y medicina venían a suplir una exigencia de los nuevos tiempos que los académicos eclesiásticos miraban con distancia. Desde 1738-1839 solo se obtuvieron grados en medicina (38) y en matemáticas (40) (Meller y Meller, 2007: 41). Según los autores, su inspiración estuvo en la Universidad de Salamanca cuyo objetivo era transmitir una idea ordenada del mundo y de sus problemas abstractos antes que proporcionar herramientas prácticas para la lucha profesional. El enfoque de la cultura estaba desde un prisma teológico, sustentado por la escolástica. (Pacheco, 1953:27). Las cátedras se basaban en un saber tradicional, en textos generalmente antiguos, en una época en que la experimentación aún no se abría paso (Meller y Meller, 2007: 42).

En esta época, todavía existía una fuerte segregación de castas y de clases, la educación era un privilegio y no un derecho. Durante este periodo la iglesia católica y los cabildos compartían la tarea de la educación, teniendo este monopolio, por un lado, la función generadora de un saber que perpetuaba el modelo colonial y, por otro, extirpaba un modelo que generaba un saber emancipador (Meller y Meller, 2007: 42).

Sin embargo, con la ilustración y la revolución industrial se hacen ver estas diferencias en tiempos en que la enseñanza se limitaba a la lectura, escritura y rezo (Lavados, 1993), y tras la independencia comienza a vislumbrarse como útil la instrucción del pueblo, para alcanzar la estatura intelectual de las personas productoras de saber (Meller y Meller, 2007: 42). Durante esta época, la educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino a la libertad, la felicidad y el progreso. La ilustración era la base de la felicidad de la sociedad y del progreso de la historia; era el patrimonio de los pueblos libres. La educación adquiere un cierto carácter utópico (Serrano, 1994: 38), depositándose en ella la esperanza de regeneración del individuo y de la nación (Meller y Meller, 2007: 44).

Así, en el Art. 36 de la Constitución de 1811, se decreta: *“Los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública, como una de las primeras condiciones del pacto social”*. *“Todos los Estados degeneran y perecen a proporción que se descuida la educación”*. Luego se reafirma esto en el año 1823 otorgándole igual recurso que a defensa y administración y en el año 1833 se escribía: *“la educación pública es una atención preferente del gobierno”* (Citado en Meller y Meller, 2007: 44).

Finalmente, en 1810 la Universidad de San Felipe disminuye radicalmente su funcionamiento, pasando su función docente al Instituto Nacional o bien acogiéndose a retiro. El año 1839 queda extinta por decreto ley.

Lo anterior traerá consecuencias ya que con la instalación de la república el modelo que regirá a su sucesora responderá a una visión laica de la formación y, por ende, la tradición religiosa, que le da vida a la institucionalidad, quedará relegada a un fin prácticamente auxiliar; sin embargo, será el vestigio del origen el

que en parte promoverán, a posteriori, en 1888, el resurgimiento de una nueva versión de la institucionalidad.

### **b) Surgimiento de la Universidad de Chile.**

En 1842, durante el gobierno de Manuel Bulnes y, siendo Manuel Montt ministro de justicia, instrucción pública y culto, nace la Universidad de Chile, teniendo por propósito ser la simiente del progreso cultural de la nación en su totalidad. Durante este periodo se reinventa la institución universitaria, heredada de la Universidad de San Felipe, modificando, no solo sus métodos de enseñanza y las materias tratadas, sino que al sujeto al que se quiere formar, proponiéndose aumentar su nivel cultural, en el marco de la tradición republicana. (Meller y Meller, 2007: 44).

Según Serrano (1944), la formación de la Universidad de Chile, dentro de la república conservadora, se debe a un consenso en tres ámbitos: *“formar a todos los estratos de la población en la virtud republicana, incorporar el conocimiento racional a la acción y el deber del estado de llevarlo a cabo”* (p.65), siendo bajo el rectorado de Andrés Bello que se consolida esta declaración, ya que según indican Meller y Meller (2007), su persona creía en el valor intrínseco del conocimiento y de la ciencia pura y en la necesidad de establecer una universidad científica que generara las bases para la investigación, que creara una tradición científica local frente a la expansión de la ciencia Europea (p.48). Al respecto, durante su rectorado, Bello declara: *“El programa de la universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a Europa las deducciones de la ciencia, es para aplicarlas en Chile”* (Bello y otros, 1993: 23). De esta forma se va pasando de la escolástica a lo científico, de la memorización a la generación de conocimiento y de una participación aristocrática a una meritocrática (Lavados, 1993). Aunque no se logra consolidar con Bello este marcado espíritu científico, sí, en su deseo, se hace explícita su concepción de mundo donde se reconoce la libertad de pensamiento y el pluralismo, ambos valores que acompañan al plantel universitario actualmente, tal como se recoge en los textos de Galdámez (1934), De Ávila (1979) y Serrano (1994).

Posteriormente, con Ignacio Domeyko, se plantea separar los estudios universitarios que se impartían en el Instituto Nacional y conformar un cuerpo docente formado por académicos (Bravo, 1992: 117). En su memoria, sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile, decía:

*“..., los socios de la universidad deben ser profesores, deben enseñar i enseñando debe estimular a otros que le ayuden en la gran obra de promover luces. El destino de la universidad no solo es útil al destino de la universidad que estudia, sino también al profesorado mismo, la enseñanza es la verdadera vida de un hombre de letras”* (Mellafe, 1992: 253).

Domeyko aspiraba a la fusión del académico con el profesional (inexistente a la fecha en el país). Su modelo era la universidad alemana (formar a los estudiantes en base a sus propias investigaciones); los estudios debían enseñar a pensar, para enseñar a razonar, y así los egresados pudieran aplicar su metodología a los desafíos que enfrenten en las ramas en que se desempeñen (Serrano, 1994: 107).

Según Serrano, hacia el año 1940 la docencia fue el núcleo de la institucionalidad universitaria y el profesor era considerado el tipo social más especializado en la estructura del sistema intelectual del siglo XIX. Sin embargo, las funciones que debían llevar a cabo no estaban exentas de dilemas. Serrano menciona que para Domeyko la universidad profesionalizante permitiría, al igual como lo buscó Napoleón, formar a los expertos para que resolvieran los problemas concretos del país y, a la vez, estimularía la creatividad al estilo Whitehead, como el mecanismo para iniciar el desarrollo del quehacer científico en un país, a la fecha subdesarrollado, como era el Chile de la época.

### **c) Surgimiento de la Universidad Católica de Chile.**

Al término del siglo XIX, se discutía respecto de la laicidad de la educación y de la autonomía de la universidad, consagrándose la ley de libertad de enseñanza como valor del pluralismo ideológico y la universalidad del conocimiento. En ese contexto, y como una forma de resistencia de los sectores conservadores, en el año 1888 se funda, con el apoyo político del Partido Conservador y la Iglesia Católica, la Universidad Católica de Chile, mediante decreto del Arzobispado de Santiago, obteniendo al año siguiente la aprobación papal de León XIII para su funcionamiento (Gajardo, 1970, citado en Schiefelbein y McGinn, 1974).

Su creación se desarrolla tal como se venía mencionando, como una pugna existente entre conservadores y liberales en un contexto de secularización de la sociedad que vivía el país, a fines del siglo XIX. Y tal como señala Larraín (1964), este conflicto se materializaría de manera explícita cuando la iglesia comienza a perder dominio en la formación en los distintos niveles de enseñanza, por ejemplo, con la creación de escuelas normales y la fundación del Instituto Nacional y la Universidad de Chile. De esta manera, para el partido conservador y la Iglesia Católica, la fundación de esta institución respondía a la necesidad de dar una orientación cristiana a los estudios superiores, recuperando el dominio perdido y permitiendo además el desarrollo de los estudios teológicos, debilitados por la pérdida de la Universidad de San Felipe y Santo Tomás, además de permitir la vinculación de profesores católicos que eran rechazados o menospreciados en la universidad estatal (Larraín 1964: 61).

Según Gajardo (1970), la pérdida de influencia de la iglesia católica se manifestó, más claramente, con tres episodios: la creación de la Secretaría de Inspección para la Educación Primaria, la creación de una Escuela de Artes y

Oficios en 1849 y con la creación de la Escuela de Minería de Copiapó en 1850. Estas últimas, surgían como respuesta a la necesidad de calificación técnica para la explotación de las riquezas mineras. Vino a complementar estas realizaciones educativas del estado, el establecimiento de colegios profesionales, consolidándose con la reforma educacional, llevada a cabo por Courcelle Seneuil, representante de la escuela liberal de la enseñanza. Por último, agudizó esta situación el decreto de 1873 que abolía los privilegios que favorecían y estimulaban la educación privada, como ataque directo al Colegio Jesuita de San Ignacio, fundado en 1856 y que representaba en palabras de Gajardo: *“una verdadera trinchera del catolicismo en el ámbito de la educación secundaria”* (p.93).

Para Larraín (1964), desde la creación de la Universidad Católica se postuló como uno de sus objetivos centrales *“el orientar la educación universitaria en función de los principios de la doctrina de la iglesia católica, produciéndose en su seno la reconciliación entre enseñanza y fe, disociada a través de la educación oficial del país”* (p.61)

Estructuralmente, como el resto de las universidades chilenas y latinoamericanas, la universidad tenía una serie de características. En primer lugar, una organización conformada por Escuelas y Facultades autónomas y desintegradas, lo que impedía una acción coordinada de las mismas y hacía de la universidad una mera abstracción institucional. Segundo, un sistema administrativo centralizado que se caracterizaba por una carencia absoluta de planificación en el uso de los recursos académicos, lo que incidía en un crecimiento, de las distintas escuelas y facultades, desregulado respecto a las necesidades del país. Tercero, un carácter profesionalizante que ponía escaso énfasis en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, centrándose, sobre todo, en el otorgamiento de títulos para el ejercicio de carreras liberales. Cuarto, el desarrollo de la cátedra como único método asociado al trabajo académico, con una docencia e investigación, asignada por medio de procedimientos burocráticos, así como un carácter marcadamente elitista en lo que decía relación con la selección y políticas de admisión de los estudiantes; y en quinto lugar, una incipiente vinculación con la realidad y necesidades del país, lo que incidía en la formación de los estudiantes, a los que se capacitaba para manejar un sistema económico-social que ya no respondía a los requerimientos de la sociedad (Gajardo, 1970: 95).

Para Gajardo (1970), la estructura interna era un reflejo de los fines que perseguía la universidad: Una estructura de poder rígida y autoritaria que, de acuerdo al Reglamento General de 1938, establecía como máxima autoridad al cardenal arzobispo de Santiago<sup>87</sup>, a quien se investía con todas las atribuciones que le confiere la ley canónica y jurídica (Art.4). Establecía que el rector, autoridad ejecutiva de la universidad, debía ser designado por la jerarquía eclesiástica y su nominación aprobada por la Santa Sede. Según el Art. 5, debía ser un sacerdote

---

<sup>87</sup> Reglamento General de la Universidad Católica de Chile. Imprenta políglota Vaticana. Roma. 1938.

de conocida y eminente doctrina, juicioso y letrado en el manejo de negocios, el cual sería, según el Art.6, asesorado por un consejo superior. Respecto de los profesores, estos tenían un rol docente, sin participación en la conducción de la universidad, esperando de ellos, según el Art. 15, una profesión de fe de acuerdo a lo señalado en un formulario especialmente preparado para ello por la Santa Sede. Debía ser visada por las máximas autoridades académicas, debiendo ser nombrados por el Gran Canciller a propuesta del rector.

Por su parte, en los Art. 53 y 54, se menciona respecto de la selección de los estudiantes que esta debía hacerse mediante una solicitud personal al pro rector el que debería juzgar de acuerdo a mérito en lo referido *al honor, conducta previa y los certificados requeridos por cada facultad*. En el caso de los estudiantes regulares, debían *"inspirar todas sus actividades en el ideal Católico que éste representaba y ajustar sus acciones a las normas prescritas por la iglesia y la moral cristiana"*.

Este escenario permaneció durante los diez primeros años de la universidad, consolidando su modelo de gobernabilidad apoyado por el partido conservador que se encontraba en el poder y la religión católica como doctrina oficial de estado (Gajardo, 1970: 97). Sin embargo, al llegar la década del 30 se inicia una pugna por el control del aparato estatal que toma ahora un matiz distinto que el de fines de siglo XIX y principios del XX, ya que se caracterizó por la lucha entre conservadores y liberales a raíz de la naciente industrialización que inicia el territorio, afectando con ello también la estructura política de la nación como indicara Jobri (1955). Se produce un quiebre al interior de la iglesia católica y los grupos de apoyo, por una falta de acuerdo entre el episcopado y los sectores laicos vinculados a la iglesia y al partido conservador.

Mientras tanto, la Universidad Católica continúa obedeciendo a los cánones impuestos por el Reglamento General, durante la rectoría del Monseñor Carlos Casanueva, extendiéndose desde 1925 a 1953<sup>88</sup>. A esa fecha, la pugna entre los grupos católicos había adquirido una importancia mayor, convirtiéndose en un problema el resolver si la Iglesia Católica debía o no reconocer al partido conservador como su protector, o permanecer al margen de la pugna ideológica, desligándose también de sus vinculaciones con este (Gajardo, 1970: 99). Sin duda, el contexto político y social de la época tiene repercusiones directas en la orgánica de la universidad, los que marcarán las próximas décadas, teniendo al descontento como reflejo de situación social y replanteándose nuevas formas de representatividad, surgiendo entonces, las federaciones de estudiantes y las agrupaciones de académicos y funcionarios, situación que continuará durante la década y se agudizará al llegar a los 60, reviviendo sus demandas en distintas latitudes, tanto sudamericanas como europeas, y haciendo visibles sus postulados democratizadores.

---

<sup>88</sup> Año en que asume Monseñor Alfredo Silva Santiago.

#### **d) Surgimiento de las Universidades Regionales.**

Siguiendo a Bernasconi y Rojas (2004), se puede identificar que las universidades regionales fueron fundadas en Chile durante la primera mitad del siglo XX, y que surgieron del deseo de las élites regionales de tener universidades locales. Un ejemplo de ello es la Universidad de Concepción, fundada en 1919 en la ciudad de Concepción, ubicada a 500 kilómetros al sur de la capital, con apoyo de la masonería. Lo mismo ocurre con la creación de la Universidad Técnica Federico Santa María, en 1926, y la Universidad Católica de Valparaíso, en 1928, ubicadas ambas en la segunda ciudad más importante del país, siendo el mismo caso el de la Universidad Austral de Chile, fundada en 1954, en la ciudad de Valdivia, a 840 kilómetros al sur de Santiago. Posteriormente lo hace la Universidad de Antofagasta, en 1956, y la Universidad del Norte, que luego se convertiría en la Universidad Católica del Norte (p.27 y 28).

Por su parte, y como acción del gobierno, surge alrededor del año 1947 la Universidad Técnica del Estado, a partir de la fusión de varias escuelas técnicas existentes en las áreas de minas, ingeniería y artes y oficios, con la escuela de ingenieros industriales de Santiago y el Instituto Pedagógico. Durante la década de los 50 y 60, su presencia se extiende por todo el país a través de colegios universitarios regionales. Situación similar ocurre con los campus regionales de la Universidad Católica (Bernasconi y Rojas, 2004: 28).

De acuerdo al registro de Bernasconi y Rojas (2004), en general el sistema de Educación Superior era considerado un sistema pequeño (para la realidad Latinoamericana) y homogéneo, compuesto por dos universidades públicas, con presencia en buena parte del país; seis universidades privadas, tres católicas y tres seculares sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo de sus regiones, todas ellas con una característica común el recibir subsidio directo del Estado. La Universidad de Chile albergaba la mayor cantidad de matrículas por esos años, cercana al 60% de la inscripción del pregrado, mientras que la Universidad Técnica y la Federico Santa María se habían desarrollado manteniendo planes de formación técnica, acorde a las demandas de su conformación (p.28). La matrícula, durante ese periodo, se triplicó de 20.000, en 1957, a más de 55.000, en 1967, aumentando considerablemente la participación de las mujeres, que llegó a un 40% (Brunner, 1986: 17).

Otro aspecto destacable era que la universidad, por esos años, era prácticamente una entidad de formación de pregrado, existiendo un solo programa doctoral en 1965 y solo un 4,7% de los académicos de la universidad contaban con el grado de doctor en 1967. La Educación Superior, en aquel entonces, era básicamente una responsabilidad pública, asumida por el Estado en cuanto al financiamiento y por la regulación de las instituciones de Educación Superior, gozando estas de una autonomía privilegiada (Brunner y Briones, 1992) y actuando, según Bernasconi y Rojas (2004), con perspectiva de carácter público.

## 2.6.2. Cronología del sistema de Educación Superior en Chile.

El sistema de Educación Superior chileno proviene de la fundación de la república y de la formación del Estado nacional. En 1842 se separan los estudios secundarios de los universitarios. Se crea la Universidad de Chile, liderando la misión de dirección y superintendencia de las otras instituciones educativas del país<sup>89</sup>. A fines del siglo XIX se discutía respecto de la laicidad de la educación y de la autonomía de la universidad, consagrándose la ley de libertad de enseñanza como valor del pluralismo ideológico y la universalidad del conocimiento. En ese contexto, tal como se mencionó, en el año 1888 se funda la Universidad Católica de Chile.

En 1927, el Ministerio de Educación Pública conduce el sistema educativo en su conjunto asumiendo la tarea como deber del Estado, con la excepción de la educación privada, la que se asumía como colaboradora.

En 1951, surgen otras universidades como la Universidad Técnica del Estado, reconocidas por la ley. Esta institución hereda la tradición de la escuela de artes y oficios creada en 1849; la escuela de ingenieros industriales y del Instituto pedagógico técnico; paralelo a ello, se creaba la Corporación de Fomento de la Producción.

En el año 1954, en el contexto de la ley N° 11.575, surge el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), agrupación que los reúne hasta hoy, representando a las universidades estatales y privadas, con vocación pública.

En 1967, se inicia la reforma universitaria, la que tendrá incidencia en los siguientes aspectos: a) formas de organizar la docencia desde lo profesionalizante a una formación más ampliamente humanista, b) promoción de la investigación científica y tecnológica y c) reorganización de la institucionalidad interna (de carreras a departamentos), aumentando el grado de participación de todos sus integrantes.

Entre los años 1967 y 1973, el sistema se diversifica en sus instituciones. Se expande por el territorio nacional y experimenta el mayor incremento de matrícula en la Educación Superior. Se amplía el sector técnico profesional con la instalación de sedes de la Universidad Técnica del Estado y la creación del INACAP. Se inician procesos de democratización interna en las universidades, se genera una participación activa de la comunidad universitaria, mayor autonomía y compromiso con la sociedad.

En 1973, el sistema de Educación Superior es intervenido en el contexto del Golpe Militar, liderado por el General Augusto Pinochet, nombrando rectores designados, cerrando carreras asociadas a un referente ideológico contrario al régimen, y reduciendo la matrícula en las carreras que permanecerán abiertas. El hito crítico más significativo es el destino de muchos de sus integrantes, ya que la

---

<sup>89</sup> Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2016). *Proyecto de ley Educación Superior*. Chile. p.7.

intervención universitaria fue acompañada de un fuerte proceso de exoneración, tortura y en algunos casos, muerte y desaparición de académicos, estudiantes y personal administrativo, por considerarse asociados a tendencias de izquierda. Dado lo anterior, este periodo es considerado como un retroceso en el desarrollo de la universidad como proyecto país.

En 1981, el gobierno militar impulsa una contrarreforma, que reemplaza el rol del Estado en la dirección y supervisión por mecanismos de mercado, promoviendo con ello el surgimiento de nuevas universidades privadas. Se procede al desmembramiento de dos universidades del Estado: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, en sus sedes regionales. Lo mismo sucede en la Universidad Católica. Se interviene la universidad a través de la incorporación de rectores delegados, impulsándose drásticas restricciones a la autonomía académica y a la gestión financiera y administrativa. Por otra parte, el número de estudiantes matriculados en Educación Superior se reduce a un quinto. Así como también, se modifica el sistema de financiamiento transitando de uno unitario y basal a otro diversificado y competitivo, basado en aranceles definidos por cada institución.

A partir del año 1990, de regreso a la democracia, los gobiernos de la Concertación<sup>90</sup> buscan elevar el nivel de exigencia en materias de fiscalización y aseguramiento de la calidad, pero con un marco de insuficiencias en las facultades que otorga la ley y la inexistencia de instituciones para ello.

En el año 2011, se inician una serie de movilizaciones estudiantiles en el contexto de la Educación Superior del país, exigiendo un pronunciamiento del Estado, respecto al modelo vigente, situación que permanecerá más o menos estable hasta el año 2013.

En el año 2013, se plantea la necesidad de discutir la reforma de la Educación Superior producto de las continuas movilizaciones de los estudiantes y trabajadores cuyo propósito es eliminar el lucro en la educación. Es así como en el pasado año 2016, el ejecutivo presenta un proyecto de ley de Educación Superior, que actualmente se encuentra en su tramitación en el congreso y su eje más significativo estaría asociado a la gratuidad del sistema, y el fin al lucro.

---

<sup>90</sup> Denominación que recibe el conglomerado de partidos políticos que representa la izquierda, centro izquierda y centro y que fue creada en 1988 como fuerza opositora al régimen militar. Cabe destacar que esta coalición se mantiene vigente hasta el año 2013, reconfigurándose el 2014 como Nueva mayoría albergando nuevas representaciones políticas en su interior.



### 2.6.3. Reformas de la Educación Superior en Chile.

La Educación Superior en Chile, desde su fundación, ha atravesado diversos procesos de reforma, los que han sido influenciados por el escenario político y social del país, así como también por factores externos asociados al contexto social latinoamericano y también mundial. Por ejemplo, el movimiento estudiantil de 1918, en Córdoba (Argentina), influye fuertemente en la reforma estudiantil chilena de los años 20, al igual que en todo el pueblo latinoamericano. Sus demandas estaban centradas en: a) la democratización del acceso, b) el cogobierno, obteniendo la representación de los estudiantes en los organismos directivos de la enseñanza, c) la autonomía económica de la universidad, d) el estado docente y la educación nacional gratuita y laica. Todas estas demandas fueron apoyadas por distintos sectores de la sociedad, ya que apuntaban a transformaciones sociales radicales. También es influenciado por la Revolución Rusa de octubre de 1917 y el agitado sistema social imperante en el país, luego de la depreciación económica producto de la caída del salitre en la década del 20, lo que se expresa de mejor manera a lo largo de toda la década en la denominada “cuestión social” (Orrego Luco, 1984 y Berríos y otros, 1987).

*“La cuestión social llegó a su punto culminante, el régimen de gobierno se derrumbó y la economía se hundió a causa de la ruina de la riqueza salitrera y de la crisis mundial de 1929... De esta manera los grandes problemas a que debe hacer frente el país en estos años, estimulan una renovación en la universidad...”* (Bravo, 1992: 181-182)

Surge entonces, desde la universidad, una red de cooperación que permitirá otorgar sentido desde la construcción de una visión compartida de enfrentar la crisis. Lo anterior se manifiesta en el siguiente párrafo:

*“Ante las necesidades reales de la época presente, se estima que el problema social debe resolverse por la sustitución del principio de cooperación al de competencia, la socialización de las fuerzas productivas y el consecuente reparto equitativo del producto del trabajo común, y por el reconocimiento efectivo del derecho de cada persona a vivir plenamente la vida intelectual y moral. Acepta la acción organizada del proletariado y la acción política no militante en cuanto concurra a la realización de estas nuevas concepciones de la vida social”* (González, 1945:13).

Es así como la Federación de Estudiantes y la Federación Obrera se convirtieron en centros de trabajo bajo el enfoque revolucionario. *“Noche a noche, en reuniones apasionadas y clamorosas, se discutían los problemas de la política y la economía (...). El gobierno estaba desconcertado, la clase rica atemorizada...”* (González, 1945:13). Desde el punto de vista histórico, las primeras luchas estudiantiles en Chile pueden ser divididas en dos grandes períodos: el primero que comprende desde los años 1920 y 1922 y que termina en

los años 1931<sup>91</sup> y 1932, período caracterizado en Portantiero (1987) por la siguiente idea: *“los estudiantes eran la vanguardia del pueblo y su misión consistía en encabezar la reforma de la sociedad y, por consecuencia, de la universidad”* (p.172); y el segundo, comienza en 1936 y contribuyó a la caída de la dictadura de Carlos Ibáñez el año 1937. Luego, en 1944, reaparece el movimiento pero con otros ejes, consolidando una nueva etapa:

*“... el movimiento concibe el problema universitario en relación estrecha con los problemas del organismo social; los universitarios esta vez tienen un problema propio,... la reforma universitaria solo es posible en un régimen de libertad, que entraña necesariamente la defensa y perfeccionamiento del régimen democrático del país”* (p.172).

Para Portantiero, lo anterior se va acentuado por varias razones, entre las que destacan las siguientes: el desprestigio de los profesores, lo obsoleto de los planes y programas de estudio, el autoritarismo académico y la desvinculación de la universidad con la vida nacional, lo que haría constantemente reaparecer los postulados de los estudiantes (p.172). Alrededor de la década del 50 se revitaliza el movimiento estudiantil, bajo el gobierno de Gabriel González Videla, sufriendo nuevamente la persecución y la represión, y una vez más, vinculándose a sectores de los trabajadores y al pueblo como muestra de solidaridad con sus demandas, quedando en evidencia en el siguiente párrafo:

*“En un comienzo los dos ejes principales del movimiento de democratización universitaria (Reforma) fueron la ampliación del ingreso a la universidad hacia sectores sociales que estaban marginados de ella, y la participación de académicos jóvenes, estudiantes y trabajadores no académicos en las estructuras de gobierno universitario”* (Brodsky, 1998: 116).

También es importante mencionar, según lo planteado por Brodsky (1998), que la universidad que encuentra el movimiento estudiantil de los años 60 era una universidad clasista y elitista en su composición social, expresado por ejemplo en la composición del gobierno universitario, compuesto únicamente por los profesores titulares de cátedra (p.116).

Posterior a este período, y hasta antes de 1965, se conocerá a esta etapa como de gestación y consolidación de un sistema universitario moderno (Brunner, 2009). El sistema de educación terciaria se consolida tardíamente al completarse su núcleo institucional básico, compuesto por ocho universidades en todo el país. Según Brunner, el periodo de conformación de este núcleo se da por casi 120 años, periodo donde se alcanza una tasa bruta de escolarización superior de alrededor del cinco por ciento del respectivo grupo de edad. Las universidades del

---

<sup>91</sup> El año 1931 se refunda la Federación de estudiantes de Chile (FECH), en medio de los comienzos de la activa participación estudiantil contra la dictadura de Ibáñez.

período obtienen un cierto grado de igualdad independientemente de su estatuto jurídico que las distingue como universidades estatales, universidades privadas confesionales y universidades privadas laicas. Todas reciben recursos del Estado por casi la totalidad del presupuesto de su proyecto y reciben junto al reconocimiento oficial de su autonomía, el derecho a expedir títulos profesionales y grados académicos.

Sin embargo, las universidades en esta época diversifican su oferta de carreras y de títulos, saliendo a la conquista de las provincias y estableciendo sedes en las mayores ciudades a lo largo del territorio nacional. Ya en 1957 se empieza a desarrollar de manera incipiente el postgrado en las áreas de medicina y educación, mediante cursos especializados de pos titulación (Brunner, 2009). Hasta 1960 en Chile existe un sistema de Educación Superior conformado por *“instituciones universitarias prácticamente de docentes y profesionales, que funcionan en torno a la estructura de las facultades y a base de un cuerpo académico integrados por catedráticos de honor que dedican una parte marginal de su tiempo a las labores universitarias”* (Brunner, 2009: 171).

Según Brunner (2009), la coordinación interinstitucional tiene lugar sobre la base del mercado de demandas estudiantiles, las que se orientan en función de la escala de prestigios de las instituciones y de la localización geográfica de sus casas matrices y sedes. Al respecto señala: *“Al interior de las universidades son las jerarquías superiores docentes y los catedráticos junto con las autoridades centrales y de las facultades las que deciden el curso de sus instituciones y sus comportamientos y relaciones con la sociedad”* (p.171). Se menciona también que el Estado no interviene mediante políticas explícitas en la conducción y coordinación de la Educación Superior, limitándose a autorizar o patrocinar la creación de nuevas instituciones y a asegurar la gratuidad de la enseñanza mediante la provisión de los fondos requeridos para la operación de las universidades y de sus sedes provinciales (p.171 y 172).

Posteriormente, y sobre la base de estos antecedentes, surge la reforma de 1967, impulsada por los jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se insiste en la demanda de *“democratizar las Universidades y de renovar su organización y funciones, con el fin de ajustarlas a las necesidades del país y del desarrollo nacional”* (Castillo, 1997: 189). Al respecto se señala: *“La universidad es una comunidad. Todos sus miembros son, de alguna manera, responsables de su curso, desarrollo, eficiencia y destino”* (Jadresic, 2002: 15). En esta época se visualizaba en palabras de Cazanga (2000), *“La concepción de una Universidad comprometida con el proceso de desarrollo de los pueblos es un principio que dinamiza los movimientos reformistas universitarios, y sobre esta base, se trata de definir las tareas de la docencia, de la investigación y de la acción social”* (p.179). Cazanga menciona que lo que se buscaba era establecer un vínculo más directo de la universidad con los problemas globales de la sociedad, lo que supondría el redefinir nuevas formas de pensar y ejecutar las tareas tradicionales que definen el espíritu de la Educación Superior” (p.179).

Una vez más se liga la universidad a las necesidades de los trabajadores y el pueblo. Este periodo, según Jadresic (2002), se caracteriza por las siguientes acciones reformistas: a) se reformulan los planes y programas de enseñanza de pre y postgrado, otorgando un énfasis más contextualizado, b) se introducen las ciencias psicosociales, cursos de ética y materias humanistas electivas otorgando un enfoque integrador de la formación. c) se formalizan experiencias de trabajo comunitario entre las que se destacan: el internado rural, la práctica conjunta de estudiantes de las diferentes carreras, la práctica clínica en los consultorios periféricos. Lo anterior se comprueba en el siguiente párrafo: *“El sentido de solidaridad social alcanza niveles admirables. Se hacen habituales los trabajos voluntarios. Los ideales impregnan todas las acciones. Se compite por participar más”* (p.42).

Algunas de las insatisfacciones con respecto a la universidad, antes de los acontecimientos que iban a transformarse en el movimiento de reforma de 1967, se presentan en dos artículos de Latorre y de Briones (incluidos en Schiefelbein y Mc Ginn, 1974: 10), constituyéndose en prácticamente los únicos estudios evaluativos de carácter empírico de la época que proporcionaban un acercamiento directo del impacto de la universidad en la sociedad, en comparación con las evaluaciones indirectas utilizadas en los análisis de mano de obra, o de recursos humanos, o a través de los métodos de la tasa de retorno (Selowsky citado por Schiefelbein y Mc Ginn, 1974: 10).

En relación a estas investigaciones, el estudio de Latorre se centra en la Universidad Técnica del Estado, realizando una evaluación que mide en la década de los 60 el impacto social de la formación en dicho plantel<sup>92</sup> desde la mirada de estudiantes, ex-alumnos, profesores y empleadores. Los informes de estudiantes consideraban que existía una falta de articulación entre los programas en los que habían sido entrenados y lo que ellos pensaban que serían las demandas de las industrias que los emplearían después de su graduación. Observaciones que en gran medida eran corroboradas por los graduados de la universidad, que sentían que el entrenamiento que habían recibido en su especialidad, no era totalmente apropiado para lo que ellos debían enfrentar, una vez que se empleaban (p.9). Por otra parte, un porcentaje importante de los profesores encuestados sentía que los programas de la universidad no tomaban en cuenta la realidad nacional. La baja calidad de los estudiantes matriculados era considerada usualmente como la segunda explicación, o fuente, de la falta de relación entre las habilidades de los graduados y las necesidades de los empleadores.

En contraposición, la mayor parte de los empleadores consultados en el estudio se mostraban satisfechos con los graduados, aunque reconocían que los estudiantes de la Universidad Técnica no lograban la misma calidad que los de la Universidad de Chile o los de la Católica. Los empleadores en general,

---

<sup>92</sup> Es importante recordar que la universidad técnica surge del estado surge como respuesta del estado para contribuir al nuevo escenario económico y productivo del país.

encontraban que los "productos" de la Universidad Técnica eran aceptables, visualizándose con esto una disonancia entre lo percibido a nivel interno y externo.

La mirada del estudio de Briones se empieza a dilucidar al señalar que "*la función de la universidad de educar profesionales presupone una comprensión de la estructura ocupacional y del mercado de trabajo...*" (p.11), logrando demostrar, a través del estudio, que el entrenamiento que reciben los estudiantes no era profesional, y que quedaría demostrado por la alta tasa de transferencia de graduados a profesiones para las cuales ellos no recibieron formación. Al respecto advierte que: "*no es que las universidades deberían proveer instrucción más estrechamente relacionada con profesiones específicas, sino que las universidades deberían reducir la discontinuidad que existe entre sus programas y las necesidades de la economía*" (p.11). Otra evidencia sobre la falta de relación entre lo que la universidad ofrece y lo que la economía necesita, se encuentra en el testimonio de los graduados respecto a que las demandas del trabajo podrían haberse satisfecho con un menor número de años de estudio en la universidad. Los graduados también señalaron que deberían haber tenido más práctica (y, supuestamente, menos teoría) y el 40% de ellos declaró que habría ingresado a otra profesión, si pudieran comenzar la universidad de nuevo. También comentaron el bajo nivel de participación que tuvieron en las decisiones sobre qué y cómo deberían estudiar en la universidad (p.12).

Los tipos de críticas realizadas por Briones y otros no pasaron inadvertidos y se realizaron esfuerzos en el período inmediatamente anterior a la reforma para introducir cambios sustanciales en la universidad. Además de los esfuerzos para centralizar el control sobre las decisiones (reforzando las rectorías y generando las políticas en función de planes de largo plazo), se revisó el currículum de modo que respondiera mejor a las necesidades económicas del país. Tal vez, la principal consecuencia de este esfuerzo fue el desarrollo de los Centros Regionales de la Universidad de Chile. El plan fue crear una serie de carreras cortas, inspiradas por el modelo de los "*junior community Colleges*" de los Estados Unidos de Norteamérica. El primer centro se formó en 1960 y, otros siete, se crearon entre 1961 y 1966. En 1966 ya existían 5.379 estudiantes matriculados en los centros (p.14).

Como ya se sabe, un objetivo importante de los centros fue la democratización de las oportunidades de educación. Al respecto, la investigación de Feliz (1972), informa que el 37% de los estudiantes proviene de "niveles socioeconómicos bajos, en comparación al 16% de estudiantes de esos niveles observados en Santiago. Los padres de los estudiantes venían a ser trabajadores de la producción, obreros, personal de empleado de oficina, y profesionales y técnicos, en ese mismo orden (Feliz, 1972, citado por Schiefelbein y Mc Ginn, 1974: 15).

Los centros ofrecían a los estudiantes de provincias una oportunidad para participar en las asociaciones o federaciones nacionales de estudiantes universitarios y de asistir o participar en la elección de los administradores y otras

autoridades de los centros regionales. Finalmente, el autor cita datos que demostrarían que la mayor parte de los graduados de los centros obtuvo empleo dentro de un período corto, después de la graduación y de que la mayoría trabaja en la misma carrera para la cual había sido formado (p.15).

Sin embargo, no todas las reacciones hacia los centros universitarios eran tan positivas. Sánchez, Saavedra y Asun (citado por Schiefelbein y Mc Ginn, 1974: 15) han realizado un estudio acerca de las dificultades psicológicas experimentadas por los estudiantes nacidos en la zona rural que asistían a estos lugares. Ellos presentan datos de entrevistas siquiátricas que demostraban el conflicto existente entre los valores tradicionales de los estudiantes, la orientación moderna de la universidad de la época y de las carreras técnicas que se ofrecían. Ello los lleva a afirmar que los mismos representan una invasión cultural y que por esa razón se presentaría un fracaso, esto es si los estudiantes se mantienen fieles en sus valores o se produciría una grave alienación entre los estudiantes y su ambiente cultural, si triunfaba la formación de la universidad.

Sin embargo, la creación de los centros universitarios no fue suficiente para contener las presiones de cambio que se generaban entre los profesores universitarios y los estudiantes. Ambos exigieron y contribuyeron al clima de revolución universitaria que se reforzó en el país por los movimientos que tenían lugar en todo el mundo entre los años 1966 y 1968. Al respecto, Carlos Huneeus (1973), ha publicado una historia detallada del movimiento de reforma en la Universidad de Chile, así como también el movimiento de la Universidad Católica de Chile se describió en artículos que aparecieron en la revista del CEREN (Brunner, 1970). El proceso también ha sido analizado y criticado por Vasconi (1968), entre otros.

A partir de este periodo, se inicia lo que se conoce como reforma y modernización de la Educación Superior y que comprende desde el año 67 hasta el año 73 (Brunner, 2009). Este, se caracterizó principalmente por la implementación de una serie de aspectos que van desde la ampliación de cobertura hasta la redefinición de su sistema de funcionamiento interno, sin alterar su relación con el Estado. Entre los principales cambios se pueden citar: a) carácter endógeno de la reforma y su incidencia sobre las relaciones entre el estado y la educación terciaria, b) expansión de la matrícula, c) profesionalización académica, d) creación de una base profesional para la investigación, e) mayor complejidad de la organización y el gobierno académico y f) un fenómeno de politización universitaria.

Este periodo contribuyó a la transformación del orden establecido de la Educación Superior. Se amplió su cobertura de manera acelerada llegando a triplicar entre 1965 y 1973 la tasa bruta de participación (p.187). Brunner señala que un segmento importante del personal académico se profesionalizó durante esta época con el doble fin de atender la mayor carga docente y de desarrollar la investigación en diversas áreas disciplinarias o a través de centros interdisciplinarios de estudio.

Por otra parte, el gobierno universitario se modifica en su forma de funcionamiento, las ocho universidades existentes adoptan un modelo similar de coparticipación de los estamentos con un número mayoritario del estamento académico. En este proceso se ven debilitadas algunas de las facultades, dado el surgimiento de una autoridad rectoral más fuerte y burocratizada y por la emergencia de los departamentos que desarrollaron, en mayor medida, las actividades de investigación, con cierta autonomía en el manejo de los asuntos académicos (p.187).

Cabe destacar, en cuanto a la estructura de funcionamiento, que el aumento de la matrícula contribuyó a la diversificación interna, agregándoles una serie de nuevas actividades, sea con base en la investigación o en el ámbito de la docencia, mediante la introducción de currículos más flexibles y de cursos de extensión dirigidos a sectores sociales desfavorecidos (p.187-188).

En resumen, la reforma estimuló tres cambios principales en las universidades: democratización, tanto en términos de una mayor participación de los académicos y estudiantes en el proceso de decisión como en términos de la matrícula de trabajadores e hijos de trabajadores; vinculación con la realidad nacional, en términos de contenido de la enseñanza, la investigación y los proyectos de servicio de la universidad; y el desarrollo de un espíritu crítico en los estudiantes (Schiefelbein y Mc Ginn, 1974: 17). Sin embargo, hay quienes señalan que la ideología que sostuvo al proceso de reforma fue mucho más radical y transformadora de lo que terminó su práctica (Brunner, 2009: 188).

Respecto de la reforma universitaria de 1968, Scherz menciona que uno de sus principales fundamentos está en la estrechez de su enfoque profesionalizante y utilitario contrario al hacer científico y a la vez con escasa presencia de una orientación hacia cambios sociales, denuncia abusos, injusticias y alienaciones. Se censura su dependencia a poderes externos, la falta de democracia en su conducción y la escasa apertura de sus aulas a los sectores más desamparados (el pueblo) (Scherz, 1986: 94).

Durante los años 70 la reforma se pone en marcha y Scherz visualiza dos momentos: uno de introversión y otro de extroversión. El primero se refiere a la reestructuración académica; y el segundo, a la inserción de la universidad en los procesos de transformación del país. (Scherz, 1982: 234). Para el intelectual, esta idea obedece a las modificaciones realizadas en el primero de estos momentos en los que la investigación adquiere una posición de autonomía y solidez, aumentando la democratización de la universidad (en su ingreso y en su gobierno); hay un mayor número de profesores con su jornada completa, con lo que se logra crear una comunidad de maestros y discípulos (Scherz, 1987: 26). La universidad, además, comienza a asumir su papel crítico frente a la cultura, el diálogo interdisciplinario se torna relevante *“de una universidad que es casi un mero nombre se accede a una universidad real”* (p.26).

En síntesis, la Reforma fue algo más que un cambio o simple revitalización de lo mismo. Fue modernización dada las siguientes características: introducción

de currículum flexible; inclusión de un sistema de créditos y de otras características del sistema norteamericano; aumento en la democratización con una mayor apertura al pueblo; y mayor injerencia de los actores de base en la conducción de la institución. Por otra parte, hay más espacio para la ciencia *“lo suficiente para insuflar un espíritu menos pragmático y para asegurar, con el aumento de los profesores de tiempo completo, el carácter de verdadera comunidad a la entidad de altos estudios”* (Scherz, 1986: 95).

En la segunda etapa se hacen visibles rasgos negativos entre los que se menciona:

*“...un dualismo estructural irresuelto, no resuelto en favor de una definitiva gravitación de la ciencia por sobre las profesiones y tecnologías, la burocratización de las actividades y la amenazadora tendencia tecnocrática de manejo, los centros interdisciplinarios se convierten en verdaderos ghettos y aumenta el nivel de politización o de injerencia en la lucha del poder”* (p.95).

La irrupción de la Dictadura Militar de 1973, derivó en una violenta intervención de las universidades. Muchos de sus maestros fueron exonerados y muchas de sus unidades de estudios fueron eliminadas o reducidas a su mínima expresión. En palabras de Scherz, respecto a la reforma dice: *“Seis años fueron demasiado poco para llevar a cabo una tarea inmensa” ...“no hubo tiempo ni para atesorarla, ni para decantar una tradición, para cultivar el diálogo, para superar los excesos, para perfeccionar sus logros, ni para que la universidad coordinara mejor sus esfuerzos con el estado y con la sociedad”*<sup>93</sup>.

Durante este período, se inicia lo que se conocerá como contrarreforma. El periodo se caracteriza en todo el país, entre otras cosas, por la incorporación de rectores delegados, expulsión de docentes, creación o reformulación de decretos y estatutos (decreto Ley N°50 02 de octubre 1953). *“La autoridad ejercerá el rol de control, quienes ven coartadas su autonomía para escoger temas de investigación, para decidir acerca de sus cátedras, para decidir acerca de sus asuntos, o para referirse a determinados problemas públicamente”* (Scherz, 1982: 250).

El siguiente párrafo da cuenta del panorama:

*“Finalmente la mirada puede recorrer el espectáculo de un territorio sociocultural herido en sus entrañas, erizado de ruinas y de vacíos, allí donde otrora se alzaban orgullosos hogares de la sociología y de las ciencias políticas; por contraste en la vecindad pueden divisarse las pujantes estructuras de ornato neoliberal y con nuevas voces en sus cátedras dedicadas a la enseñanza de la economía y de la administración de negocios”* (Scherz, 1982: 9-10).

Cabe recordar, respecto al estamento académico, que durante este período los profesores catalogados de críticos al régimen tuvieron tres destinos:

---

<sup>93</sup> Diario La época 16 de julio 1987, p. 26, 17 y 18.



exoneración inmediata, acompañada en algunos casos del exilio; una *permanencia vigilada*, coartada al interior de la universidad; o incluso la muerte (p.19). Sobre este ideario, las tareas académicas se transforman eminentemente en tradicionalistas, de corte nacionalista. Según Scherz (1982), Fernando González Céliz, primer rector designado en la creada Academia de Ciencias Pedagógicas, señalaba que la tarea de la institución era:

*“...formar a los maestros de Chile en un ámbito en que se conjugan los principios y valores de nuestra cultura occidental cristiana y los del legado patrio, con miras a integrar en nuestro proyecto histórico a las nuevas generaciones, comprometiéndose con el supremo objetivo que inspira el gobierno de la república, y a todo chileno bien nacido: hacer de Chile una gran nación”* (p.20).

Según el autor, la docencia asume primacía sobre la investigación y otras funciones en desmedro de otras actividades académicas, inclinándose hacia lo netamente profesionalizante (p.254). En este periodo, se introducen en la Universidad Católica, cursos de seguridad nacional y se orientan, de acuerdo a los principios de esta doctrina, muchos de los programas de estudio de diversas unidades (p.254).

En el ámbito de la investigación se reelaboran las prioridades. Las áreas que pudieran dar origen a la crítica política y social van perdiendo perfil, *“cambia el acento en beneficio de las disciplinas poco conflictivas o que no aluden de un modo demasiado directo al hombre y la sociedad”* (p.53-254). Por otro lado, se privilegian aquellas áreas que conduzcan a desarrollos tecnológicos. La investigación es empujada por agencias como Conicyt y otras, hacia proyectos externos más ligados a la producción y al comercio. Según Scherz (1980) se pone énfasis en determinados campos del saber, por consideración de imagen pública más que por convencimiento de su real importancia. Por otra parte *“...empieza a funcionar un régimen de premios y castigos en paralelo con un sistema de información y control”* (p.250).

Así también, Humberto Gianini señala que el pensamiento pensante simplemente desaparece de la universidad y se tolera restrictivamente solo un pensamiento pensado. La desidia se va apoderando de las aulas, los pasillos y las oficinas. En palabras de Scherz (1982), *“se ha perdido su conciencia crítica quedando reducida de unos zumbidos indeseados de unos escasos tábanos intelectuales con alas y agujones ya maltrechos por inútiles esfuerzos contra impenetrables caparazones epidérmicas”* (p. 8). La universidad se convierte netamente en profesionalizante, visualizándose como una vigilada universidad empresa. *“Se tornó cerrada, más cerrada que en los viejos tiempos,... agravada por la vigilancia, el control, la depuración y la despolitización”* (p.25).

En el año 1981, se dicta la nueva Ley de Universidades, la cual se caracteriza por su autoritarismo, su cerrazón social y por el espíritu acrítico que habría de adquirir su definitiva institucionalización (Scherz,1982:29), retomando la idea de aquella vieja universidad de la fase tradicional, cuyo desarrollo se

asociaba a lo profesionalizante, otorgando en la nueva ley una importancia clave a doce carreras profesionales.

Por otro lado, la legislación complementaria de 1982, otorga una estructura administrativa centrada en la autoridad de un rector (sin contraparte), que es nombrado por el presidente de la república, evidenciando con ello una dependencia de los poderes públicos sobre las casas de estudio (Scherz, 1982).

Un segundo punto es el financiamiento de la Educación Superior. El Estado manifiesta no estar dispuesto a continuar con una educación universitaria gratuita, iniciándose el cobro de aranceles a los estudiantes: *“se presenta a ojos del observador como una empresa comercial que vende servicios de raigambre intelectual y que persigue organizarse racionalmente adecuando medios afines para poder competir exitosamente frente a instituciones similares por la conquista de mercado de postulantes a las aulas”* (Scherz, 1982: 32).

Junto con estos aspectos, el autor realiza un análisis interpretativo del contexto global en el que ocurren los cambios, mencionando cómo la cultura neoliberal se fue imponiendo en la mayor parte de las instituciones del país. *“La universidad hace suyos los postulados de eficiencia, libre competencia, iniciativa privada y lucro, haciendo del mercado su mecanismo coordinador y regulador de actividades. La universidad se transforma en una empresa más”* (Scherz citado en Santos, 2005: 15).

En síntesis, posterior a este periodo de reforma, la realidad universitaria se torna compleja ya que es atravesada, principalmente, por el contexto político que vive el país, lo que repercutirá en una serie de medidas relativas a su funcionamiento y marco normativo. Este escenario será el que permanecerá en la Educación Superior entre 1973 y 1989, lo que indudablemente, a partir del año 81, se consolidó en una serie de definiciones que se incorporaron en la Ley de Educación suscrita ese mismo año y cuya vigencia se mantuvo hasta el 2009. Cabe destacar que durante los años 70 la matrícula universitaria había aumentado de 35.000 a 170.000, participando, en esta época, el mayor número de estudiantes en la Educación Superior, ampliando el tipo de estudiantado y considerando la dispersión geográfica que habían alcanzado los centros educativos, también producto de las demandas de reformas. Sin embargo, durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), la matrícula disminuyó a 125.000, cayendo igualmente el gasto en educación, convirtiendo a este periodo en un retroceso importante en los logros alcanzados en la década anterior. Se cierran centros universitarios, se separan otros de sus unidades centrales, los gobiernos universitarios y los grupos de representación de los estudiantes son definidos por la junta militar. En la década de 1980 se crea el decreto con fuerza de ley LOCE, el cual acentúa el modelo de mercado en la educación chilena. En esta década, surge la mayoría de las universidades privadas en el país, cuya labor se centra básicamente en la docencia. Este sistema sigue vigente y se revisa dada las nuevas demandas que los jóvenes han hecho evidentes en las calles de nuestro país durante estos últimos años.

Algunas características del periodo, señaladas por Brunner (2009), son las siguientes:

-Las instituciones reconocidas por el Estado, cualquiera fuera su naturaleza jurídica o su nivel, se hallan habilitadas para otorgar los respectivos grados académicos y títulos, tanto profesionales como técnicos.

-No solo acredita conocimientos, sino más bien confiere títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones en el mercado laboral, sin interferencia de organismos públicos externos. Este régimen se mantiene después de la década de los 80 aunque con algunas restricciones.

-Las instituciones definen los planes y programas de estudio, después de 1981 los planes que se creen deben ser aprobados por una entidad examinadora. Cabe destacar que los planes y títulos no sufren mayores variaciones entre 1960 y 1989.

-Las instituciones determinan con plena libertad el número de vacantes que están dispuestas a ofrecer anualmente para nuevos alumnos y deciden por sí mismas o colaborativamente los procedimientos de selección y admisión de dichos alumnos, dentro de las normas mínimas fijadas por la ley, siendo el requisito mínimo la posesión de la licencia de enseñanza media.

-Las universidades que reciben aporte fiscal requieren de alumnos que hayan rendido una Prueba de selección universitaria y obtenido un mínimo de 450 puntos. Sin embargo, las universidades privadas creadas desde el año 1981 no estaban obligadas a cumplir este mínimo, tampoco los Centros de formación técnica (CFT) o Institutos profesionales (IP).

-Las facultades manejaban el ingreso, formulando políticas propias al respecto, por ejemplo, en medicina y educación, utilizando una serie de criterios. Después de 1980, las regulaciones del mercado se volvieron más complejas, no solo por la introducción de numerosos establecimientos de Educación Superior, sino porque los estudios pasan a ser pagados. (p.264).

Después de la reforma de 1981 el sistema antiguo (de las 8 universidades) se transforma en un sistema abierto y diversificado compuesto por dos universidades públicas, numerosas instituciones privadas creadas, nuevas universidades derivadas de las universidades antiguas, independizadas de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, y aquellas tres derivadas de la Universidad Católica de Chile, a lo que se sumaron los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (Bernasconi y Rojas, 2004:33).

Según señalan los autores, en el año 1988 cesó el veto político del Ministerio del Interior a los proyectos de creación de universidades, acelerando el crecimiento de este sector prácticamente toda la década y a comienzos de los años 90, llegando a existir en el país, al año 1991, 303 entidades de Educación Superior (p.33).

Así también menciona que el año 2002 había en Chile 16 universidades públicas, 9 universidades privadas antiguas (las seis creadas antes del año 1981, más las tres sedes regionales de la pontificia Universidad Católica de Chile que se independizaron en 1991) y 38 universidades privadas creadas después del 1981; 51 Institutos Profesionales y 112 Centros de Formación Técnica. El crecimiento fue explosivo en el sector privado, el que representa hoy un 75% de las instituciones de la Educación Superior del país y el 100% del sector no universitario de la Educación Superior (p.34).

Lo que se ha denominado por Aboites (2010), como la crisis del proyecto neoliberal, conlleva al surgimiento de continuos movimientos sociales en Sudamérica, siendo la educación un eje importante dentro de las demandas. Lo que indica el contexto de universidad es que en conjunto con el descontento que evidencia la crisis, nace una propuesta de desarrollo universitario distinta a lo vivido hasta aquí, que por una parte no es comparable a la universidad tradicional del siglo pasado (primeros 50 años), pero tampoco sería continuidad del modelo de mercado (p.98).

Según plantea Aboites, el problema es que, aun cuando existe una idea de masificación de la Educación Superior, los recursos no han sido suministrados en proporcionalidad y las instituciones de Educación Superior siguen mayoritariamente centrando su quehacer en el entrenamiento profesional, generando profesionales de primera y segunda categoría. Todo esto ha llevado a generar una educación universitaria de menor calidad en términos genéricos, empobreciendo la formación profesional, con escaso desarrollo en las tareas de investigación y de difusión de la cultura (p.98).

El fenómeno de masificación de la Educación Superior en Chile, descrito por Meller y Meller (2007), ha sido caracterizado por estos autores con los siguientes atributos: a) admisión de estudiantes con menores aptitudes, b) profesores que tienden a adaptar la enseñanza al estudiante promedio (y el promedio ha ido a la baja), c) dificultad para desarrollar aprendizajes académicos (producto de la nivelación hacia abajo). d) aumento de alumnos por clase y e) ingreso de una mayor proporción de profesores por hora. A lo que agrega: *“Como resultado, los estudiantes pagan más por una educación de peor calidad”* (p.20-21).

Al respecto, Gianini (2012) señala que esta característica ha permitido a cualquier emprendedor instalar universidades que ofrecen la misma mercadería, servida por profesores explotados hasta lo indecible como lo evidencia en el siguiente párrafo:

*“Profesores contratados por 3 o 6 horas, y solo por meses, con una mera promesa de recontractación “en el próximo semestre, ...en la eventualidad de contar con el número conveniente de alumnos. Profesores sin previsión, sin derecho a vacaciones, pero cargados de pruebas y obligaciones fuera de horario. Mártires modernos con 50 a 60 horas de clases para poder sobrevivir, y que, además, deben sufrir impotentes los continuos ataques de*

*la prensa por lo que llaman su impreparación académica. En la mayoría de esas “universidades” no hay claustro académico ni elección de autoridades y en este sentido están muy lejos de la Universidad medieval, que fue “comunidad de profesores y alumnos”. Y pese a todo esto, los consumidores de universidades pagan las tarifas más altas del planeta” (p. 18 y 19).*

Como se puede apreciar, y tal como plantea Aboites (2010), la educación de amplios horizontes, que era promovida como marco a la formación profesional para todos, se sustituye por instituciones y enfoques que busquen responder a las necesidades directas y específicas de los grandes empresarios y segmentos burocráticos y gubernamentales, lo que el autor ve materializado de la siguiente manera: “...se promueve la educación a distancia y la puesta en marcha de mecanismos de regulación superior que procedan de los acuerdos de libre comercio. La educación así se vuelve un lugar de mercado donde se pierde completamente su identidad social” (p.98). O bien en palabras de Gianini (2012),

*“A 30 años de distancia de la reforma del 81, recién empieza a percibirse en el dramatismo que realmente tiene...y una de las razones teóricas poderosas de esta decadencia es el menosprecio a la teoría y confusión del concepto de Universidad –y de universalidad– con el ofrecimiento de profesiones cuya principal característica es su bajo costo para las instituciones que las ofrecen y de alto costo para quien la solicita, por su gran demanda” (p. 18).*

Como contraparte del escenario descrito, surgen con fuerza las demandas de los movimientos sociales que suelen apuntar al panorama de desempleo, a la ausencia de proyecto vital que los enfrenta a una sociedad consumista, señalando que la educación se ha transformado en mercancía y que solo se hace accesible a quien pueda costearla y que además se encontraría alejada de su propósito original. “De esta forma se transforma la universidad en un servicio, los estudiantes en usuarios o consumidores, las facultades en generadoras de capital humano, o de individuos competitivos, siendo los trabajadores meros empleados” (Aboite, 2010: 98). Así, señala el autor, gran parte de las demandas de los movimientos sociales apuntan a cambiar el eje de la sociedad del conocimiento y convertir a la universidad en un lugar donde las necesidades locales de conocimiento puedan combinarse con las necesidades nuevas de identidades nacionales, basadas en acuerdos sociales, debatiendo sobre “*qué tipo de globalización debe prevalecer*” (p.101), dando con ello luces de una redefinición de la idea de universidad con un carácter emergente y con un sello propio.

En Chile, desde la instalación del modelo de mercado, los estudiantes han expresado, desde la década de 1990 en adelante, su descontento respecto a la desigualdad que plantea este modelo en términos del acceso, pudiendo los gobiernos de la Concertación (hoy aglomerados en la Nueva Mayoría) solo incorporan medidas con soluciones parceladas que no resuelven la situación de base. No es sino desde el 2006 en adelante, a partir de la denominada “*revolución*”

*pingüina*<sup>94</sup>, que el país retoma con un enfoque más profundo la discusión respecto de la educación en todos los niveles educativos, enfatizando, en esta última década, en la Educación Superior, convirtiéndose este tema en un proyecto de ley del segundo gobierno de Michelle Bachelet.

#### **2.6.4. Demandas actuales de la Reforma de la Educación Superior.**

El proyecto de ley de Educación Superior, emanado por el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2016), hoy día en tramitación en el congreso, plantea en su capítulo introductorio, los siguientes desafíos: a) mejorar la institucionalidad, b) abordar la equidad en el acceso, c) incluir el principio de diversidad, d) modificar la ley de aseguramiento de la calidad, e) proponer un nuevo modelo de financiamiento, y f) plantear un plan de fortalecimiento del sistema estatal (p.10-19). Este proyecto de ley se sustentaría en los siguientes ejes: búsqueda permanente de calidad, equidad e inclusión, lo que se expresaría en la siguiente descripción:

*“...los talentos están igualmente distribuidos entre toda la población (eliminando barreras de financiamiento) y que la diversidad social y cultural constituye un ingrediente esencial para la construcción de una democracia, pertinencia del quehacer de la Educación Superior manteniendo un vínculo estrecho y permanentes con las necesidades permanentes y futuras del país y de sus regiones” (p.4 y 5).*

Los desafíos mencionados se abordarían considerando los siguientes objetivos generales: 1) Consolidar un sistema de Educación Superior a través de la definición de principios orientadores y elevando la capacidad para formular políticas y coordinar el sistema de Educación Superior, 2) Dar garantía de calidad y resguardo de la fe pública, 3) Promover la equidad e inclusión: financiamiento gratuito, desarrollo de un sistema de acceso, 4) Fortalecer la Educación Superior estatal, 5) Fortalecer la formación técnico profesional (p.19 y 25).

En esta instancia, se reconoce a la educación como un derecho fundamental, que tiene un valor público innegable y está en la base de una sociedad más justa, democrática y participativa. Visualiza como necesario alinear el proceso educativo con la intención de formar ciudadanos más libres y creativos, más solidarios e integrados en una sociedad justa (p.6).

El proyecto de ley, en su Título 1, Disposiciones generales, señala en el art.1 que la educación tiene como fin:

*“...la generación y el desarrollo de conocimientos, su aplicación y comunicación acorde a los desafíos actuales, el cultivo de las ciencias la*

---

<sup>94</sup> Movimiento estudiantil secundario que surge el 2006 con la intención de re focalizar el sentido de la calidad de la educación pública.

*tecnología, la innovación, las artes y las humanidades; la vinculación con la comunidad. Así como el fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones. Todo ello con el objetivo de contribuir al progreso social, cultural, científico, tecnológico y económico y sustentable de las regiones y del país en el marco de un estado democrático de derecho” (p.32).*

A la vez señala que las universidades actualmente ya aportan a la vinculación con la sociedad a través de la investigación aplicada, pero también con la investigación básica y de frontera, ya que esta es la que permite conocer mejor el mundo y el universo, ayudando a comprendernos a nosotros mismos como sociedad. A lo anterior se agrega también la reflexión sobre los grandes temas nacionales, el cultivo de las artes y las humanidades y la preservación del patrimonio cultural y natural, como aspectos que contribuyen a la construcción de nuestra identidad (p.6).

También menciona que la educación deberá favorecer la integralidad del ser humano a lo largo de diversas etapas del ciclo vital:

*“Asimismo busca la formación integral de las personas a través del desarrollo de sus talentos y capacidades, proveyendo con equidad las oportunidades y condiciones para un aprendizaje a lo largo de la vida que sea pertinente y de calidad, para que puedan participar activamente en los distintos ámbitos de la vida social y contribuir a la satisfacción de las necesidades del país a nivel local, regional y nacional” (p.32).*

En el art. 4, reconoce que las universidades son:

*“...instituciones de Educación Superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías. Así como también crear, preservar y transmitir el conocimiento y formar graduados y profesionales”. Correspondiendo a ellas “el contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de las necesidades e interés del país y sus regiones. Estas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación y creación artística, innovación y vinculación con el medio” (p.35).*

También señala respecto a la formación que esta se caracteriza “*por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas” (p.35).*

Cabe destacar, que el proyecto de Educación Superior contempla otros aspectos, sin embargo, en este apartado se ha seleccionado la información más representativa que da cuenta de la idea de universidad que se proyecta como intencionalidad desde el Estado.

## **2.6.5. Visiones académicas del discurso sistematizado acerca de la Universidad en Chile.**

En el siguiente apartado se darán a conocer las visiones de distintos académicos que han participado activamente en el continuo histórico de Educación Superior del país, plasmando sus ideas en escritos que hoy guardan testimonio de la visión de universidad que se construía en distintos períodos. Lo anterior es importante, ya que representa parte del sentir de la academia en el escenario investigativo nacional desde el cual se levanta esta investigación. Dentro de estos representantes se encuentran las miradas de universidad de Enrique Molina, Juan Gómez Millas, Jorge Millas y Luis Scherz. Se ha considerado esta selección, de entre muchos otros, como una forma de mostrar parte del discurso sistematizado en Chile respecto a la temática de estudio. Así también, porque ellos representan voces del discurso universitario de distintas regiones del país.

### **2.6.5.1. Idea de universidad según Enrique Molina Garmendia (1861-1964).**

Enrique Molina fue un filósofo y profesor, formado en la Universidad de Chile. Se le conoce por participar del proceso fundacional de la Universidad de Concepción (1919), la tercera universidad en Chile y la primera en territorios descentralizados, asumiendo su rectoría hasta 1956. En 1947 es nombrado, bajo el gobierno de Gabriel González Videla, como Ministro de Educación. Sus obras tienen reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. Entre ellas se destaca: La misión del profesor y la enseñanza (1907), La Ciencia y el tradicionalismo (1909), La cultura y la educación general (1912), De California a Harvard, Estudios sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros (1921), Peregrinaje de un universitario (1941), entre otras.

Enrique Molina (1939) señalaba que una universidad no la constituye solo el conglomerado de escuelas profesionales, con independencia incluso de su número y de su calidad. Tampoco por agregar a esas escuelas los institutos de investigación científica, ni por la preparación de especialistas (p.41). Lo que para él era una universidad tenía que ver con otra cosa y esto se asociaba al ambiente universitario, el que describía de la siguiente manera:

*“El alma de una universidad tiene que formar un ambiente filosófico y ético, que dejándose sentir en cada escuela, encuentre su expresión más definida en una facultad central de filosofía y en el cultivo de las humanidades” (p.41), con ello señalaba: “se persigue el robustecimiento del carácter, la elevación del sentido moral y el respeto a la personalidad humana” (p.42).*



Así también explicitó: *“Una universidad no es un taller donde se forjan profesionales y especialistas. La consagración a la ciencia aun siendo una función primordial, no llena todo el ámbito de finalidad universitaria”* (p.73).

Argumentando respecto de esta misma idea, lo siguiente:

*“Quedan todavía con un clamor constante, las que refieren a las orientaciones y armar la personalidad, de suerte que pueda avanzar con éxito e impoluta a través de las pruebas en las que consistirá su camino por el mundo. Clamor angustioso sobre todo en nuestra época en que la técnica y la violencia se arrogan entre los hombres una autoridad de soberana decisiva”* (p.73).

Visualizaba a la universidad como una mansión de serenidad espiritual, donde la agitación social y política no sería propia de ella. Agregando al respecto que: *“A la sociedad no le interesa llevar en su seno el fermento de los agitadores, ejemplares..., ya que no exigen preparación alguna, les basta con una hueca declamación sobre temas que apasionan a las galerías”* (p.42). Y en ese mismo sentido advierte que lo que la sociedad necesita: *“son profesores, pensadores y si es posible investigadores que iluminen con su reflexión tranquila los problemas que la inquietan”* (p.42). Señalando que estas personalidades (al revés de lo que pasa con los agitadores) serían difíciles de conseguir y a los universitarios les corresponde asumir esta función social (p.42).

*“...la universidad tiene que aspirar a ser una especie de república ideal para ofrecer a los hombres en medio de los trastornos e incertidumbres, una orientación posible. O no es universidad. Ahí todos, maestros y discípulos paradigmas de una existencia social que busca su perfección, deben comulgar en el ideal común del respeto a la plena dignidad humana del individuo”* (p.74).

De lo anterior se desprende su negativa a mezclar la política con la tarea universitaria, ya que como indica esta lo sacaría de su finalidad:

*“Por eso las banderías, las pasiones, las ambiciones sociales y políticas, que dividen a los hombres no arrastran a la universidad. A todos, sin distinción de clases brinda la copa del saber en sus cursos, libros y conferencias. Su misión es servir al progreso de la colectividad toda. He aquí el claro secreto de la confianza que inspira”* (p.43).

Respecto de la institución universitaria señala que no debe ser elitista y que debe ser convocante para todas las generaciones a las que ha albergado siempre considerando la idea de comunidad:

*“Así como la universidad busca la armonía de las clases sociales en una simbiosis fecunda, en el cual ninguna otra institución el alero tibio en que las generaciones se confunden solidariamente: Alma Mater, madre cariñosa, no solo para los estudiantes, sino también para los maestros y los ex alumnos, unidos por los vínculos de un amor común y por lo altos valores del espíritu”* (p.53).

Respecto de la misión de la universidad, Enrique Molina, aludiendo a Ortega y Gasset, señalaba que mucho antes de sus planteamientos la institución había comprendido, dentro de su misión docente, la realización de dos finalidades: formar profesionales y formar al hombre culto. Al respecto, ya en esos años, expresó: *“Muy denigrada se suele ver la tarea de formar profesionales, pero es una función de la cual no se puede prescindir. Cabe criticarla cuando la universidad limita a ella el campo de la acción, pero no cuando la practica en armonía con el resto de las funciones que le son propias...”* (p.86).

Y en ese mismo sentido advierte que:

*“...el graduado no debe salir de las aulas armado con la simple mañosa habilidad de un rábula o un curandero y que la preparación profesional de que ha sido objeto envuelve una verdadera forma de cultura. Sería está incompleta si además el graduado no saliera penetrado de un sentido profundo de la ética de su profesión”* (p.89).

De la segunda finalidad, a diferencia de Ortega y Gasset, Molina señala que no es el sistema vital de las ideas de cada tiempo, sino más bien el alma culta *“no puede ser sostenida solamente por ideas exclusivamente propias de un tiempo dado, sino que tiene que serlo por fuerzas que suman sus raíces en edades anteriores, lejanas, de donde extraiga la substancia secularmente acumulada de valores permanentes”*. Afirma que lo genuino de una edad, tal vez, no pasa de ser una moda, y como tal, pasajera.

Lo esencial de este tipo de hombre debe ser *“su capacidad de encarnar con alma henchida, a la vez de humanidad y dinamismo los problemas actuales: meta que señala una preciosa armonía entre el separable bagaje humanista y la agilidad de los resortes de la voluntad”* (p.95). En definitiva, es el saber reaccionar ante los problemas actuales. En este punto encontramos lo que es verdaderamente vital para la sociedad, lo que no hemos podido hallar en las ideas del mundo vital del filósofo español. *“Lo vital es que los hombres sean capaces de reaccionar con actividad creadora ante las exigencias del día, creadora en verdad, pero movida una por conciencia clara de nuestros deberes y limitaciones, de los derechos de los demás y de las consideraciones que debemos guardarnos para embellecer nuestro tránsito por la tierra”* (p.96).

Desde esta perspectiva, visualiza a los estudiantes en la consideración de los siguientes aspectos:

*“A los estudiantes no vamos a pedirles, al formular un requerimiento mínimo que sean santos, ni héroes, ni aún sabios, ni artistas, aunque han de ser capaces de valorizar, esas elevadas metas del alma humana ni les estarán cerradas las puertas que conducen a ellas ...Mas sin duda como finalidad para todo hombre universitario que posea las condiciones de un hombre de elite: rectitud de corazón, valor sin jactancia, claridad en sus ideas, vasta ilustración y firmeza de voluntad. Esto equivale a afrontar la vida con una recia contextura interior en que se han hecho carne desde la ética privada y profesional hasta el cumplimiento de los deberes cívicos”* (p.77).

Molina menciona que para el desarrollo de esta función, la universidad cuenta, por un lado, con la enseñanza teórica que se toma de los libros y se da en las cátedras y conferencias y, por otro, cuida de la práctica y del adiestramiento técnico que se obtiene con el trabajo del estudiante mismo, sus observaciones en los diversos laboratorios y gabinetes, en los seminarios, en las bibliotecas, en las salas de disección y en los hospitales y clínicas (p.86). Así también, señala que los trabajos prácticos que tienen carácter técnico, los hacen penetrar en otro de los campos más importantes, de la finalidad universitaria asociado a la investigación científica: *“Las labores de seminario, y de laboratorio tienen por objeto iniciar y adiestrar al estudiante en el manejo de los métodos científicos”* (p.87). Vislumbrando desde este sentido un claro énfasis en la investigación, señalando que para lograrlo se espera del docente un fuerte vínculo con este aspecto, tal como se muestra en el siguiente párrafo:

*“..., queda más en claro la idea cuando el profesor no solo es maestro que da lecciones, sino también él es un investigador. Respecto de la investigación, nos parece que en todas las universidades que tienen un alto grado de desarrollo y adelanto se mantiene la tradición de que los profesores sean a la vez investigadores”* (p.87).

Es claro en señalar que en todas las universidades donde se ha alcanzado un más alto desarrollo y adelanto se mantiene la tradición de que los profesores sean además investigadores (p.88). Respecto de la función investigadora, señala que por medio de ella, las universidades contribuyen a la conquista de nuevas verdades dignas de inspirar certidumbres, que enriquecen nuestros conceptos de mundo y aumentan el poder del hombre sobre las fuerzas materiales. Así también menciona que: *“La búsqueda de la verdad es una de las más nobles ocupaciones del espíritu, que supone a veces no poco valor y heroísmos de parte de los que se consagran a ellas”* (p.88).

Menciona que la aplicación práctica de los descubrimientos científicos debe a la humanidad la casi totalidad del bienestar del que disfruta (p.98). Junto con valorar la investigación científica, Molina pone énfasis en la vinculación con el medio, dando espacio a lo que tradicionalmente se han considerado las tres funciones de la universidad. Este punto lo valoriza desde la siguiente afirmación:

*“Los estudiantes han fundado en Concepción, por iniciativa propia, una casa de asistencia social que cuenta con una policlínica y un departamento de consulta jurídica, que sirvan gratuitamente al público, con lo que rebasan el estrecho marco de sus estudios profesionales y se ejercitan en la práctica de los servicios sociales que constituyen una mirada que no debe perder de vista la universidad”* (p.88-89).

De lo anterior también se deriva una visión crítica donde la autoridad reconoce motivos de crisis en la universidad de su época. El primero asociado a la incorporación de la ética general como materia universitaria. Señala que esto se debe dar de manera transversal en el hacer universitario. El segundo lo asocia a la investigación y específicamente al bajo nivel de desarrollo que esta presentaba, dado que no contaba con todo lo necesario para realizar una mayor labor

científica. El tercer motivo se asocia al bienestar del estudiante y considera que la universidad debe dotar de servicios de salud y atención estudiantil de mayor envergadura, como casas de estudiantes bien implementadas, lo que permitiría al estilo de la educación inglesa centrar a los jóvenes en la tarea de su formación, alejados de otras preocupaciones de su contexto que le impidiesen dedicarse al cultivo de su espíritu.

Por su parte, Molina Garmendia no cree en que la mejora del sistema esté en manos de la incorporación de la participación estudiantil en los cuerpos directivos de la universidad, ni en la asistencia libre, ni en la docencia libre. Plantea, eso sí, que a los jóvenes hay que oírlos siempre, *“para saber de sus necesidades e inquietudes, de sus desorientaciones y desalientos y proporcionarles cuanta ayuda moral, intelectual o material sea posible, pudiendo ellos ser parte siempre de comités de bienestar y de muchos detalles de la extensión académica”* (p.105).

Por último, considera que a la universidad le corresponde *“saber conservar los valores éticos y jurídicos que la humanidad posee y estudiar las nuevas formas de vida que las necesidades de las nuevas épocas reclaman, de manera que sin destruir lo bueno que tenemos se pueda crear para los hombres un mundo mejor”* (p.106).

### 2.6.5.2. Idea de universidad según Juan Gómez Millas (1900-1987).

Juan Gómez Millas fue un profesor, pedagogo y político chileno. Se formó inicialmente en la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde estudió historia, pero culmina sus estudios en la Universidad de Chile, donde se gradúa como pedagogo en Ciencias Sociales. Con el paso de los años sería nombrado Rector de esta Universidad, ejerciendo su cargo entre los años 1943 y 1953. Se le reconoce, además, por haber sido Ministro de Educación en los gobiernos de Ibáñez (1953) y de Frei Montalva (1968). Entre sus obras se destacan: Tres enfoques sobre la universidad (1962), Tradición y tarea universitaria (1963) y Estudios y consideraciones sobre universidad y cultura (1986), entre otros.

Gómez Millas reconoce a la universidad en los orígenes de la vida intelectual de las sociedades modernas. Señala que la universidad nació con las ciencias y la filosofía griega. Para Gómez, la institución tendría la siguiente misión: *“...poner la verdad, la belleza y la esperanza en la existencia de la nación, a la cual sirve directamente y de la humanidad a la cual está ligada por valores universales irrenunciables”* (Gómez, 1986). Y en ese mismo sentido, señala que satisface un impulso fundamental del hombre: *“conocer las relaciones de las cosas, analizarlas y medirlas; comprender los fenómenos humanos, compartirlos en forma ideal y comunicar a otros sus conocimientos y comprensiones”* (p.23), dejando claro en ellos la vinculación de su idea con el desarrollo científico.

Propone describir la universidad, no como una institución, sino como un conjunto de hombres investidos de cualidades para la obra que deben ejecutar (resguardo de la tradición y continuación de la tarea). Advierte que durante la época de sus orígenes, a la que sitúa en el mundo griego, quienes la constituían se ligaban por el amor al saber. En ese sentido reconoce a la universidad como *“...una comunidad de trabajo colectivo extremadamente fluida y variada...”* (p.23). Argumentando en ese mismo sentido: *“Cada uno de nosotros que trabaja en la universidad, tiene una visión del mundo y de la vida, una creencia y una doctrina. Ninguno de nosotros pretende obligar a otro ser humano, a pensar como él. Nos respetamos los unos a los otros y en nuestras ardientes polémicas tratamos de comprendernos”* (p.25). Con ello queda en evidencia el reconocimiento de la libertad de pensamiento en su ideario y se refuerza la idea de comunidad.

Respecto de la misión, la sitúa como: *“...un poder espiritual intramundano que busca la razón explicativa del universo y aspira a comprender la historia humana. Un poder espiritual que libre y gozosamente se somete a la autocrítica y al análisis o crítica de cualquier otro y por eso mismo se hace capaz de sobrevivir a todas las formas de organización política o social...”* señalando como referentes a los primeros círculos de discípulos en torno a los grandes maestros de Efeso, Lamos o Mileto (p.25). Indica que la esencia de la vida universitaria es la vida espiritual. *“Hombre, logos, ausencia de mundos y esencia de una vida espiritual”* (p.27). Concebía la vida universitaria como la vida espiritual e histórica en que se realizan las interpretaciones de los signos sagrados de los pueblos: (p.28).

Para Gómez Millas, el concepto de “Universidad” expresaba la aspiración hacia la universalidad y tenía que afirmar los rasgos comunes y originarios de una sociedad en su más hondo valor. Señalaba que la universidad nunca se daba como algo hecho, sino por el contrario habría que descubrirla en las tendencias no reveladas. Y en ese mismo sentido agrega:

*“Sabemos que la extensión y profundidad del conocimiento humano obliga al científico y al profesional a la especialización; pero creemos que ella debe conjugarse con una cultura general que ofrezca una explicación suficiente del mundo en qué vivimos y una comprensión de los caminos del hombre...”. “La universidad es por esencia supranacional, la ciencia y el arte son el más alto producto de la comunicación entre los hombres de todo el mundo” (p.25).*

Para cumplir esta misión, la universidad tendría un doble carácter: por una parte, contemplar el mundo para analizarlo y medirlo; y, por otra, educar y preparar a los hombres y mujeres para actuar sobre el mundo, modificarlo y mejorarlo. *“En la universidad la tarea es lograr una explicación o comprensión de los fenómenos y no la de participar en ellos con responsabilidad directa” (p.39).*

Respecto de las funciones, valora la investigación y la docencia en el quehacer de la universidad, dando espacio al cultivo de distintos tipos de saberes:

*“Nosotros por medio de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje nos preocupamos de descubrir verdades transmitirlas y formar al nivel más alto que nos es posible un grupo seleccionado de juventud en el amor activo, y en el trato de las ciencias, la tecnología y las artes” (p.24).*

Para cumplir con las funciones declaradas, da lugar a tres elementos: la defensa de la autonomía universitaria, el valor de la comunicación bidireccional, el establecimiento de una relación de confianza e independencia entre la comunidad y el quehacer académico. Respecto de la autonomía señala que:

*“...defendemos con celo nuestras libertades académicas y la autonomía de nuestras resoluciones, porque creemos firmemente que la ciencia y el arte tienen un desarrollo más sano y completo, allí donde aquellas son respetadas y las decisiones de los responsables de la Educación Superior pueden ser llevadas hasta el final y aunque a veces nos equivoquemos, es preferible que remedemos nuestros errores libremente a someter nuestros actos universitarios a controles extraños a los responsables de la Educación Superior. Donde los intereses prácticos y la propaganda política no tienen derecho a invocar el goce de la libertad académica” (p.24).*

Por un lado aparece la tendencia de hacer de la vida universitaria el instrumento de una actividad política determinada: La universidad como un órgano del Estado. Así como los sabios deben servir al Estado, la universidad es uno de los muchos modos de realizar tareas estatales. Respecto a la autonomía universitaria, cree en la capacidad de defenderla frente a toda intromisión estatal para salvar la autonomía científica.

Por otra parte, de la comunicación menciona que *“en la universidad se vive con máxima autenticidad la comunicación humana debido a su tarea formadora y a su afán de develar la verdad en un ambiente de libertad de diálogo y de respeto a toda hipótesis de trabajo intelectual y de posibilidad de acción valiosa”* (p.23).

Y en ese mismo sentido, valora el diálogo como su manifestación constructiva: *“En ella el diálogo sin temor, ni ambigüedades alimenta toda creación y estimula y da significado a las tareas. Todo aquello que altera la naturaleza espiritual quebranta y deteriora la vida universitaria, aleja a la razón de su imperio, hace ineficaz y lerdo el estudio e irrumpe la comunicación entre los miembros de la comunidad”* (p.29).

Respecto al último punto, menciona que *“es conveniente que el pueblo sepa que si él no da su confianza y su estimación al trabajo intelectual y moral de la universidad, esta no podrá dar los frutos más sazonados de la investigación y la meditación”* (p.37).

Señala que las tareas propias de la universidad son formación superior e investigación y que estas estarían íntimamente ligadas al desarrollo de la comunidad y a su prosperidad. Agrega que la universidad está obligada a proyectar sus trabajos en busca de los problemas que le preocupan y agitan a la sociedad o despertarla a la existencia de esos problemas con audacia y valor, sin temor a la incompreensión que, a menudo, rodea al mundo intelectual (p.37). Sin embargo también advierte:

*“La comunidad universitaria debe defenderse de las influencias externas en cuanto ellas alteran la objetividad indispensable para su tarea o adquieren la forma de meras expresiones ideológicas o de estrategias destinadas a justificar incorrecciones administrativas. Pero al mismo tiempo debe permanecer abierta para conocer y recibir los estímulos sociales, atender las aspiraciones y necesidades de la sociedad y acoger el juicio fundado de la sociedad de la opinión pública acerca de su trabajo. En ningún caso puede trocarse en la comunidad de los intocables que escapa a la crítica de los profanos”* (p.42).

Sus principales preocupaciones estaban en la tendencia que llevaban a la universidad a conformar una visión profesionalizante de su tarea invitando a mantener un espíritu de autocrítica:

*“Es indispensable que a cada disciplina en la universidad no sea tratada como una mera técnica especializada, sino en referencia y aludiendo al sistema universal del conocimiento; es decir se exprese en lo que podríamos llamar un aludir filosófico y social. De esta manera el aprendizaje y el saber adquieren un sentido humano constante, se nutren de la humildad y valor liberador. No es la técnica la que nos libera sino el pensamiento científico universalista”* (p.58).

*“...No basta con ser un técnico adiestrado, un profesional eficiente, artista cuidadoso, o un pensador penetrante también puede ser necesario para*

*llegar a serlo y para vivir. Poseer una responsabilidad moral nacida de ideales de vida que elevan las tareas a la excelencia de medio o instrumentos para alcanzar fines superiores. Esa conciencia moral de trabajar para conseguir objetivos universales valiosos, de ser responsables de ellos, de su origen desarrollo y aplicación, es lo que constituye la esencia de la cultura; esa voluntad es la que se expresa en los signos y en los símbolos” (p.58).*

Asimismo, condena todo tipo de violencia desde la universidad:

*“La vida universitaria excluye toda violencia sea material o física, uso de fuerza brutal o amenaza y temor. Todo intento de irrumpir la comunicación pacífica y tolerante entre los componentes de la universidad significa el propósito de reemplazar la vida espiritual que es amor y paz, por violencia en el método y dominación en sus fines y con ello la parálisis de la comunidad, la parálisis destructora de toda vida superior” (p.29).*

También señala que en la tarea es primordial el rol de los docentes e investigadores que de ella forman parte, advirtiendo ciertas actitudes que deberían cultivar:

Como docentes:

*“en el momento de impartir la enseñanza, debe estimular la búsqueda libre y exponerles a los estudiantes los mejores logros de su disciplina; debe mostrar respeto al estudiante como individuo y ser su guía y consejero intelectual. Está obligado a hacer todos los esfuerzos posibles y razonables para mantener un comportamiento académico honesto, dando certidumbre de que la evaluación que hace del estudiante refleja sus méritos auténticos” (p.36).*

Como investigadores:

*“Deben respetar y defender la investigación libre de sus colegas, en el intercambio de crítica e ideas, siempre mostrará respeto a la opinión de los demás; reconocerá lo que debe experimentación de otros y procurará obtener el juicio profesional de sus colegas y aceptarlo con objetividad, debiendo estar siempre dispuesto de aceptar los deberes de la administración de la institución” (p.36).*

El siguiente párrafo refleja, en síntesis, el pensamiento de la universidad de Gómez Millas:

*“Las universidades son un lugar de retiro espiritual en el mundo moderno, el lugar alejado donde iban a buscar inspiración los anacoretas antiguos de las épocas helenísticas y cristianas; es la vela de las armas de los caballeros medievales, los ecos en el desierto en el que los predicadores antiguos escucharon las voces del alma y se prepararon para la vida activa. Este alejamiento del que os he hablado no excluye un interés hondo por las cosas de la vida en sociedad; al contrario lo supone. Y una participación*



*activa cuando la patria lo necesita. Aquí en la universidad lejos de los ajetreos ordinarios, en contacto con hombres consagrados al saber y a la vida espiritual, y sometidos a las disciplinas de las ciencias y el arte, los jóvenes se preparan para asumir la responsabilidad propia de la acción del hombre maduro y aprovechar en creaciones auténticas los frutos de la experiencia humana. Aquí vive la juventud un ascetismo que no excluye los goces alegres de la vida; pero de normas y disciplinas que hacen provechosa la adolescencia y aquí la poesía es vida y realidad” (p.39).*

### 2.6.5.3. Idea de Universidad según Jorge Millas Millas (1917-1982).

Jorge Millas Millas fue un reconocido escritor, poeta y filósofo chileno. Se formó en la Universidad de Chile, lugar donde trabajó principalmente en el departamento de Filosofía y Letras de la Facultad de Filosofía y Educación y, posteriormente, en la Facultad de Ciencias Jurídicas, hasta el año 1975, desempeñándose, a continuación, en la Universidad Austral como decano de la Facultad de Filosofía. Entre sus obras destacan: Ortega y la responsabilidad de la inteligencia (1956), El desafío espiritual de la sociedad de masas (1964), Discusión sobre la Facultad de Filosofía y Educación (1965), Idea y defensa de la Universidad (1981), entre otros. Millas tuvo una controvertida participación en el contexto político de la dictadura, alejándose finalmente de la universidad, el año 1981. Se le reconoce por su visión de universidad conservadora y a favor de mantener su sitio de torre de marfil.

Para dar cuenta de la visión de universidad de Jorge Millas, se enfatizará primeramente, en uno de sus trabajos presentados en la Universidad de Panamá para la inauguración del ciclo de charlas sobre reforma universitaria desarrollada el año 1962. En esta conferencia, Millas al referirse a la cuestión “qué ha de ser la universidad”, aborda el tema desde un precepto filosófico, haciendo a su vez una crítica a la visión historicista y, a sus ojos, reduccionista con la que se ha intentado plantear el asunto, señalando que la universidad es función de su tiempo y de su medio (Millas, 2012:31). Al respecto, desde la filosofía, señala que esta posición responde a una visión relativa del objeto (universidad) y por tanto dicha posición equivaldría a la categoría de accidente. Por el contrario, él sería partidario de un concepto de idea absoluta de universidad, que estaría determinada por una idea de cultura espiritual del hombre en cuanto a tal, como una función de la condición humana, atribuyéndole la categoría de esencia como se evidencia desde el siguiente párrafo:

*“... la universidad en función de su medio y de su tiempo, tienen que ser ante todo universidad en el sentido en el que este nombre designa una institución que antes de determinarse por circuncidas relativas del medio y del tiempo, se determina por ser una institución espiritual del hombre civilizado” (p.32-33).*

Señalaba que esta forma de concebir a la institución universitaria permitiría resolver el problema que ha afectado a la función relativa de la misma dentro de un tiempo y de un medio, evitando caer en la idea de aseverar que la misma haya dejado de ser universidad. Precizando este aspecto, se hace necesario indagar en lo que el autor considera sería la idea absoluta de la entidad como función de la cultura humana en cuanto a tal. Como primera aproximación, diremos que para Millas lo que esta no puede dejar de ser es una comunidad de maestros y de discípulos destinados a la transmisión y al progreso del saber superior. En la cuestión del saber propiamente señala que:

*“Pareciera ser que desde la existencia de la universidad o incluso antes de su institucionalización como tal, el saber cómo contenido ha cambiado, pero hay algo invariable es su consideración como aquel que surge como producto de las técnicas más elaboradas que el tiempo dispone para la búsqueda, el discernimiento, la integración y la verificabilidad del conocimiento humano” (p.35).*

Desde esta perspectiva menciona que a la universidad le corresponde, entonces, la custodia de un tesoro, *“el mejor saber de su tiempo”* (p.35). Respecto del saber superior señala *“que es la única medida de la esencia y existencia universitaria”* (p.51).

Millas asocia ese saber con cuatro aspectos: 1) como contenido, es decir con la construcción de una imagen de mundo; 2) como valor inspirador, la verdad entendida como disciplina del entendimiento; 3) como valor instrumental o condición mediatizadora para que sea posible aquella imagen del mundo regulada por el concepto de la verdad, la libertad de la investigación y de la expresión dentro de la universidad; y 4) como método o técnica de la investigación y de la comunicación, la discusión racional: *“En síntesis, el conocimiento como meta, la verdad y la libertad como valores y los procedimientos de la discusión y el diálogo racional como técnicas...”* (p.36).

Es por ello que consideraba que la universidad debía ser el baluarte del conocimiento y que este debería estar inspirado en la verdad y en la libertad y regulado por la discusión crítica. Respecto a la intención de vincularla a otros propósitos señalaba:

*“...y si, a pretexto de cumplir otras misiones que se proclaman exigencia de la época, la universidad traiciona esta, se traiciona a sí misma, se destruye a sí misma. Se alcanzarán otros fines; pero entonces querrá decir que hemos de renunciar a la universidad”* (p.37).

Refería que como función de su medio y de su tiempo tiene que: *“saber cumplir la tarea de transmitir y promover el saber superior en función de las condiciones que a su trasmisión y progreso plantea el nuevo rumbo de la sociedad”* (p.37). En ese mismo sentido, advierte que la universidad es insustituible para dos fines: *“Primero, crear un ambiente en donde la inteligencia y la ciencia puedan convertirse en disciplina colectiva; y segundo, traspasar a la juventud y a través de ella, mediante hábitos y destrezas, a la nación entera, los valores y resultados de dicha disciplina”* (p.13). Explica que la complejidad de la ciencia y de técnica, por un parte, y la sociedad con su descomunal magnitud demográfica y pugna de intereses, por la otra, imponen tales exigencias de conducción racional de la vida y de la Educación Superior (p.14). Esto haría que advirtiese a la universidad *“como el órgano vital de las naciones”* (p.14).

Respecto de la cuestión, si la institución universitaria debe estar al servicio de la sociedad, el autor en el artículo Universidad y Sociedad, publicado en el número 15-16 de la Revista Educación, dedicado en mayo de 1969 por el

Ministerio, respecto al análisis de la situación universitaria mundial y chilena, menciona que en aquella intención se reconoce una vaguedad de sentido que puede llevar a la institución a campos indeterminados. *“Ni la universidad, ni el hospital pueden dejar ni siquiera un instante de cumplir dichos fines, pues si lo hicieran dejarían de existir como tales. La universidad cumple un fin social, sirve a la comunidad, se proyecta en un futuro social mejor”* (p.76).

El fin social de la universidad se traduce en el ejercicio del saber superior, *“en el saber hacer de sus profesionales, en las investigaciones de sus hombres de ciencia, en el aprendizaje y las dudas de sus estudiantes, en la visión reformadora de sus políticos, en los libros de sus escritores...”* (p.77). Como dice Félix Martínez *“es el lugar social de la verdad”*. Vale citar las palabras de este autor respecto a esta discusión:

*“...estimo que los críticos que reprochan a las universidades ser torres de marfil en que se incubaba un pensamiento ajeno a la realidad, desconocen el hecho fundamental de que el método científico constituye precisamente, el modo humano de más objetiva aproximación a la realidad, y que si el enclaustramiento lo favorece, favorece pues, la toma de conocimiento de la situación histórica y natural. La alternativa de enclaustramiento o contacto con la realidad es falsa y falsifica el planteamiento de los problemas universitarios. El enclaustramiento es uno de los modos agregios de tomar un contacto profundo y amplio con la realidad humana, es el instrumento social de la reflexión y de la previsión larga”* (Martínez citado en Millas, 2012: 79).

La siguiente cita de Jorge Millas es reflejo de su pensamiento respecto a este mismo punto:

*“Me parece decepcionante la expresión, de quienes creyendo, radicalizar las cosas, piensan que la sociedad así como tiene estadios y teatros para entretenerse, y templos para orar, y ferrocarriles para movilizarse, tiene universidades para los fines sociales correspondientes. La verdad es que pensando así, nos quedamos cortos. Es mucho más radical y más profunda la vinculación entre una y otra. No, digamos que la universidad tiene a la universidad. Tanto está la universidad en ella, como ella está en la universidad, por ser esta conciencia de su saber y órgano generador de sus propias células”* (p.77-78).

Y continúa:

*“La vaguedad de la fórmula sobre la función social de la universidad encubre el hecho de su básica misión social, que consiste en ser el locus veritatis, el locus rationis de la comunidad nacional. Y por quedar cosa tan decisiva así encubierta nos parece urgente que justifique su poco útil existencia con añadidos y sobre añadidos a su socialísima misión esencial”* (p.80).

Menciona que esta discusión tiene sus raíces en épocas anteriores, señalando que con el advenimiento de los estados nacionales, la particularización de la iglesia como poder espiritual, el resurgimiento de las ciencias físico matemáticas y de las filosofías modernas, al final del Renacimiento ya habían comenzado a privar a las universidades de esa misión que todavía añoran algunos cuando insisten, ya no solo en interpretar la palabra universidad por universidades, sino que en universalidad. *“La verdad es que ni siquiera en el orden estricto del saber superior tiene ya sentido la idea de universalidad como universo”* (p.81). Señala que la idea de universidades, tanto por razones históricas como teóricas y prácticas, es poco aplicable a la universidad en cuanto a sede universal de la enseñanza y la investigación científica. Así como tampoco está de acuerdo en que la institución sea concebida como agencia universal de servicios asociada al oscuro fin de la cultura del pueblo o al desarrollo económico (p.83).

*Lo anterior se pone en evidencia en el siguiente apartado:*

*“Sin tener nada en contra de ambos me doy cuenta que la gente que los invoca, sea que los entienda o no, está tratando de sacarle partido social útil a la universidad. Y no comprende ni el carácter social de la educación intelectual y moral de la juventud, ni tampoco la función social de la propia ciencia, o le parece que tales cosas son demasiado sencillas, como para que la universidad se aplique preferentemente a ellas”* (p.83).

Por otro lado, señala como peligrosa la similitud de visiones que se han generado entre la sociedad y las emanadas desde la universidad. Considera que la coincidencia de la opinión pública con la propia universidad, respecto a su naturaleza y misión, traería aparejada como consecuencia el deterioro de la autenticidad universitaria: *“la institución va anulando progresivamente la tarea que como lugar de la verdad le corresponde, frente a una sociedad en donde la verdad no es sino uno más entre sus intereses y valores”* (p.83).

*“La universidad que deja de ser la conciencia crítica del ser y valor social para convertirse en su reflejo, en el sentido de la imagen o el eco, que imitan, simulan y hasta reproducen, pero no rechazan ni rehacen”* (p.87). *“Mal andarían las cosas en la universidad, mal su nivel intelectual, mal su rigurosa vocación crítica, mal su ciencia, si ella estuviera reflejando siempre a una sociedad sonriente”* (p.87). *“El rostro de la sociedad es por imperativo existencial humano, bastante feo, cualquiera que sea la sociedad que contemplemos. Una universidad que no tenga una conciencia aguda, desde su comprensión racional y su ciencia, de esa fealdad del grupo humano, y que por tanto no sea la heterodoxia misma frente a ella y se complazca en ser su reflejo, y hasta en ser como ella, es una universidad embotada, cautiva y sobornada”* (p.87).

Apunta en forma irónica que el problema radica en no entender qué es la sociedad, explicando que al ser una sociedad de masas y técnica implicaría una redistribución del poder y unas formas de ejercerlo que la llevan a una preocupación mayor de sí misma (más que en ninguna otra época), así como a

una autorregulación absolutamente consciente y planificada, situación que no podría alcanzarse sino es a través del ejercicio de la tarea universitaria (p.84) y agrega:

*“Si entendemos bien lo que es la universidad como ámbito del espíritu puesto en máxima tensión de vigilancia racional sobre sí mismo y la cosas, no podemos escapar a la conclusión de que la universidad en su función histórica esencial, y sin necesidad de convertirse en fuente de vagas incitaciones humanitarias, ni en plural agencia de servicios inmediatos, es una condición de existencia de la sociedad”* (p.84).

Señala que toda tarea que la desvíe de ese eje es conducirla a la pérdida de sí misma, a la inautenticidad y, precisamente, a su inutilidad social. *“La verdad es que una universidad confusa y difusa, diluida en una multitud de tareas... no puede sino languidecer, por la pérdida de su particular identidad”* (p.85).

Para Millas, una vez definido qué es y cuál es la finalidad de la universidad, se hace necesario abordar el que, a su juicio, sería el problema de la universidad, relacionado con la producción del conocimiento científico y, por ende, los valores que ello implica. Como ya se ha dicho, el problema radica en que el cambio social contemporáneo ha creado nuevas condiciones para la investigación del saber y su transmisión, ya que la tecnificación de la sociedad y su masificación han llevado a la sociedad a moverse a un ritmo cada vez más acelerado:

*“Corresponde a una sociedad técnica de masas; y nos entusiasme o no la expectativa, nos complazca o no la transformación, se trata de un fenómeno natural de la historia, de una magnitud tal que ningún esfuerzo ideológico, ninguna desesperación reaccionaria, ninguna nostalgia metafísica, ningún escepticismo pueden ya anular”* (p.39).

En ese contexto, señaló que la vida humana se ha hecho dependiente del desarrollo técnico y con ello la sociedad se está masificando rápidamente. Recuerda que este problema tampoco es nuevo, y que tal como lo han planteado sociólogos, filósofos y economistas desde hace mucho tiempo, lo nuevo estaría en que dicho fenómeno implicaría por primera vez en la historia:

*“...la idea de que la masificación brindara al hombre contemporáneo la primera oportunidad para que por modo integral se pueda pasar de la idea de las excelencias humanas a la experiencia concretas de tales excelencias”, pero a la vez advirtiendo que esta posibilidad tendería a malograrse cuando junto con dar a las masas las condiciones reales necesarias para que el hombre se humanice de verdad, se crean condiciones de vida espiritual que implican destruir aquella expectativa de auténtica condición humana, que prometen el bienestar material y el poder político”* (p.39).

Y prosigue:

*“Cada vez mayor es la tentación de entregarnos al automatismo de las ideologías, de escondernos detrás del grupo, para que él tome decisiones por nosotros, de renunciar a nuestra libertad, de asumir responsabilidades, cada vez nos es más difícil sustraernos al influjo hipnótico de una sociedad mercantil que se vale de los medios de comunicación de masas, la prensa y la televisión para envilecernos, para entorpecernos, para automatizarnos, sea en lo político, sea en lo comercial, sea en lo educacional, sea en lo cultural ...”* (p.40).

Plantea que la disyuntiva actual de la universidad radica en transmitir y desarrollar el saber superior, en el contexto de una sociedad de masas, advirtiendo el peligro que representa responder a este desafío ya que puede ser influenciada *“por los poderes irresponsables de la sociedad”* (p.40).

El autor hace la distinción entre una universidad de masas y una universidad masificada. Advierte que lo primero es una condición producto del desarrollo económico de la sociedad y, probablemente, sea inevitable; lo segundo estaría relacionado a la idea de una pérdida del reconocimiento individual en cuanto al ejercicio de la condición humana:

*“La universidad se masifica cuando dejan de ser individuos los estudiantes y cuando dejan de ser individuos los maestros. Y dejan de ser individuos unos y otros, cuando renuncian al privilegio y la penuria del pensamiento, que encuentra su origen en el esfuerzo personal y en la virtud moral de poder asumir, en virtud de personalísima convicción, una responsabilidad sustrayéndose al automatismo al que nos llevan las ideologías y las tiranías de los grupos”* (p.42).

Explica que existiría un síntoma inequívoco para advertir cuándo una universidad se masifica, afectando tanto a los estudiantes como a los maestros y a las autoridades universitarias.

*“Ello ocurre al interrumpirse en ella el diálogo racional: cuando ya no se respetan los miembros de una comunidad unos a otros; cuando el error de buena fe se convierte en estigma de traición y cuando se invita a la asonada, esto es el automatismo de una conducta que funciona como un reflejo colectivo y como una acción personal”* (p.43).

Señala que el diálogo racional queda interrumpido con la violencia, la que asegura, en la universidad, es mucho más grave que en cualquier otra zona del organismo social, ya que si esto ocurre, dada las condiciones masivas de la sociedad, se pone en peligro el único lugar donde se pueden salvar los valores del conocimiento y de la individualidad. Afirma que la universidad es *“el último refugio que en una sociedad corrompida por el mercantilismo o por las ideologías políticas, puede encontrar el libre discernimiento...”* (p.43).

Se evidencia en su discurso una necesidad de protección y proyección de la universidad como condición esencial del progreso de la sociedad en su sentido más integral:

*“La nueva sociedad va a necesitar del conocimiento más que nunca, va a necesitar de la responsabilidad individual más que nunca, va a necesitar del espíritu más que nunca. Y es en nombre de la nueva sociedad que yo expongo estas ideas y no añorando el pasado de la sociedad injusta, francamente absurda que hoy se está desmoronando. Es en nombre de la sociedad por venir...”* (p.44).

Desde esta perspectiva visualiza la universidad como la norma y no como el reflejo de la sociedad tal como se presenta en la siguiente cita:

*“La imagen pública de la universidad como diosa social no solo refuerza la perniciosa tendencia a pasarle toda clase de tareas, que viene del lado de la incomprensión, sino que se proyecta dentro de sí misma y acaba por embotar en ella, en los miembros de la corporación, la conciencia humilde de su preciso cometido. Es entonces cuando la universidad se siente llamada desde sí a todas las misiones, sobre todo a esas tan vagas de la cultura, con lo cual los asedios exteriores se ven abonados por su propia falta de buen sentido”* (p.86 y 87).

Respecto al estudiante, Jorge Millas consideraba que este es un miembro activo de la comunidad universitaria otorgando en este proceso mucha autonomía y responsabilidad para su propio desarrollo en los distintos ámbitos:

*“...y en cuanto individuo que busca formación, crecimiento y madurez para su pleno ingreso en la vida del trabajo y de la cultura y en la medida en que ese ingreso depende del dominio de unas formas generales y otras específicas del saber superior”* (p.87).

Consideraba que el hecho de ser miembro de la comunidad universitaria lo hacía parte de la tarea común de transmitir y acrecentar aquel saber. *“Su aporte esencial es de quien pide y confía: peticionario de educación, confía en quienes han recibido de la sociedad el poder técnico y legal de procurársela”* (p.87). *“Tampoco se trata de actos individuales de petición y confianza expresadas en las leyes y estatutos de la universidad”* (p.53-54). Con ello deja nuevamente en claro el rol de la universidad y su independencia de la política.

En ese mismo sentido, en el discurso entregado a jóvenes egresados en diciembre de 1961, expresó lo siguiente:

*“La juventud es responsable. Es artífice de su vida, y lo hace con aciertos y caídas. El fracaso os pertenece, igual que el éxito, como cosa propia. Es también creación vuestra, a vuestra medida y condición. Si renunciáis a aceptarlo como vuestro, renunciáis también a una parte actual de vosotros mismos, el destino de tener que hacer la vida y correr el riesgo de hacerla”*



*mal es común a todos los hombres” y cita a Hegel: “El hombre es aquello que él se hace mediante su actividad” (p.22).*

Pero a la vez reconoce en su discurso la responsabilidad de la institución universitaria en este proceso:

*“Es claro, la hacemos según lo que se nos es dado para hacerla: un temperamento laxo o tenso, un carácter noble o vulgar, una inteligencia lúcida u opaca, una fortuna espléndida o menguada, un maestro superior o mediocre. Se nos da más o se nos da menos, lo cual es a veces injusto, si el dar depende de la propia sociedad, ya que solo a los seres humanos es aplicable la exigencia de justicia” (p.22 y 23).*

Sin embargo, y volviendo al argumento inicial, indica que si bien es necesario rebelarse contra la injusticia, no puede ser (circunstancia) un impedimento para avanzar en la construcción del propio destino o como el señala: *“hacer de nosotros los mejores ejemplares de humanidad posible”,* lo que le atribuye como un deber, donde señala: *“El valor es creación nuestra libre, y por eso nada exterior a nuestra voluntad puede exonerarnos de culpa” (p.23).* A lo que agrega: *“Vuestro ser está a vuestra disposición. Y con él está el de la comunidad social, que os ayuda a forjaros y que vosotros forjáis también por vuestra acción. Son dos destinos indisolublemente unidos. No es posible menguar de ninguno de ellos, sin menoscabo correspondiente del otro” (p.23).*

De la persona académica, señala que hacia ella van dirigidas las demandas y actos de confianza juveniles, a las que debe responder enseñando y tomando todas las decisiones que la responsabilidad de hacerlo, necesariamente impone. Advierte que *“su autoridad es el supuesto lógico de aquella confianza con la que el estudiante reclama su derecho a ser formado, sin ella la participación del estudiante en la empresa educativa carece de todo sentido” (p.55).*

Y en ese mismo aspecto, a partir de la relación pedagógica entre estudiantes y académicos, señala:

*“La esencia misma de la relación funcional entre maestros y discípulos es la de un vínculo de intercambios, de comunicación racional, que no puede contraponerse al ejercicio de la autoridad natural de los docentes, pues es en él donde esa autoridad encuentra su punto de partida, justo por hallarse destinada a operar educativamente” (p.55).*

Con ello se advierte un claro vínculo entre la tarea del estudiante, del académico y fin de la universidad, descrito anteriormente.

#### 2.6.5.4. Idea de Universidad de Luis Scherz García (1926 -1991).

Luis Scherz García fue un destacado sociólogo chileno, Licenciado en Ciencias Físicas y Matemáticas. Sus estudios los realizó en las universidades de Münster, Notre Dame y Lovaina. Es autor de varios libros y ensayos, entre los que destacan: *“Reforma y Contrarreforma en América Latina”* y *“La Universidad Latinoamericana en la década del 80. Posibles estrategias de desarrollo”*. Scherz fue estudiante de la escuela de ingeniería química de la Universidad Católica de Valparaíso, formando parte del primer centro de alumnos de la casa de estudios, y en la cual, no pudiendo terminar la carrera, decide postular a una beca que consigue en Estados Unidos, en la Universidad Jesuita de Loyola. De regreso en Chile, se titula de ingeniero químico y en 1960 viaja a Alemania a continuar estudios de postgrado (Santos, 2005). En 1963, desarrolla su tesis doctoral que titula: *“Una nueva universidad para América Latina. Análisis sociológico de la realidad universitaria Latinoamericana”*. En 1964, se integra a trabajar en la Universidad Católica de Valparaíso como director de investigación de la comisión de planeamiento universitario, colaborando en el centro de investigación y acción social y en el proyecto de la universidad, dedicándose por varios años al estudio de la universidad en América Latina, período que culmina en 1968 en un trabajo llamado *“El camino de la Revolución universitaria”* época en la que se gesta la reforma universitaria en Chile.

De acuerdo a la literatura de la época, Scherz es uno de los intelectuales que más ha estudiado el fenómeno universitario. Paradojalmente, desde los años 80, momento en que es exonerado como consecuencia de la situación política, decide no volver a la universidad y dedicarse a la investigación independiente.

En los años 90, con la llegada de la democracia, es nombrado por el Presidente Patricio Aylwin como embajador en Checoslovaquia, designación que tuvo mucho simbolismo, ya que dicho país vivía un proceso de transición democrática con semejanzas al chileno a cargo de Vaclav Havel. En Praga, Luis Scherz vivió sus últimos años, falleciendo en 1991, como embajador en el mencionado país.

El trabajo académico de Scherz lo lleva a plantear el siguiente análisis: *“La Universidad Latinoamericana responde al modelo napoleónico profesionalizante, ya que están centradas en la producción de profesionales”*. Estas universidades, antes del golpe de Estado del 73, habrían pasado por tres etapas: tradicional o estática, una reformista y crítica y una modernista o dinámico dualista (Scherz, p.36).

La primera fase había cerrado poco antes de la crisis económica de los años 30 y se caracterizó por una fuerte función profesional y una menor función de extensión cultural, con exclusión de la investigación científica. Era dependiente del Estado y los profesores que se dedicaban a la docencia eran profesionales activos en sus áreas, fuera del contexto universitario. Respecto de los programas formativos, señaló que estos eran rígidos, caracterizados por el uso de

modalidades anticuadas de enseñanza, junto con un exceso de alumnos por profesor y unos altos índices de reprobación (Scherz, 1984:12).

Para Luis Scherz (1984) la fase crítica surge una vez superadas las dificultades de la fase anterior y el énfasis estaría en la autonomía universitaria (surgen universidades privadas de carácter tradicional), crece la cantidad de profesores con dedicación exclusiva, se tiende a limitar el ingreso de alumnos, se innova en las prácticas de enseñanza y la investigación comienza a ser valorada). Pese a ello, la universidad no estaría ajena a varias problemáticas, tales como la burocracia administrativa, el crecimiento cuantitativo no planificado de sus unidades académicas, la falta de dirección y gobierno claro y la indefinición en sus tareas.

La tercera etapa, denominada por el autor como una modernista o dinámico dualista, se caracteriza porque en ella coexisten dos modelos de universidad, uno netamente profesionalizante, pero que toma conciencia de la crisis social y de su papel en la sociedad, asociada a la construcción de un nuevo mundo y de un nuevo hombre, destacando en ella tres funciones: investigación, enseñanza de la profesión y coordinación dinámica de la cultura (p.13).

Posterior a ello, y, tal como reconocen diversos intelectuales, viene la etapa de la universidad vigilada en la que el escenario cambia radicalmente lo alcanzado a la fecha. Respecto al momento que vive la universidad, a partir de 1973, Scherz (1984) menciona:

*“...aquí solo queda el espectáculo abismante de rectores, directores y decanos poco letrados, junto a una multitud de profesores pusilánimes, apático y oportunistas, ignorantes en cuantiosa proporción: cuadro de tenebrosos colores que el errático fulgor de una que otra persona de jerarquía intelectual y de coraje cívico no consiguen iluminar”* (p.13).

En el texto *La intelectualidad crítica en el Chile de Hoy*, publicado por el autor, el año 1982, se vislumbra el testimonio de una universidad ambivalente, producto del despido de la mayor parte de los sociólogos y politólogos del seno de las universidades chilenas, llevado a cabo por los representantes del gobierno militar, lo que en palabras del autor, constituye uno de los episodios más dramáticos y decisivos del esfuerzo, desplegados para eliminar de las aulas todo vestigio de pensamiento crítico y disidente:

*“Con ello, la universidad ha perdido prácticamente su conciencia crítica quedando esta reducida al zumbido indeseado de unos escasos tábanos intelectuales con alas y aguijones ya maltrechos por inútiles esfuerzos contra impenetrables caparazones epidérmicas”* (p.178).<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Ver también en GARRETÓN, M. (1981). *Las ciencias sociales en Chile al inicio de los 80: situación problemas y perspectivas*. Santiago: FLACSO y ATRIA, R. (1982). *Situación de la sociología en Chile (notas preliminares)*, Santiago: CPU.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, en el año 73 son desmantelados diversos institutos y centros de investigación, y despedidos a centenares de académicos. Sin embargo, pese a la situación de contexto universitario, Scherz (1984) se niega a pensar en la muerte de la universidad y afirma:

*“...la universidad no ha muerto, ella no necesita edificios para funcionar, no necesita reglamentación rígida para hacerlo, no necesita permiso de nadie. La auténtica universidad está allí donde se juntan los espíritus abiertos y libertarios que colocan la reflexión y la crítica, en post de la verdad, como fuente de humanización”* (p.12).

Lo que se relaciona con su posterior decisión de no integrarse a la universidad y realizar de manera independiente, al estilo de las antiguas academias, el trabajo intelectual. En el año 1983, en plena dictadura, y en el marco de la constitución de un gremio de profesores de la Universidad Católica, expone sus ideas respecto de las condiciones esenciales dentro del espacio universitario. Por una parte, la constitución de comunidad en su sentido activo; y por otra, el ejercicio de la democracia. Para Scherz el restablecimiento de un claustro académico era esencial:

*“Comunidad y democracia emergen como condiciones necesarias para que la universidad recupere dignamente su papel de conciencia crítica y rompa el silencio obsecuente que hoy guarda ante los abusos del poder público. Comunidad y democracia son condiciones indispensables para que reasuma con toda libertad su preocupación por el estudio científico de los principales problemas que hoy aquejan a la sociedad chilena, superando su ingrato papel de abastecedora de economistas para una política de hambriamiento del pueblo y de enriquecimiento de una ávida minoría; papel contradictorio para una universidad que de los labios para afuera manifiesta servir y seguir las enseñanzas sociales de la iglesia”* (Scherz citado en Santos 2005: 163).

Por su parte, Scherz fue muy crítico al sesgo desarrollado al interior de la universidad respecto de la homogeneidad del alumnado al que convocaba y su contradicción con algunos de los postulados de la iglesia. Así lo enfatiza en el siguiente párrafo: *“para que desde su interior surja un espíritu de apertura a las clases desposeídas y deje de ser lo que hoy día representa: un nido de ricos; una isla de artificial bonanza en el proceloso mar de un país que naufraga”* (p.163).

Su ideario de universidad se asocia a un modelo de justicia social y libertad, lo que se traducía en ejemplos muy concretos que ponían el acento entre la situación del país, por esos años, y las disposiciones internas del espacio universitario. Entre estos aspectos, mencionó, por ejemplo, las diferencias de sueldos entre académicos y administrativos y la política de aranceles universitarios, señalando al respecto:

*“...algunos con sueldos privilegiados se quieren creer viviendo en un mundo desarrollado y empleados que bien se saben en un Chile desesperado, para que decir los discriminatorios aranceles que cierran la universidad a los pobres o les hace difícil su permanencia en ella sean rebajados” (p.164).*

El sentir de Scherz respecto de la situación universitaria de la época se puede resumir en tres ideas: resistencia a perder el sentido de universidad, evocación del pasado y reivindicación. Lo anterior es posible vislumbrar en el siguiente apartado:

*“... hoy a 10 años de vivir alienados de lo nuestro (algunos exonerados y exiliados de este territorio) queremos recuperar lo que nos pertenece y el papel protagonista que la iglesia nos confió”. “Aún resuena al compás de nuestros corazones el querido eco de aquellos claustros, que aunque apasionados y a ratos tensos y a punto de entrar en discrepantes explosiones, trasunta el espíritu fraterno y el calor de radiante humanidad con que se amasaba el futuro de nuestra alma mater. Allí éramos Universidad”. “Queremos lanzar por la borda todas las taras que le impiden a la nave universitaria llegar al puerto de nuestras esperanzas, todo rastro de represión, de injusticia, de servilismo obsecuente, de actitudes rastreras, de hipocresías, de sacristía, de mediocridad, de delación, de cobardía, de soplones, de matones, de sargentos y de capitanes delegados por externos y satánicos poderes” (Scherz citado en Santos 2005: 164).*

Como se puede ver, para Scherz la universidad es política y esto se expresa en el deseo de restablecimiento de su claustro universitario.

*“...Claustro es nuestra próxima meta para proseguir en la tarea de rescate y de superación de la universidad nuestra, lucha esta que se coordina y en una sola con la lucha de todo un pueblo por recuperar la democracia y el trato digno de tantos de sus hijos pisoteados” (p.165).*

El intelectual, en la década de los 80, también puede avizorar los desafíos de la universidad del futuro en el contexto del escenario mundial, pasando a enumerar los siguientes aspectos: apertura o selección, comunidad o tecnocracia, unidad o separación de investigación o docencia, autonomía o dependencia (Scherz, 1986: 97-98). Estos aspectos serían los ejes que deberá resolver el escenario futuro de la universidad. Para Scherz (1986), estas visiones presentadas como opciones contrapuestas resumen a la Universidad de América Latina. Lo interesante de esto es que algunos de los aspectos ya habían sido preocupación de la realidad universitaria en otros contextos, cita por ejemplo a Helmut Schelsky con sus trabajos referidos a la instrumentalización de la universidad alemana, y al ya también mencionado James Perkins, respecto a la crisis de confianza en la razón que vive la universidad en el mundo, o a Steven Müller, referido a la evidente perversión de que fueran objeto las universidades de investigación en los Estados Unidos (de rasgos humboldtianos) por efecto de su inserción en los programas de estudios bélicos durante la Segunda Guerra Mundial (p.98).

Según el autor, la universidad de fines de los 80, se estaría aproximando a aquellas posiciones que los europeos parecían abandonar por aquella época:

*“De todas las interrogaciones que el fervor polémico criollo ha contribuido a polarizar, podemos ordenar dos redes discursivas interconectadas y advertir que con ellas se trazan los rostros o retratos hablados de dos universidades de tipo diferente: de nuevo, por aquí, la universidad profesionalizante modernizada (en lo substancial, perteneciente a la familia napoleónica); por allá, una universidad que por sus rasgos podría inscribirse en la familia humboldtiana”* (p.98).

Lo anterior se fundamenta en lo que denomina una teoría planetaria, en torno a dos focos de importancia histórica oscilante en la temática. Uno de esos focos estaría representado por la universidad del espíritu; y el otro, por la del poder. Advierte que la institución en Latinoamérica, por todo lo ya mencionado, se encontraría en una órbita atraída, primordialmente, por el "*foco del poder*", lo que a su juicio es difícil de modificar por una mera acción voluntaria o incluso, por el uso de la fuerza física (Scherz citado en Santos, 2005: 97).

Señala que en primer lugar, debería verificarse un efectivo agotamiento de las potencialidades creativas del sistema para responder a nuevos desafíos. Luego deberían aparecer los ingredientes indispensables para marcar el vuelco, señalando los siguientes cinco aspectos: la crítica del sistema y la correspondiente polémica, la utopía o nueva imagen de la universidad, la presencia de un factor precipitante y, finalmente, una atmósfera de conmoción social (p.97).

Para fundamentar su posición, Scherz saca a la luz dos aspectos: el primero referido al cambio de eje que tuvieron las universidades europeas en el siglo XIX, evidenciando el cambio de paradigma; y por otro, enfatiza en la situación en la que se encontraría la era industrial. Respecto a la fundación de la Universidad de Berlín, recalca como esta se reinventa luego de que su visión tradicional viera agotada sus potencialidades de vida. Al respecto señala:

*“No olvidemos que derrotada por Napoleón, la nación alemana vive en 1810 momentos de profunda conmoción social, que los filósofos idealistas (después de la acérrima crítica de Kant a la vieja universidad) elaboran las ideas matrices de la que habría de ser la nueva casa de estudios, fundada por Guillermo de Humboldt, aprovechando su paso fortuito por las esferas del gobierno de la época”* (Scherz citado en Santos, 2005: 97).

Agrega que en este caso el proceso de cambio no estuvo exento de posiciones discordantes entre los restauradores, los utilitaristas y los epígonos de la Ilustración. Por otro lado, también cabe destacar el caso de Francia, donde Napoleón disuelve la universidad del antiguo régimen y funda la Universidad Imperial. Al respecto, menciona que en la universidad de la época habrían ciertas potencialidades agotadas: crítica, polémica, inquietud estudiantil, utopía referencial y conmoción cultural, son todos ya factores discutidos y que presionan a favor de la universidad de corte humboldtiano en América Latina, advirtiendo que las

probabilidades de su nacimiento irían en aumento en proporción al hecho de que estos elementos logren conjugarse en aquello que denominó *“una más feliz síntesis dinámica”* (p.99).

Respecto al segundo punto, señala que la civilización industrial está llegando al término de su larga y poderosa trayectoria, a lo que denominó *“el ocaso de la civilización industrial”*, situación que se vincula con la escasez mundial de la energía, con la disminución de materias primas y con la *“crisis ecológica”*. Señaló que esto, a su vez, tendría consecuencias en el agotamiento de la sociedad del trabajo, del trabajo estandarizado y reglamentado. Se le acaba su sustancia, lo que tendría, a su vez, consecuencias, como por ejemplo: *“el desempleo, la empresa industrial frena sus máquinas y el tecnólogo y el empresario ven desafiadas sus posiciones de status y ganancia”* (p.98).

El autor señala que en ese contexto todo haría sugerir que la crisis sería la que conduciría a la gestación de una civilización de otro signo, menos dominada por la racionalidad instrumental. Estos aspectos, que se enmarcan en el contexto socio cultural que se vivía, lo llevan a recordar una de las viejas disyuntivas en la discusión sobre la misión de la universidad, preguntándose si todo ello constituiría un aliciente para el surgimiento de una universidad del espíritu en América Latina. De ello vislumbra una respuesta positiva, solo que señala no conocer la fecha de su instalación (p.99).

Determina, además, que en todas partes se necesitará una institución educacional de alto vuelo, que dé cabida a un creciente número de jóvenes que el mercado ocupacional no consigue absorber:

*“Sí. Se necesitará una universidad de signo menos utilitario donde se le abra espacio al ocio creador, a las posibilidades de autoconstrucción de la persona, a la exploración de tecnologías de supervivencia pacífica, a las formas fraternales de vida”* (p.99).

Scherz no descarta la posibilidad de que la universidad llegue a ser una pieza clave de la civilización que se aproxima, argumentando que será su responsabilidad contribuir a orientar y a plasmar la civilización dentro de la atmósfera de un nuevo humanismo. También señala que en América Latina la universidad deberá afrontar otros desafíos, entre los que destaca su contribución a la formación de la nueva cultura, de la mano de un esfuerzo de integración de las naciones en una sola gran sociedad latinoamericana: *“Sí, el sueño de Bolívar la interpela. Integración que significa rescatar el patrimonio de la cultura popular y los anhelos de justicia de un pueblo sumergido”* (p.99). Para este proceso considera esencial la participación protagónica de todos los actores involucrados.

El plantear la posibilidad de avanzar hacia la universidad del espíritu, necesariamente lo lleva a vislumbrar su antítesis que es la universidad del poder. En este escenario, menciona que una universidad es de poder si se considera una herramienta al servicio de la formación de instrumentos humanos o recursos humanos al servicio del poder, constituyendo una universidad profesionalizante, y

si se realiza la investigación, esta tiende a ser aplicada y en respuesta a exigencias y financiamientos externos. Plantea que además esta sería elitista y de conducción centralizada a cargo de una burocracia o tecnocracia. Sus profesores serían empleados a cargo de especificidades académicas; sus estudiantes, controlados para que solo estudien; y los administradores, solo conduzcan (p.59). Esta descripción, no se aleja mucho de lo que ha sido y es hoy la universidad chilena en su conjunto.

Ahora bien, una universidad del espíritu, alejada de la órbita profesionalizante, pone como referencia a la Universidad de París de primera hora y la Humboldtiana de Berlín, dedicadas a la búsqueda de la verdad, a la formación de la persona en cuanto a tal, a una universidad como ámbito de vida, como ciudad paradigmática. En este caso, las respuestas son máxima apertura: comunidad, participación en la conducción, unión de investigación y docencia (ciencia, filosofía, etc.), autonomía.

*“Para su financiamiento una universidad así, invocaría a la necesidad a que la sociedad sufrague los gastos de una actividad que es un derecho de cada uno de sus miembros: el derecho a la educación hasta su máximo nivel. El derecho de cada uno de autoconstruirse personalmente”* (p.59).

Por último, para Scherz una de las condiciones que se deben dar para el buen desarrollo de una universidad de esta naturaleza es el libre ejercicio de la democracia, afirmando lo siguiente:

*“...por eso frente a los desafíos, frente a los dilemas la universidad del futuro debería ser hondamente democrática, más aún un taller de democracia; un taller de creación y de unión íntima de búsqueda y de transmisión o docencia y con toda independencia debería ejercer su papel de convertidor de humanidad. En su presencia, los poderes públicos y sociales deberían destinar presupuestos generados de los afanes de preparación para la guerra y para la financiación de los ejércitos, volcados ahora a la obra de la paz y la solidaridad humana”* (p.61).

Los deseos de Scherz, serían contrarios, al desarrollo de la universidad norteamericana, e incluso a la europea de la última década. En resumen, para Scherz una institución de Educación Superior:

*“debe ser aquella en la cual profesores y estudiantes buscan por medio de la actividad intelectual, en un ámbito comunitario y de coordinación de las disciplinas del saber, la realización personal plena, el conocimiento y extensión de esos saberes y la orientación reflexiva de los grandes cambios sociales”* (Scherz, 1984:8).



### **2.6.5.5. Visión de Universidad de Vicente Hugo Aboites Aguilar.**

Se considera particularmente el aporte de Aboites ya que sistematiza en su visión un ideario contemporáneo de la idea latinoamericana de universidad, lo que es importante para ampliar la mirada de contexto en el que se sitúa, por ejemplo, la Reforma de la educación chilena.

Vicente Hugo Aboites Aguilar estudió Licenciatura en Filosofía en Italia y México, obteniendo además la maestría y el Doctorado en Educación por la Universidad de Harvard, donde, posteriormente, fue también académico invitado. Desde 1980 es profesor e investigador titular del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X. Ha escrito artículos sobre materia educativa, publicados en diversos países, tratando temas como la medición estandarizada para los jóvenes en la enseñanza media y superior, mercantilización, autonomía y aportes de los pueblos originarios a la educación. Vicente Hugo Aboites ha servido también como apoyo a movimientos estudiantiles por el derecho y el acceso a la educación pública. Actualmente se desempeña como rector de la Universidad Autónoma de México.

Dentro de sus principales obras se encuentran: Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México. Y El dilema. La Educación Superior al fin y comienzo de siglo. Además, participa en la Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio (RMALC) y en la Coalición Trinacional para la Defensa de la Educación Pública en Canadá, Estados Unidos y México. Cabe destacar que Vicente Hugo Aboites, comienza a interesarse por la temática educacional, mientras estudiaba Filosofía en 1969, con Paulo Freire, autor brasileño que influyó en su vocación final y que lo llevó a visualizar el ánimo liberador y emancipador de la educación. Sería quien lo marcaría en su interés por desarrollar un método de alta legislación para el noroeste de Brasil, y entender lo que era la enseñanza, su ánimo liberador y emancipador y fue, en ese momento, cuando decidió que se iba a dedicar a la temática (Luna, 2004).

Aboites (2010) presenta un nuevo perfil de la universidad pública en Latinoamérica, en el que destacan los siguientes aspectos: se refiere al nuevo escenario que deben enfrentar las universidades latinoamericanas y alude a que este fenómeno de redefinición no es nuevo, ya que debemos recordar lo ocurrido a inicios del siglo XX. Esta vez, las causas de la crisis las sitúa en la instalación de modelos neoliberales que se han implementado con fuerza a partir de los años 80, lo que traería como consecuencia, en países como Colombia, Chile y México un agotamiento social y moral (Leher, 2007). La crisis de educación se traduce en un desmantelamiento de la educación pública expresada en la reducción radical de sus objetivos sociales y de conocimiento, además de una restricción de los recursos asignados a ella. Por tanto, según el autor, la universidad dejaría de ser un polo de cultura, o un canal de movilidad social, así como también el sustento del conocimiento para el desarrollo nacional, como se pensó en el siglo XX (p.96).

Esta situación es completamente distinta a los postulados de la reforma iniciada en Córdoba en 1918, cuyas demandas apuntaban a la universalidad, gratuidad, laicismo, y autonomía. En ese sentido, la apuesta era resignificar el movimiento de Córdoba, señalando: *“ya no se trata de llevar la universidad a los que menos la tienen, puesto que estos grupos no solo reclaman su derecho a estar en la universidad, sino también su derecho a transformarla”* (p.111).

Para Aboites, la universidad debe ser:

*“Un espacio que trate de generar una visión de mundo y de las profesiones no solo distinta, sino a partir del reconocimiento de la existencia de comunidades, grupos sociales, pueblos diversos en sus culturas y procesos de conocimiento y que plantee procesos de convergencia de estos grupos, a través de una educación basada en sus necesidades de conocimiento”* (p.111).

Con ello, deja atrás la idea de que la universidad debe ser parte del engranaje en grupos y clases sociales. Una universidad que estudie y retome las culturas, el lenguaje, los conocimientos y las prácticas de los grupos que constituyen cada país. En ella señala que estudiantes, profesores y comunidades se deban reconocer en su identidad y puedan discutir sobre las mismas como sustento de la unidad, retomando la discusión en formas variadas de procesos de conocimiento. Se trata de tomar distancia de los procesos de mercantilización que intentan la homogeneización y el pensamiento único (exámenes nacionales e internacionales), generando variados proyectos de investigación y difusión de la cultura, en condiciones y necesidades que lo requiera la nación o la globalidad.

Aboites (2010) visualiza una universidad con autonomía interna, pero también en su relación con los ámbitos regionales y comunitarios, de vertiente más popular y representativa del conocimiento y de la formación de mayoría de la población. Menciona que la autonomía que se generó en la universidad actual fue incapaz de defender la universidad pública como patrimonio social. En cuanto a la organización del trabajo, propone la regulación de condiciones de contratación dignas, que permitan asumir el compromiso institucional, sin distinción en la participación de los procesos democráticos de organización y sin establecer distinciones entre un tipo de trabajadores y otros.

También señala que la universidad, tanto por su disposición física como por los usos de tecnología y política de libre acceso y permanencia de los estudiantes, debe reflejar la más amplia apertura a la realidad social y cultural, respondiendo de manera específica a ella y buscando una constante interrelación con las demás universidades y procesos culturales y de conocimientos generados en otros contextos, dentro y fuera del país, de tal manera de incorporarlos a los procesos locales o institucionales. Junto con ello, deberá establecer lazos solidarios con otras instituciones, sobre todo con aquellas que se plantean como apuestas de Educación Superior distinta y contrapuestas al neoliberalismo.

La universidad que describe Hugo Aboites, se trata de una entidad de naturaleza esencialmente pública, porque representa con mayor profundidad el interés de amplias mayorías de la población. De ahí que a la universidad le corresponda un financiamiento del Estado, que la provea de los recursos necesarios para atender gratuita y sobradamente a todos los que necesiten su ingreso, de manera autónoma del gobierno de turno o de la empresa o de las corporaciones asociadas a la comercialización de la enseñanza y la evaluación, con exclusión de cualquier acuerdo comercial. El sentido de lo público, para Aboite, es posible profundizar en la siguiente cita:

*“Pública en el sentido que es el punto de referencia para la definición del conocimiento necesario para la nación y construido a partir de la profunda diversidad, algo que implica rechazar el creciente papel que tienen organismos internacionales, entidades privadas y dependencias gubernamentales en la determinación del conocimiento necesario para la sociedad”* (p.111).

En ese mismo sentido, señala que una universidad que se construye sobre la idea de las ciencias y la tecnología, como una expresión profundamente humanista y civilizatoria, con pertinencia, identidad y relevancia social, permitirá una profunda revitalización de la estancada universidad Latinoamericana. Por último, señala que una universidad de estas características no puede ser una propuesta impuesta, sino que tiene que nacer de quienes forman parte de las comunidades donde hoy están las universidades.

### 2.6.6. Conclusión del capítulo.

Se reconoce que la universidad, desde su creación hasta hoy, ha pasado por diversos procesos, los que se aprecian coincidentes con lo que plantean Rothblatt & Wittock sobre las tres transformaciones: el periodo de la crisis y el renacimiento de la idea de universidad a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación a fines del siglo XIX y, finalmente, el actual periodo de nueva valoración, caracterizado por una demanda en rápido crecimiento, a menudo con apoyo del gobierno, la industria y el resto del sistema educativo (Rothblatt, & Wittock, 1996). A lo anterior, es importante agregar un periodo previo que, como vimos en el apartado introductorio, existe suficiente evidencia que respalda no solo en occidente, sino desde otras latitudes, el surgimiento de la universidad desde los primeros tiempos, en la Antigüedad.

Desde esta perspectiva es posible encontrar diversas tradiciones constituidas en modelos que permiten hoy entender cuál es la idea de universidad, haciendo un recorrido histórico desde su formación en los distintos puntos geográficos e identificando los objetivos o intereses que perseguía cada uno de ellos. Estas clasificaciones, a medida que el proceso de sistematización de información asociada a la temática fue en incremento, fueron tomando nuevas formas de agrupación que nos permiten entender el entramado universitario desde la consideración de sus distintos aspectos.

Junto a ello, la gran cantidad de literatura permite identificar cada uno de estas tradiciones con el pensamiento de personalidades influyentes en distintas áreas, que han develado en sus discursos su propia idea de universidad y hoy nos hacen recurrir a ellos para formarnos una idea en el tiempo de la problemática, pudiendo proyectar en contexto el futuro de esta anquilosada institucionalidad.

Cabe destacar, que en el último período, correspondiente a la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros tiempos, la universidad tiene un giro importante en lo que se conoce como sociedad de la información y el conocimiento, con un evidente proceso de expansión en la matrícula, transformando a la universidad de elite a una de masas, complejizando los niveles de producción del conocimiento con estándares nunca antes alcanzados y surgiendo, por una parte, una nueva reorganización del sistema de Educación Superior en todo el mundo y, por otra, una diversidad de propuestas de educación terciaria:

*“Con el cambio de siglo, todos los ideales se encontraron y confrontaron entre sí, lo que tuvo como resultado universidades que, tanto arquitectónica como institucionalmente, abarcaban reconstituían una variedad de diferentes tradiciones y valores educativos”* (Rothblatt, & Wittock, 1996: 352).

No se puede desconocer, tal como señala Duderstadt (2013), que la universidad ha desempeñado un rol central en la evolución de la sociedad

occidental...; asimismo, ha contribuido a la diseminación y reforzamiento de valores fundamentales, como la libertad individual y la democracia (p. 38).

Como bien lo ha señalado el presidente de la Universidad de Michigan:

*“Durante mil años, la civilización se ha beneficiado de la existencia de la universidad, la cual ha sido un lugar de aprendizaje en la que ambos, viejos y jóvenes, adquieren no solo conocimientos y habilidades, sino además valores...”* (p.334).

O como señalara Iyanga (2010):

*“La universidad ha mantenido y transmitido nuestra herencia cultural e intelectual, y al mismo tiempo ha desafiado nuestras normas y creencias. Ha producido los líderes de la sociedad... Y ha hecho todo eso preservando los principios y valores esenciales para la academia: libertad de investigación, apertura a nuevas ideas, compromiso con el análisis riguroso y una pasión por la enseñanza”* (p.234).

Lo anterior trae aparejada un conjunto de tensiones asociadas nuevamente a la idea de universidad, sus funciones, el rol de la persona académica y del estudiante, entre otras, analizadas también en el segundo apartado de este capítulo. Si a ello sumamos las divergencias de quienes han construido los discursos centrales de esta problemática, vale la pena preguntarse ¿es necesario que cambie la universidad o más bien son sus habitantes los que deben resituar ya no sus usos, sino sus fines acordes a la importancia de la institucionalidad?

Respecto de esta última idea se advierte que no hay recetas, pero se insiste en que las universidades deben esforzarse en generar la reflexión crítica y el cuestionamiento respecto de cuál es la situación actual, analizando todos los factores intervinientes desde una perspectiva real, basada en los antecedentes y teniendo como norte orientador la preocupación por mejorar el bienestar social, contando con una academia activa, que le permita ser parte y modelo de referencia del curso de acción que definirá el futuro de la misma institucionalidad.

Para esto se considera fundamental privilegiar entornos universitarios tolerantes y pluralistas, en los que haya y se promueva la diversidad de ideas:

*“Cualquier institución de Educación Superior que ponga restricciones a la libertad académica de sus profesores o que tenga un equipo de profesores clones unos de otros, podría catalogarse como anti universidad. Obviamente, el nuevo contrato implícito de la sociedad no puede ser con este tipo de institución”* (Iyanga, 2010:234).

Tampoco la universidad debe olvidar que es poseedora de una tradición histórica, filosófica y cultural sobre la cual se debe reflexionar, ya que han sido precisamente estos rasgos distintivos los que aparentemente han permitido su perpetuidad hasta nuestros días.

## **CAPÍTULO III**

# **MODELO METODOLÓGICO**

## Capítulo III

### 3. Modelo Metodológico.

#### Introducción al capítulo

Este capítulo presenta los principales referentes teóricos y prácticos desde los que se construyó la investigación, dando a conocer, en primera instancia, aspectos de carácter orientadores desde el punto de vista gnoseológico, desde los que se asumió el estudio, los que son expresados en el primer punto de este apartado, denominado Definición del paradigma y enfoque de investigación, lo que a su vez dará lugar a la presentación de la concepción epistémica y metodológica expresada en los apartados de diseño, unidad de estudio y técnicas de indagación o trabajo de campo, así como también de las principales características del modelo de análisis utilizado, con lo que finaliza este cuerpo.

#### 3.1. Definición del paradigma y del enfoque de investigación.

Desde el punto de vista gnoseológico de la investigación se asume la postura de que la realidad social por su naturaleza no es estática, ni objetiva, y que muy por el contrario, esta se construye, existiendo una visión comprensiva de la misma, donde la subjetividad se hace presente y se valida. En ese contexto, y dadas las particulares teórico-empíricas de este trabajo doctoral, se decide abordarla desde una concepción epistémica cercana a la sociología del conocimiento propuesta por Mannheim (1958), de quien se han tomado como referencia los conceptos de historicismo y relacionismo. Por otra parte, se consideró importante incluir algunos aspectos de la construcción de la realidad social de Berger y Luckmann (2012), propios del contruccionismo, así como también el enfoque teórico de imaginarios sociales, acuñado por Meffesoli (1988), el cual se concreta en los aportes de Pintos (1995) y Baeza (2003).

En ese contexto, se toma de los autores referidos la idea de que la epistemología está ligada con el proceso social, lo mismo que la totalidad de nuestro pensamiento. Así por ejemplo, para Mannheim (1958) existe una esfera de pensamiento en la que resulta imposible concebir una verdad absoluta que exista independientemente de los valores y de la posición del sujeto y no esté a su vez relacionada con la trama social. De la misma manera, señala que en la historia del pensamiento hay ciertos puntos de vista *“que están relacionados con ciertas formas de experiencia y mediados por los cambios sociales e intelectuales”* (p.72). En definitiva, Mannheim (1958), fuertemente influenciado por el historicismo, señala que los modos de pensar son diferentes en cuanto a la cultura y el periodo, es decir, estarían influidos por una dualidad tiempo–espacio y además por un componente personal producto de la experiencia. En consecuencia, señala que el

pensamiento sería particularmente sensible a los cambios sociales y culturales (p.72).

Desde esta óptica, la mirada investigativa asume la postura de que la historia de las ideas estudia el pensamiento real de la sociedad y no únicamente los sistemas de ideas elaboradas de la tradición académica, que en este caso aunque son considerados, se asumen como un referente histórico más de lo ya sistematizado, y tendrán la particularidad de ser contrastados con los discursos emergentes de quienes hoy día se encuentran en el escenario universitario en un contexto determinado y un tiempo específico. Lo anterior, se fundamenta en palabras del mismo Mannheim (1958) en lo siguiente:

*“Una ontología transmitida por tradición impide nuevos desarrollos especialmente en los modos de pensar básicos y mientras no se ponga en tela de juicio la particularidad de la razón teórica convencional seguiremos siendo esclavos de ciertos modos de pensar estáticos inadecuados a la etapa actual de nuestro desarrollo intelectual e histórico” (p.79).*

Para el referido, el relacionismo se encuadra en que todos los elementos significantes o de sentido de una determinada situación *“están relacionados unos y otros y derivan su sentido de esta correlación recíproca dentro de determinada armazón de pensamiento”* (Mannheim, 1958: 76). Para el autor, *“existen esferas de pensamiento en las que resulta imposible concebir una verdad absoluta, que exista independiente de los valores y la posición del sujeto y no guarde relación con la trama social”* (p.70). Así también pudo establecer que las diferencias en los modos de pensar, no solo se darían en diferentes periodos, sino también en diferentes culturas.

Por su parte Berger y Luckman (2012), aportan a este trabajo su mirada desde la construcción social de la realidad, tomando un enfoque que considera la historia y la filosofía, dejando ver el carácter humanista de las ciencias sociales como una construcción integradora. Lo anterior, se focalizará en la teoría de imaginarios sociales de Meffesoli (1988) con los aportes de Castoriadis (1985), tomando como referencia también el trabajo de Pintos (1995, 2000), quien los describe como redes de ideas, imágenes, sentimientos, creencias y proyectos que están disponibles entre los sujetos en un ámbito cultural determinado constituyendo una matriz de conexiones consensuadas. Es decir, el imaginario otorga sentido, construye orden, praxis y realidad social.

Desde el punto de vista metodológico se trabajó la investigación desde la mirada interpretativa que aborda la investigación cualitativa (Aguirre, 1997). En correspondencia, Taylor y Bodgan (1996: 21) argumentan que las características que distinguen a este tipo de investigación toman cuerpo en su esencia eminentemente humanista. Según Denzin y Lincoln (1994), los métodos cualitativos investigan a las personas y a partir de ellos se obtiene el conocimiento de la vida social, entendida desde un sentido amplio, por lo que tiende a ser interpretativa y naturalista ante su objeto de estudio.



Lo anterior, tiene sentido ya que lo que se buscó se sitúa sobre la idea de comprender la realidad, desde su estudio en su contexto natural, intentando extraer el sentido y el significado que los conceptos y sucesos tienen para los sujetos implicados y desde ahí proceder a interpretarlos. Para Stake (1995) esta comprensión está centrada en la indagación de los hechos, considerando en ello un sentido holístico, empírico, interpretativo y empático. Al respecto el autor señala que:

*“Es holístico, debido al carácter contextualizado, orientado al caso. Relativamente no comparativo, lo que pretende es la comprensión, más que la diferenciación con otros. Es empírico, debido a la orientación al trabajo de campo, posee un fuerte énfasis en lo observable, incluyendo, en algunos casos, las observaciones y apreciaciones de los informantes. Se afana por ser naturalista y no intervencionista, mostrando preferencia por las descripciones en un lenguaje natural”* (Stake, 1995: 47).

Respecto de lo anterior, se sitúa la investigación desde esta opción paradigmática, debido a que el proceso de comprensión de la temática se logra a partir de la interpretación de los discursos. En esta dimensión, se pretende señalar que el enfoque desde el que se suscribe esta investigación cualitativa es la hermenéutica (Dilthey, 1978). Al respecto el autor reseñado menciona que en la epistemología de las ciencias sociales, al estar más cerca del comprender que del explicar, propio de las ciencias naturales, el acto de la interpretación se vuelve esencial. Misma argumentación, es la ya planteada por parte de los citados Berger y Luckmann, respecto a que el mundo es, en definitiva una realidad que construimos. Por otro lado, Bauman (1978), en su libro *Hermeneutics and social sciences*, señala que la sociología comprensiva adopta un método hermenéutico para estudiar los textos y los discursos como productos culturales de cierta época<sup>96</sup>. Y en este caso, al tratarse de un estudio que toma como referencia los discursos, se considera pertinente esta elección.

Según la opinión de Baeza (2003) la hermenéutica se orienta por la vía de la reflexión de quien investiga, considerando algunos de los principios y límites que son inherentes al arte de la interpretación. A continuación se mencionarán aquellos que se relacionan con el enfoque elegido:

- a) Una selección y una precomprensión implícita de los temas parece como algo necesario en la hora de la extracción de significantes.

---

<sup>96</sup> Cabe destacar que la teoría hermenéutica ha sido ampliamente conceptualizada a partir de los siglos XIX y XX y surgió como una teoría de la comprensión (Verstehen) a través de la obra de Friedrich Schleiermacher (Hermenéutica romántica y hermenéutica metodológica), a la que han aportado también los trabajos de August Böckh (hermenéutica metodológica) y Wilhelm Dilthey con Hermenéutica y fenomenología y hermenéutica trascendental. Por su parte también hoy se reconocen como parte de esta tradición Hans-Georg Gadamer (hermenéutica ontológica), Paul Ricœur (fenomenología hermenéutica), Walter Benjamin (hermenéutica marxista), Ernst Bloch (hermenéutica marxista), Jacques Derrida (hermenéutica radical, deconstrucción), Richard Kearney (hermenéutica diacrítica) Fredric Jameson (hermenéutica marxista), y John Thompson (hermenéutica crítica).

- b) En un proceso de comprensión de un texto cohabitan dos mallas de interpretación, la malla de lectura del investigador y aquella del autor y su discurso.
- c) El proceso de interpretación es un proceso abierto, es decir, no tiene límites, por tanto el texto puede ser sobrecodificado por el hecho de ser intrínsecamente polisémico.
- d) El método hermenéutico implica una forma dada de holismo semántico: para comprender el sentido de un texto en la completitud de sus connotaciones, se necesita conocer antes, la totalidad de sus campos semánticos. Para comprender la definición de una palabra se requiere poseer todo un capital lexical, el cual está constituido por otras definiciones; para comprender totalmente una obra de arte se necesita haber captado la totalidad del conjunto sociocultural donde ella se inserta. La comprensión del todo antecede y lo mismo garantiza la comprensión de las partes.
- e) Lo que se conoce se inscribe en la paradoja del círculo hermenéutico.

### **3.2. Diseño de investigación.**

Considerando la propuesta de Stake (1995), se utilizó el estudio de casos múltiples como diseño de investigación, entendiéndose este como un “*examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*” (p.67), el cual tuvo como eje temático principal las creencias, sentidos y significados atribuidos por los académicos de distintas facultades y universidades de la región del Bío- Bío a la misión universitaria.

El estudio de casos puede definirse como una descripción intensiva y holística, y a la vez como análisis de una entidad singular, un fenómeno o una unidad social, como una persona o un colectivo. Por su naturaleza cualitativa, los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en un razonamiento inductivo del investigador, al manejar múltiples fuentes de datos con el objeto de hacer más fidedigna la información. La característica esencial del estudio de casos a realizar es su carácter particularista, ya que se centra en una situación y fenómeno particular; es decir, el caso en sí mismo es importante, por lo que revela acerca del fenómeno, y por lo que representa.

La presente investigación toma como base de clasificación de caso un estudio múltiple de cinco centros universitarios, de los cuales se desprenderá el estudio de varias subunidades correspondientes a académicos de distintas facultades.

### 3.3. Definición de la unidad de estudio.

La unidad de estudio quedó conformada por diez académicos de diferentes facultades que se desempeñen en cinco universidades con dependencias diversas, todas ellas, ubicadas en la Región del Bío-Bío, Chile. Su caracterización tipológica responde a un muestreo opinático, intencionado no probabilístico. Como en todo estudio de naturaleza cualitativa lo que se busca es profundizar, a partir de las particularidades que ofrece en este caso, la realidad académica en un contexto determinado y no generalizar resultados.

**Cuadro síntesis de la unidad de estudio**

<b>Composición de la unidad</b>	Universidad N° 1	Universidad N° 2	Universidad N° 3	Universidad N° 4	Universidad N° 5
<b>Tipología de universidad</b>	Privada con función pública y confesional.	Privada	Pública	Privada, con función pública, laica.	Privada, con función pública y de carácter técnico.
<b>Académicos por Facultad (1)</b>	-Facultad de Derecho.  -Facultad de Ciencias.	-Facultad de Ciencias empresariales.  -Facultad de Psicología.	-Facultad de Arquitectura.  -Facultad de Ingeniería.	-Facultad de Ciencias Sociales.  -Facultad de Medicina.	-Departamento de Mecánica (Automotriz).  -Departamento de Ciencias Básicas (Matemáticas).
<b>Total de entrevistados por Universidad</b>	2	2	2	2	2

Tabla 3. Composición de la unidad de estudio.

### **3.3.1. Criterios de selección que justifican la elección de la unidad de estudio.**

Se han considerado los siguientes niveles y criterios de selección para organizar la elección de la unidad de estudio:

- Nivel 1. De la institución: Heterogeneidad en el tipo de universidad (pública, privada, confesional, laica). Territorialidad: Las universidades deben estar ubicadas en la Región del Bío-Bío.

- Nivel 2. De la facultad: Diversidad en las áreas disciplinares desde donde se desempeña la labor académica.

- Nivel 3. De los informantes: Experiencia en la labor académica. Considerando un mínimo mayor a 10 años de experiencia en el trabajo universitario. Heterogeneidad en el rol desempeñado. Y por último voluntariedad.

### **3.4. Técnicas de recolección de información.**

El proceso de recolección de datos se conformó mediante la aplicación de entrevistas. Las entrevistas, o conversaciones conceptuales, se realizaron a todos los sujetos que conformaron la unidad de estudio por lo menos una vez<sup>97</sup>. Es importante mencionar que el tipo de entrevista que se consideró corresponde a la entrevista en profundidad (Parra, 2001). De esta técnica, se puede mencionar que corresponde a un proceso intencionado, en el que a partir de una conversación profesional con el entrevistado se pretende llegar a conocer varios aspectos relacionados con los temas de interés, pero la relevancia radica en que este conocimiento se produce a partir de la construcción de los significados que realizan los propios entrevistados respecto de los temas de interés de la investigación.

Para Rodríguez, Gil, García (1999), el origen de este tipo de técnicas está ligado a planteamientos sociológicos y antropológicos, por lo que se considera esencial llegar al conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes en una cultura.

En este caso, la técnica se aplicó con el fin de recoger información que permitiera construir los imaginarios académicos respecto a la idea de universidad. Para ello se desarrollaron entrevistas de carácter semiestructuradas, lo que otorgó la posibilidad de adecuar la recolección en función de responder a las interrogantes, y por lo tanto, establecer algunos márgenes para no desequilibrar la

---

<sup>97</sup> En algunos casos se recurrió por segunda vez al entrevistado. Por las características de este encuentro se ha definido como recuerdo estimulado, ya que se ha utilizado como medio aclaratorio a partir de lo descrito en el primer encuentro.

información. Es importante destacar que este proceso se organizó de la siguiente manera, comenzando con la elaboración de un guion temático conformado por los siguientes tópicos:

a.- Ideas asociadas a la misión de la universidad.

- Sentido atribuido a la universidad en el entramado social.
- Universidad: Pasado, presente y futuro (visión histórica).
- Visión de los cambios o reformas que han existido.

b.- Ideas asociadas a la función académica de la universidad.

- Organización de su labor académica (áreas).
- Sentido y significado de la labor.
- Rol asumido en los cambios o reformas al sistema universitario.

Lo anterior se somete a prueba de expertos<sup>98</sup> donde se aplica in situ el guion de entrevista definido, teniendo este una duración de 60 minutos. Cabe destacar, que esta instancia fue muy relevante, ya que se constituyó en una experiencia de trabajo real en el proceso de recolección de información pudiendo develar a través de ella aspectos no contemplados para la aplicación, tales como: tiempos para cada temática, reiteración de tópicos, ejes fuera del objeto de estudio. Posterior a esta aplicación, se discutieron algunos ajustes que desencadenaron en el guion de entrevista definitivo. Este proceso correspondió a una primera validación de la preparación del instrumento.

Los temas del guión de entrevista definitivo fueron los descritos en la siguiente tabla<sup>99</sup>:

<b>Criterio</b>	<b>Eje N°1</b>	<b>Motivaciones por el trabajo académico</b>
<b>C O N T E X</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Algunas interrogantes</b>
	<b>Motivaciones internas</b>	¿Hace cuántos años trabaja como académico?, ¿cómo llega a convertirse en un académico? Hábleme de sus motivaciones o de las circunstancias que lo vincularon con esta área.
	<b>Influencias externas</b>	

<sup>98</sup> El guión de entrevista es aplicado a una Académica del área de las Ciencias Sociales, quien revisando el plan de investigación valida con algunas observaciones la propuesta.

<sup>99</sup> Es importante mencionar que por la naturaleza de la investigación lo anterior constituyó una guía orientadora de la conversación ya que la misma se fue configurando en cada encuentro cara a cara.

<b>T O  E N T R E V I S T A D O</b>	<b>Eje N°2</b>	<b>Sentido de pertenencia al proyecto institucional</b>
	<b>Aspectos</b>	<b>Preguntas</b>
	<b>Sentido de pertenencia</b>	¿Qué significa para usted trabajar en esta universidad? Siente algún nexo con las ideas plasmadas en su Proyecto educativo, por ejemplo.
	<b>Nivel de participación</b>	Entiendo que la universidad se conforma por distintas vicerreorías de áreas y luego están las facultades. ¿Tiene injerencia usted en la toma de decisiones de esta estructura? ¿Cuál es su rol en esta orgánica?
	<b>Valoración de la labor realizada</b>	¿Qué importancia siente que le atribuye la universidad a su rol como académico? ¿Y a usted?
	<b>Eje N°3</b>	<b>Misión de la universidad</b>
	<b>Aspectos</b>	<b>Preguntas</b>
	<b>Idea de universidad</b>	¿Cuál es la idea de universidad que usted posee? Y ¿Qué lo ha llevado a configurar esta idea? Experiencias, referentes ... otros. Y con independencia de la pregunta anterior, ¿Cuál es la función que hoy cumple la universidad? Al finalizar ¿Hay relación con su idea de universidad?
	<b>Visión histórica/influencias/cambios/ reformas.</b>	Si pudiera hacer un recorrido por la trayectoria de la universidad vivida. ¿Qué piensa usted? ¿Se ha mantenido el sistema universitario desde que usted lo conoce (experiencia como estudiante hasta hoy) o ha cambiado? Refiérase a este aspecto. ¿Cuál es su visión respecto de lo que se aprende hoy en la universidad? Y respecto de ¿Cómo se enseña?
	<b>Contexto global de Educación Superior</b>	Si analizáramos la realidad universitaria en el concierto de Universidades chilenas, Latinoamericanas, Americanas y Europeas. ¿Le surge alguna preocupación/ inquietud que podría mencionar? (Alguna opinión del actual escenario, reformas que han existido o se implementan, sistema de acreditación u otro).
	<b>Proyecciones</b>	¿Hacia dónde proyecta a la universidad en un futuro?
	<b>Eje N°4</b>	<b>Estudiantes y académicos</b>
	<b>Aspectos</b>	<b>Preguntas</b>
	<b>Visión del estudiante</b>	¿Qué piensa del estudiantado? ¿Cómo lo ve hoy? ¿Ha cambiado el estudiante?
	<b>Visión del académico</b>	¿Cómo ve al académico/a? ¿Qué concepto tiene de la academia en general?  ¿Cuáles son las tareas que desarrolla el académico/a?

Tabla 4. Guión de entrevista.

Posterior a establecer el acuerdo respecto a la matriz de entrevista, se procede a contactar a los académicos por cada universidad, a quienes, mediante consentimiento informado, se les invitó a participar por voluntariedad del estudio en calidad de informantes claves. Cabe destacar que la mayoría de los

consultados accede, sin mayor dificultad, a participar de la investigación, presentando solo en dos ocasiones negativa al proceso, aludiendo una de ellas a un tema de tiempo y la otra no respondiendo a la invitación. En total, se desarrollaron diez entrevistas y dos recuerdos estimulados de una duración aproximada de 55 minutos. Lo anterior no estuvo exento de dificultades ya que las entrevistas fueron canceladas en diversas ocasiones por temas de superposición de agenda (3).

Es importante mencionar que el proceso de transcripción se realizó de manera paralela a la aplicación de las entrevistas, surgiendo a partir del análisis de la primera de ellas un segundo proceso de validación, el que por medio de un proceso de revisión de expertos, a través de un levantamiento de datos con referencia cruzada, se confirma el guion presentado para continuar con la aplicación de las siguientes entrevistas.

Las entrevistas transcritas, para resguardar el anonimato de sus participantes, fueron identificadas por número y de acuerdo a ello, se trabajó en el procesamiento de información.

### **3.5. Análisis de datos.**

Desde el punto de vista del análisis hermenéutico se consideraron los siguientes criterios propuestos por Baeza (2003):

- a) Lograr un conocimiento acabado del contexto en el que se ha producido el discurso sometido al análisis. En este caso, el escenario se constituyó por docentes que trabajan en universidades de la Región del Bío Bío y en un espacio- tiempo concreto o definido.
- b) Consideración de la frase u oración como unidad de análisis en el corpus. De la misma manera, en algunos casos, se incluyó el párrafo completo como contexto al contenido a interpretar.
- c) Trabajo analítico, malla temática y codificaciones. El trabajo incluye una codificación inductiva-deductiva, que se afina después de la primera revisión vertical de los datos, lo que permite configurar una matriz temática proyectada y conformada por códigos, categorías, familias de códigos y redes semánticas globales.
- d) Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido. La idea de elaborar lo que denominaremos síntesis subtemática desde la perspectiva del investigador.
- e) Establecer un segundo nivel de síntesis en el análisis de contenido o síntesis temática desde la perspectiva del entrevistado.

- f) Trabajar analíticamente el conjunto de la entrevista desde la perspectiva de las personas entrevistadas.
- g) Revisar el análisis en sentido inverso, es decir, desde la perspectiva del entrevistado en sentido descendente para intentar una apreciación interpretativa de conjunto.
- h) Establecer conclusiones finales (p.163).

Los datos obtenidos de la entrevista fueron abordados mediante la técnica de análisis de contenido de texto, bajo el criterio de interpretación de categorías propuesto por Ruíz Olabuénaga (2012) y Flores (2009). Para la investigación se entenderá el análisis de datos como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones desarrollados a partir de los datos, con el fin de extraer significados relevantes respecto del problema de investigación. La fase analítica de esta, se realizó en función de los cuatro pasos fundamentales, expresados por Rodríguez y otros (1996: 78), y que tienen relación con: la reducción de datos, la disposición y transformación, la obtención de resultados y la verificación de conclusiones.

El proceso de reducción de los datos obtenidos por medio de las distintas técnicas de recolección se realizó mediante un proceso de segmentación y posterior categorización de los mismos. La segmentación se realizó sobre la base de una separación de unidades, considerando el criterio temático (Rodríguez y otros, 1999: 78), acción que dio lugar a las categorías de investigación. El tratamiento de los datos producidos y/o recolectados se orientó por el procedimiento analítico de la Teoría Fundamentada a través del Método de Comparación Constante (MCC), de Valles (1997), y el proceso de codificación selectiva, para la búsqueda de las categorías centrales en torno de la temática estudiada y las subcategorías o propiedades que las componen en un proceso de densificación creciente (p. 347 y 348).

El MCC consiste en realizar, de forma conjunta, los procedimientos de codificación y análisis de los datos, a modo de generar teoría de forma más sistemática, puesto que, como lo señalan Glaser y Strauss:

*“...si el analista desea solamente generar ideas teóricas, nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis..., no puede confinarse a la práctica de codificar primero y luego analizar los datos ya que, en la generación de teoría, está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas al tiempo que revisa su material”* (Citado en Valles, 1997: 58).

Glaser y Strauss, identifican cuatro fases que marcan los principales momentos del análisis cualitativo, a través del MCC:

1.- Comparación de incidentes (datos provenientes de observaciones, entrevistas, documentos, etc.): donde se compara la información obtenida y/o



producida y se agrupan los datos referidos a una misma idea, asignándoles una denominación común más o menos abstracta (codificación). Esta primera aproximación a la codificación y análisis de los datos recibe el nombre de codificación abierta.

2.- Integración de las categorías y sus propiedades: mediante formas más complejas de codificación, donde a la codificación abierta inicial se agregan la búsqueda activa y sistemática de propiedades y la escritura de notas de análisis e interpretación. Dentro de estas otras formas de codificación más complejas cabe mencionar la codificación axial, orientada a la búsqueda de propiedades en base a cuatro elementos principales: condiciones, interacciones, estrategias/ tácticas y consecuencias; y la codificación selectiva, que luego de identificar una categoría central (o más de una), busca, sistemáticamente, las propiedades que tienen significativa relación con ella.

3.- Delimitación de la teoría: teniendo como base el criterio de parsimonia (o de economía científica), que a través de un procedimiento de reducción de categorías, busca maximizar la comprensión del fenómeno estudiado, minimizando los conceptos y formulaciones; y el criterio de alcance, que baraja las posibilidades de generalización de la teoría sustantiva al nivel más abstracto de la teoría formal.

4.- Escritura de la teoría: a partir del material codificado, las notas analíticas correspondientes y la integración de categorías y propiedades (Citado en Valles, 1997: 349).

Cabe destacar que si bien en este caso el estudio no contempla un enfoque de teoría fundamentada, sí usa la técnica de organización de datos en el proceso de análisis.

De acuerdo a esta descripción, a continuación se procede a detallar su operacionalización en el caso de estudio.

Para el tratamiento de datos se utilizó el apoyo del software computacional Atlas ti, v.7, bajo la orientación definida por Sabariego-Puig, M., Baños, R. V., & Sandín-Esteban, M. P. (2014). Su uso permitió organizar distintos niveles de análisis (codificación abierta, axial y selectiva), tal como se mencionó anteriormente. Para el primer proceso se desarrolló una revisión exhaustiva de cada entrevista por separado, levantando los primeros hallazgos expresados en códigos a partir de un proceso inductivo, dando origen a la codificación abierta y, en una segunda oportunidad, se produce un cruce de datos entre entrevistas y por medio de establecer sus recurrencias se procede a la codificación selectiva. En un tercer proceso, se organizan estos códigos en agrupaciones mayores por afinidad temática, dando lugar a familias de códigos, liberando aquellos con menor frecuencia, permitiendo su distribución relacional, según el modelo categorial y permitiendo reorganizar en un cuarto proceso los datos que dieron respuesta a la interrogante de investigación. Para la presentación de los resultados, estos procesos se reagruparán en análisis de primer orden (primer y segundo paso),

análisis de segundo orden (agrupación por familias) y análisis de tercer orden (conformación del imaginario).

### 3. 6. Modelo de análisis categorial para la investigación.

El modelo está conformado por la agrupación de las siguientes familias: imaginarios de la idea de pasado de la universidad, imaginario de la idea actual de universidad, imaginario de un ideal de universidad, idea de universidad y dimensión personal, y por último, cambio y contexto sociocultural. Respecto de la relación entre las distintas familias, tal como se observa en la representación y en el modelo metodológico que lo precede, es posible evidenciar que estas se vinculan desde el concepto de relacionismo influenciadas por la conciencia histórica y personal de los sujetos del estudio, pero a la vez contextualizados en un espacio y tiempo definido que les permite co-construir los imaginarios universitarios respecto a la idea de universidad como objeto de estudio. Cabe destacar que este modelo se fue configurando a medida que el análisis hermenéutico se iba realizando.

#### Representación gráfica del modelo de análisis

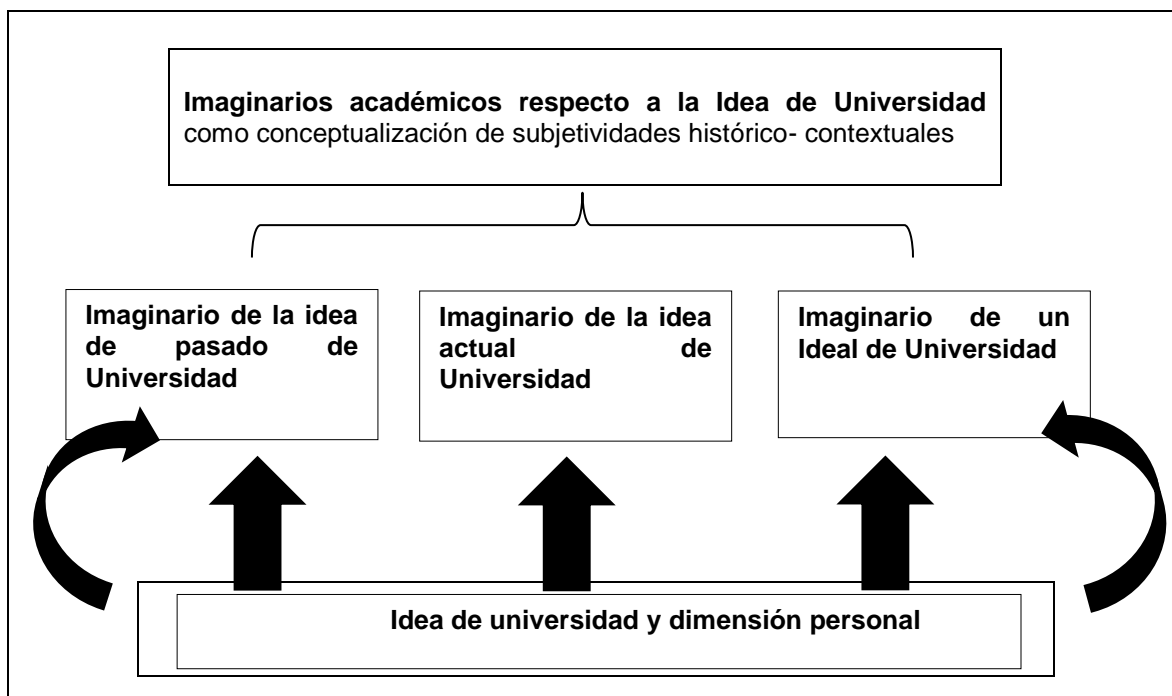


Figura 1. Modelo de análisis categorial.

### 3.7. Definición de categorías de acuerdo al modelo presentado.

A continuación se definirán las principales categorías presentes en el modelo de análisis de investigación: En primer lugar, se menciona que la Categoría central corresponde a los Imaginarios académicos acerca de la idea de universidad como conceptualización de subjetividades histórico- contextuales en la Región del Bío- Bío. Cabe destacar que de esta categoría se desprende la siguiente organización de familias y códigos:

Familias de Categorías	Códigos
<b>Imaginario de la idea de pasado de la universidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representación de la idea de pasado de la universidad (conceptualización, fines, estructura y funcionamiento).</li> <li>2. Idea del estudiante de ayer.</li> <li>3. Idea de la persona académica de ayer.</li> <li>4. Funciones de la universidad de ayer.</li> <li>5. Enfoque formativo en la universidad de ayer.</li> </ol>
<b>Imaginario de la idea actual de universidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representación de la universidad actual (conceptualización, fines, estructura y funcionamiento).</li> <li>2. Diferenciación de universidades y/o facultades.</li> <li>3. Visión del estudiante actual.</li> <li>4. Visión de la persona académica de hoy.</li> <li>5. Función de la universidad actual.</li> <li>6. Enfoque formativo en la universidad de hoy.</li> </ol>
<b>Imaginario de un ideal de universidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Representación del ideal de universidad (conceptualización, fines, estructura y funcionamiento).</li> <li>2. Visión de un ideal de estudiante universitario.</li> <li>3. Visión de un ideal de la persona académica.</li> <li>4. Funciones de la universidad.</li> <li>5. Enfoque formativo.</li> </ol>
<b>Idea de universidad y dimensión personal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experiencia académico profesional.</li> <li>2. Experiencia de vida como referente.</li> <li>3. Motivación por el trabajo académico.</li> <li>4. Sentido de trascendencia.</li> <li>5. Situación contractual.</li> <li>6. Tipo de Universidad.</li> <li>7. Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional.</li> </ol>

<b>Cambio y contexto sociocultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cambio en el paradigma de la ciencia.</li> <li>2. Cambio y lógica de mercado en la institución universitaria.</li> <li>3. Contexto sociocultural.</li> <li>4. Idiosincrasia.</li> <li>5. Reformas y/o cambios en Educación.</li> </ol>
--	--

Tabla 5. Familias y códigos asociados.

### 3.8. Fiabilidad de la investigación.

Según Rodríguez, et al. (1999), *“La calidad de la investigación cualitativa corresponde al rigor metodológico con que esta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos”* (p. 283).

En consecuencia, el control de calidad de los datos que se realizó para resguardar la credibilidad de la información presentada en el estudio se llevó a cabo mediante un proceso de verificación de la calidad, por medio de la triangulación de informantes y por un proceso de consulta a pares expertos. Cabe destacar que en concordancia a la opción paradigmática cualitativa se han considerado además los siguientes criterios de control de calidad propuestos por Ruíz Olabuénaga (2003): transferibilidad, confirmabilidad y fiabilidad (consistencia interna). A continuación, se describirá cómo fueron incorporados cada uno de ellos en la investigación acorde a lo presentado en el siguiente diagrama:

#### Representación gráfica de modelo de Fiabilidad de la investigación.

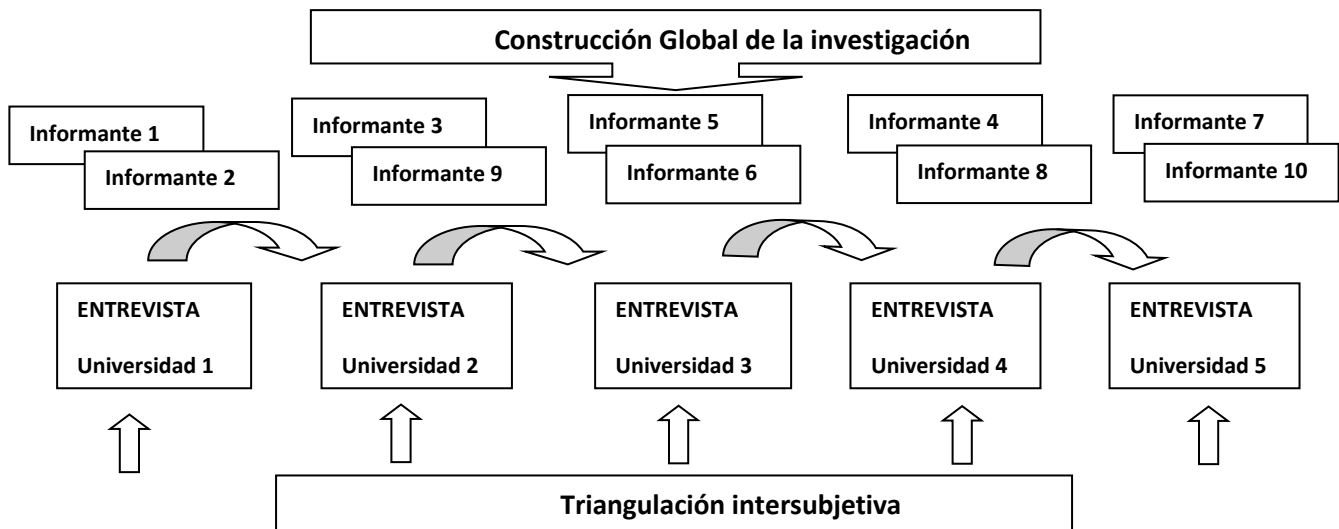


Figura 2. Modelo de control de calidad de datos cualitativos

### **3.8.1. Descripción del modelo y criterios de calidad.**

a) Transferibilidad:

La replicabilidad de la investigación en contextos similares permite la transferencia del modelo. Cabe destacar que el muestreo de datos se respalda en un contexto teórico definido, en un abundante grupo de datos y en una precisión respecto del tipo de datos incluidos.

b) Confirmabilidad:

El proceso de triangulación intersubjetiva asegura la verificación de hallazgos en los distintos momentos. Sin embargo, la confirmabilidad también se asegura en este trabajo por medio de la utilización de software Atlas ti, ya que al incluir un soporte informático se regula una mayor precisión en el tratamiento de los datos. Por último, el modelo de análisis, así como también los resultados, han sido consultados a investigadores expertos en diversas ocasiones, lo que otorga mayor objetividad al proceso.

c) Por último, la fiabilidad:

Esta se aseguró por medio del procedimiento de validez de constructo, que se relaciona por la coherencia entre el objeto de estudio y los enfoques, medios y técnicas de recogida y análisis de información utilizados. En este caso, hay un modelo metodológico base que describe la composición del muestreo opinático, las técnicas para recoger información y los procedimientos de análisis, lo que a su vez se evidencian en la implementación del modelo y en el tratamiento de datos.

En definitiva, no es la individualidad, sino más bien el conjunto de todos estos procesos, los que permitieron asegurar la calidad de la investigación realizada.

## **CAPÍTULO IV**

# **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## Capítulo IV

### 4. Análisis y resultados

#### Introducción al capítulo

Los resultados del estudio se presentan en este apartado en tres etapas, correspondiendo la primera de ellas a la fase vertical del análisis hermenéutico descrito en el capítulo anterior. Cabe recordar que en esta etapa es donde se realiza el primer acercamiento a los datos proporcionados por cada entrevistado con el apoyo del software Atlas ti, a través del cual, por medio de un proceso de revisión inductiva deductiva, se realiza la codificación inicial. Como resultado de esta etapa se obtiene un conjunto de códigos que permitirán entrar a una segunda fase de análisis de carácter horizontal. En esta fase se realiza un cruce entre entrevistas, permitiendo obtener las recurrencias entre los códigos y aceptando como validados aquellos que, desde el punto de vista de su representatividad, permiten ir configurando un primer esbozo del modelo interpretativo.

Para comprender los principales aspectos contemplados en este proceso, a continuación se dará a conocer una síntesis de la composición de cada uno de estos códigos, acompañados con algunos de sus hallazgos, para posteriormente presentar el análisis de segundo orden que contempla la agrupación de estos mismos códigos, pero esta vez en cinco categorías con la correspondiente interpretación de sus relaciones, lo que dará origen a la conformación del conjunto categorial total. Cabe destacar que en esta instancia son trascendentales las representaciones gráficas, ya que permiten ilustrar la red de relaciones al interior de cada categoría a interpretar, donde se pondrá acento en la presentación de la red hermenéutica final que da lugar a los imaginarios académicos respecto a la idea de universidad, en el continuo pasado, presente e ideal proyectado, como conceptualización de subjetividades histórico contextuales en la Región del Bío-Bío.

#### 4.1. Análisis de primer orden: Resultados por código.

La información presentada en este apartado responde al proceso de codificación abierta en la que se trabajó mediante la utilización del programa computacional Atlas ti, v.7, por lo mismo, en diversos momentos se presentarán algunas tablas y extractos de ellas que permiten identificar las fuentes de datos desde dónde se han obtenido los hallazgos.

La primera, corresponde al listado de códigos que han surgido del análisis de datos primarios:

<b>Código-filtro: Todos</b>	
UH:	Imaginarios académicos
File:	[C:\Users\andreacecilia\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Análisis entrevista.hpr7]
Edited by:	Super
Date/Time:	2017-05-07 20:26:12
<hr/>	
1.	Imaginarios académicos de la idea Universidad
2.	Cambio en la estructura macroeconómica
3.	Idea de la persona académica de ayer
4.	Situación contractual
5.	Tipo de universidad
6.	Cambio en el paradigma de la ciencia
7.	Sentido de trascendencia
8.	Idea del estudiante de ayer
9.	Representación de un ideal de estudiante universitario
10.	Idiosincrasia
11.	Experiencia de vida como referente
12.	Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional
13.	Representación de un ideal de persona académica
14.	Representación de la Universidad de ayer
15.	Funciones de la universidad (3)
16.	Motivación por el trabajo académico
17.	Experiencia académico profesional
18.	Visión del estudiante
19.	Diferenciación de universidades y/ o facultades
20.	Enfoque formativo (3)
21.	Contexto sociocultural
22.	Reformas y/o cambios en Educación
23.	Representación del ideal de universidad
24.	Representación de la Universidad actual
25.	Visión del académico

Tabla 6. Códigos primarios proceso de análisis inicial.

Como es posible visualizar en la tabla, la cantidad de códigos surgidos en este proceso, corresponden a 25<sup>100</sup>. También se puede apreciar, respecto del mapa de entrevista presentado anteriormente, que surgieron otros temas relacionados a la investigación y que por frecuencia o relevancia también fueron codificados. A continuación, se presenta una nueva tabla que grafica a modo de representación una muestra de la presencia discursiva de algunos códigos (dos de ellos), lo que permite evidenciar el peso o representatividad de la temática. En la tabla, esta frecuencia se expresa al interior del { }, seguido de la denominación de cada uno. Es importante mencionar que la tabla completa se presenta como el primer apartado de los Anexos de este informe.

---

<sup>100</sup> El número 3 que acompaña a los códigos funciones de universidad y enfoque formativo obedece a su separación por imaginario.



**Código-filtro: Todos**

---

UH: Análisis Imaginarios académicos  
File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Análisis.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-05-07 20:29:48

---

**Código: Contexto sociocultural {82-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(35:35), (35:35), (47:47), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (54:54), (57:57)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(57:57), (77:77)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(67:67), (67:67), (68:68), (71:71), (81:81), (82:82), (85:85), (85:85), (85:85), (85:85), (88:88)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (25:25), (25:25), (35:35), (36:36), (46:46), (46:46), (67:67), (67:68), (68:68), (68:68), (72:72), (99:99), (101:101), (101:101), (105:105), (105:105), (109:109), (113:113), (117:117), (118:118), (122:122), (122:122), (126:126), (130:130), (132:132), (136:136), (140:140), (146:146), (167:167), (170:170), (170:170)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(44:44), (51:51), (53:53)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(46:46), (48:48), (88:88), (88:88)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(53:53), (77:77)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (120:120), (120:120)

**P10: Entrevista 8.docx**

(94:94), (169:169)

**Código: Reformas y/o cambios en Educación {91-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(35:35), (35:35), (35:35), (37:37), (37:37), (38:38), (38:38), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(16:16), (17:17), (19:19), (65:66), (67:67), (67:67), (67:67), (77:77)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(52:52), (54:54), (56:56), (87:87), (88:88), (88:88), (130:130)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (30:30), (35:35), (35:35), (40:40), (46:46), (63:63), (67:67), (109:109), (109:109), (113:113), (117:117), (117:117), (117:117), (117:118), (122:122), (169:169), (170:170)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(27:27), (28:28), (29:29), (31:31), (31:31), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (60:60)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(31:31), (36:36)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(29:29), (29:29), (31:31), (33:33), (51:51)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(57:57), (77:77), (77:77)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(112:112), (116:116), (116:116), (116:116), (120:120), (120:120), (120:120), (144:144)

**P10: Entrevista 8.docx**

(62:62), (66:66), (122:123), (133:133), (209:209)

Tabla 7. Frecuencia discursiva al interior de cada código. Formato ejemplificador.

De la información presentada en esta segunda tabla es posible mencionar algunos aspectos. El primero de ellos es que no todos los códigos se expresan de

la misma forma, ya que existen algunos que prácticamente su presencia es limitada a una referencia, mientras otros superan la centena. Por otra parte, se observan otros con una sola referencia por entrevistado, respecto de ellos es posible mencionar que conforman código por su denominación de tipología, como por ejemplo, tipo de universidad y situación contractual, por lo que no se requiere de mayor confirmación para levantarlos.

Considerando esta información como base, en el apartado Anexo N°1,<sup>101</sup> se presentarán los principales hallazgos de este primer proceso referidos al levantamiento por códigos, los que son acompañados de algunas referencias discursivas a modo de construir el contexto en el documento, que da lugar al análisis vertical así como horizontal, propuesto por Baeza (2003), y que permite presentar una segunda fase de mayor complejidad, producto de un análisis de segundo orden donde es posible, por medio de la agrupación de códigos afines definidos por criterio temático, obtener los primeros resultados agrupados en cinco familias cuya interpretación se presenta a continuación.

#### **4.2. Análisis de segundo orden: Relación entre códigos y conformación de familias y categorías superiores.**

La presentación del siguiente análisis se organiza como se describe a continuación. En primer lugar, a través de tablas se indicarán las vinculaciones entre códigos que permitieron la organización de las familias, posteriormente se dará a conocer la interpretación de cada una de las categorías superiores. Cabe destacar que este proceso se nutre de los hallazgos del proceso analítico anterior.

A continuación, se presenta gráficamente a través de una tabla el listado de códigos utilizados en este proceso, cada uno de ellos con su respectiva red de relaciones. Como ya se ha mencionado en el análisis de segundo orden, estos códigos fueron agrupados en cinco familias que luego darían lugar a las categorías mayores.

---

<sup>101</sup> Es importante mencionar que la gran cantidad de información producto de la cual se produce este primer proceso de análisis, todavía rudimentario hace inviable su presentación en este apartado, por lo que se decide ubicarlo en formato Anexo N°1.

## 4.2.1. Establecimiento de relaciones entre códigos.

UH: Análisis interpretative Configuration imaginary File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Análisis interpretativo.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-05-07 18:45:36	
<p><b>Código: Cambio en el paradigma de la ciencia {13-2}</b>          &lt;is associated with&gt; Contexto sociocultural          &lt;contradicts&gt; Reformas y/o cambios en Educación  <b>Código: Cambio en la estructura macroeconómica {1-2}</b>          Contexto sociocultural &lt;is cause of&gt;          Reformas y/o cambios en Educación &lt;is cause of&gt;  <b>Código: Contexto sociocultural {82-4}</b>          &lt;is cause of&gt; Cambio en la estructura macroeconómica          Cambio en el paradigma de la ciencia &lt;is associated with&gt;          Idiosincrasia &lt;is cause of&gt;          Reformas y/o cambios en Educación &lt;is cause of&gt;  <b>Código: Diferenciación de universidades y/ o facultades {75-3}</b>          &lt;contradicts&gt; Funciones de la universidad          &lt;is part of&gt; Reformas y/o cambios en Educación          Representación de la Universidad actual &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Enfoque formativo {78-4}</b>          &lt;is part of&gt; Funciones de la universidad          &lt;is associated with&gt; Representación de un ideal de estudiante universitario          &lt;is associated with&gt; Representación de un ideal de persona académica  <b>Código: Experiencia académico profesional {62-4}</b>          &lt;is associated with&gt; Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional          &lt;is associated with&gt; Situación contractual          Motivación por el trabajo académico &lt;is associated with&gt;          Sentido de trascendencia &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Experiencia de vida como referente {22-1}</b>          Motivación por el trabajo académico &lt;is part of&gt;  <b>Código: Funciones de la universidad {41-9}</b>          &lt;is part of&gt; Representación del ideal de universidad&lt;is part of&gt;          Visión del académico          &lt;is part of&gt; Visión del estudiante          Diferenciación de universidades y/ o facultades          &lt;contradicts&gt;Enfoque formativo &lt;is part of&gt;          Idea de la persona académica de ayer &lt;is associated with&gt;          Representación de la Universidad actual &lt;is associated with&gt;          Representación de la Universidad de ayer &lt;is associated with&gt;          Representación de un ideal de persona académica &lt;is cause of&gt;  <b>Código: Idea de la persona académica de ayer {6-2}</b>          &lt;is associated with&gt; Funciones de la universidad          &lt;is part of&gt; Representación de la Universidad de ayer  <b>Código: Idea del estudiante de ayer {16-1}</b>          &lt;is part of&gt; Representación de la Universidad de ayer  <b>Código: Idiosincrasia {19-1}</b>          &lt;is cause of&gt; Contexto sociocultural  <b>Código: Motivación por el trabajo académico {56-2}</b>          &lt;is associated with&gt; Experiencia académico profesional          &lt;is part of&gt; Experiencia de vida como referente</p>	<p><b>Código: Reformas y/o cambios en Educación {91-4}</b>          &lt;is cause of&gt; Cambio en la estructura macroeconómica          &lt;is cause of&gt; Contexto sociocultural          Cambio en el paradigma de la ciencia &lt;contradicts&gt;          Diferenciación de universidades y/ o facultades &lt;is part of&gt;  <b>Código: Representación de la Universidad actual {136-3}</b>          &lt;is associated with&gt; Diferenciación de universidades y/ o facultades          &lt;is associated with&gt; Funciones de la universidad          Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional          &lt;is cause of&gt;  <b>Código: Representación de la Universidad de ayer {37-4}</b>          &lt;is associated with&gt; Enfoque formativo          &lt;is associated with&gt; Funciones de la universidad          Idea de la persona académica de ayer &lt;is part of&gt;          Idea del estudiante de ayer &lt;is part of&gt;  <b>Código: Representación de un ideal de estudiante universitario {17-2}</b>          &lt;is part of&gt; Representación del ideal de universidad          Enfoque formativo &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Representación de un ideal de persona académica {34-3}</b>          &lt;is cause of&gt; Funciones de la universidad          &lt;is part of&gt; Representación del ideal de universidad          Enfoque formativo &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Representación del ideal de universidad {99-3}</b>          Funciones de la universidad &lt;is part of&gt;          Representación de un ideal de estudiante universitario &lt;is part of&gt;          Representación de un ideal de persona académica &lt;is part of&gt;  <b>Código: Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional {33-4}</b>          &lt;is cause of&gt; Representación de la Universidad actual          &lt;is associated with&gt; Tipo de universidad          Experiencia académico profesional &lt;is associated with&gt;          Situación contractual &lt;is part of&gt;  <b>Código: Sentido de trascendencia {15-1}</b>          &lt;is associated with&gt; Experiencia académico profesional  <b>Código: Situación contractual {10-2}</b>          &lt;is part of&gt; Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional          Experiencia académico profesional &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Tipo de universidad {13-1}</b>          Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional          &lt;is associated with&gt;  <b>Código: Visión del académico {141-1}</b>          Funciones de la universidad &lt;is part of&gt;  <b>Código: Visión del estudiante {66-1}</b>          Funciones de la universidad &lt;is part of&gt;</p>

Tabla 8. Listado de código y red de relaciones.

Una vez codificados los documentos, se procedió a ordenarlos mediante un criterio temático. Para ello, se recurre al Software Atlas ti, v.7, que permitió sistematizar las relaciones entre códigos, creando grupos de ellos a los que denominamos familias.

Posteriormente, estos códigos agrupados en familias son sometidos a un ordenamiento al interior de la nueva estructura, estableciendo relaciones de contenidos entre las que se destacan: dependencia, jerarquía, causa de, consecuencia de, contrario a. Lo anterior, como una forma de otorgar sentido semántico a la interpretación. Es en esta etapa donde la red construida recibe una denominación, dando origen a las categorías que a continuación se presentarán:

#### 4.2.2. Presentación de categorías de análisis.

##### 4.2.2.1. Categoría N° 1: Imaginario de la idea de pasado de la universidad.

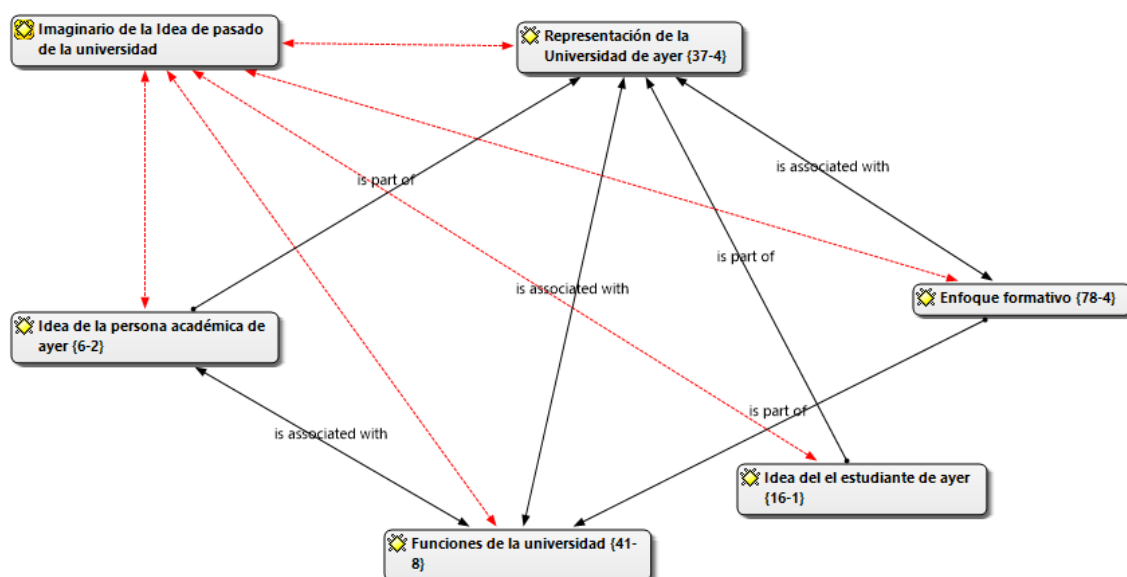


Figura 3. Representación gráfica: Imaginario de la idea de pasado de la universidad.

#### 4.2.2.2. Lista códigos con sus citas. Familia: Imaginario de la idea de pasado de la universidad.

##### Lista códigos-citas

Código-filtro: Familia de código "Imaginario de la idea de pasado de la universidad"

UH: Análisis interpretativo  
File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\ScientificSoftware\ATLAsi\TextBank\Análisis interpretativo.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-05-07 20:18:21

##### Código: Diferenciación de universidades y/ o facultades {75-3}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (29:29), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (37:37), (45:45), (71:71), (73:73), (75:75), (75:75), (75:75), (77:77), (79:79)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(33:33), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (39:39), (49:49), (55:55)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(56:56), (63:63), (65:65)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(25:25), (26:26), (28:28), (44:44), (51:51), (51:51), (51:51), (55:57), (57:57), (57:57), (61:63), (117:117)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(21:21), (23:23), (23:23), (23:23), (57:57), (58:58)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(50:50), (51:51), (56:56), (57:57), (59:59), (59:59), (59:59), (60:60), (72:72), (75:76)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(16:16), (29:29)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(34:34), (35:35), (35:35), (49:49)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(83:83), (83:83), (83:83), (83:83), (108:108), (108:108), (108:108), (124:124), (124:124), (124:124)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(50:50), (58:58), (78:78), (86:86), (86:86)

##### Código: Enfoque formativo {78-4}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85), (93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(12:12), (25:25), (31:31), (33:34)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63), (63:63), (63:63), (70:70)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)

##### Código: Funciones de la universidad {41-9}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)
- P 3: Entrevista 3.docx**

(61:61), (61:61)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
 (30:30), (42:42)  
**P 5: Entrevista 9.docx**  
 (42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
 (33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)  
**P 7: Entrevista 7.docx**  
 (29:29), (61:61), (68:68)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
 (30:30), (45:45), (45:45), (45:45)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
 (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
 (50:50), (94:94), (225:225)

**Código: Idea de la persona académica de ayer {6-2}**

**P 4: Entrevista 5.docx**  
 (117:117)  
**P 5: Entrevista 9.docx**  
 (27:27)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
 (46:46)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
 (61:61)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
 (108:108)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
 (157:157)

**Código: Idea del estudiante de ayer {16-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
 (47:47), (47:47), (47:47), (49:49)  
**P 2: Entrevista 2.docx**  
 (61:61)  
**P 3: Entrevista 3.docx**  
 (67:67), (67:67), (128:128)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
 (17:17), (20:20)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
 (46:46)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
 (108:108)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
 (157:157), (157:157), (157:157), (157:157)

**Código: Representación de la universidad de ayer {37-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
 (12:12), (12:12), (12:12), (35:35), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)  
**P 3: Entrevista 3.docx**  
 (82:82)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
 (17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20),  
 (35:35), (35:35), (63:63), (117:117), (117:117), (117:117), (118:118)  
**P 5: Entrevista 9.docx**  
 (29:29)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
 (31:31), (36:36), (46:46), (46:46)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
 (61:61)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
 (108:108), (144:144)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
 (62:62), (123:123)

Tabla 9. Códigos agrupados en familia: Imaginario de la idea de pasado de la universidad.

#### **4.2.2.3. Interpretación de la Categoría: Imaginario de la idea de pasado de universidad.**

Como se aprecia en la gráfica, la categoría se organiza a partir del componente Representación de la Universidad de Ayer, del que se desprenden los códigos Idea de la persona académica de ayer e Idea del estudiante de ayer. Así también son vinculantes los códigos Funciones de la universidad y Enfoque formativo. El Imaginario de la universidad de ayer se genera a partir de una visión retrospectiva de la universidad donde se hace una descripción de alguna de sus principales características. Cabe destacar que esta visión se construyó desde los discursos académicos de los sujetos informantes del trabajo investigativo, quienes apelaron a su propia experiencia formativa o en el contexto del ejercicio académico para revivir desde el recuerdo sus ideas acerca de la universidad de ayer. Se mencionan temas que van desde los énfasis o finalidades en ciertos periodos, hasta la infraestructura, pasando por los procesos de selección, enfoque formativo y la concepción de académico y estudiante.

Por ejemplo, respecto de los fines, los asocian básicamente a la tarea de formar profesionales. Se señala que el énfasis, prácticamente, estaba en la docencia y, quizás, en la vinculación con el medio social (E.5). Respecto a la función docente, se menciona que esta tampoco estaba organizada bajo algún modelo concreto, como hoy día, apelando a la libertad de cátedra (E.1). “*No había centros de apoyo a la docencia...*” (E.5). Respecto de los métodos pedagógicos, se percibe, en parte, el mayor uso de la clase tradicional de tipo frontal con un método expositivo y la preparación *de lecciones* por parte de los estudiantes que luego se debían presentar al docente o a un colectivo (E.1). “*Los métodos eran distintos, habían libros, habían menos distracciones y la ocupación era leer, estudiar*” (E.6).

También se menciona el cambio que tuvo la Educación Secundaria y cómo este repercutió en la Educación Superior actual (E.1). Al respecto se reconoce que la educación en este nivel antes era más exigente que hoy (E.1). Desde el punto de vista formativo, estaba centrada en los contenidos académicos clásicos (E. 1), propios de una perspectiva enciclopedista, la cual se asocia a una concepción tradicionalista de la enseñanza, lo que se reconoce como favorable para las condiciones de entrada de los estudiantes, ya que les aseguraba una base cultural más amplia (E.1). Se hace mención que no toda la población alcanzaba en esa época estudios secundarios, por ende, no todos asistían a la universidad, “*las universidades eran pocas y el acceso a ellas también era restringido*” (E.1), (E.4). Desde el punto de vista del financiamiento, si bien la universidad era gratuita hasta antes del año 1973, había que asegurar ciertas condiciones económicas en los jóvenes que les permitieran avanzar en los estudios universitarios. Así también, se reconoce un sistema de acceso distinto. Se describe el bachillerato como método de selección (E.1), el cual enfatizaba en el contenido de la cultura universal.

Respecto del estudiante, se visualiza diferente, por la influencia de distintos factores, la mayoría de ellos contextuales: educación secundaria recibida, conformación de la estructura familiar, estatus de la educación universitaria. Al respecto, los entrevistados señalan que: *“la formación recibida en la educación secundaria era distinta. Antes venían más preparados académicamente hablando”* (E.1).

Por otra parte, existe la percepción de que los estudiantes tenían una forma de vida distinta y que la razón del cambio se asociaría a la conformación del grupo familiar. *“Vivían al alero de una familia nuclear donde se realizarían los roles clásicos. Con una madre muy presente...”* (E.1). También a nivel contextual se menciona que la diferencia estaría en la forma en que los estudiantes visualizaban la educación universitaria: *“... la motivación por aprender era otra, las formas de aprender eran distintas. Se tomaba más en serio entrar a la universidad”* (E.1). Desde el punto de vista actitudinal, se reconoce que existía un mayor compromiso del estudiante con la sociedad (E.4), *“los estudiantes podían entender el papel de la universidad en la sociedad”* (E.4). Cabe destacar que esto tiene directa relación con la vivencia del entrevistado en su rol como estudiante y su activa participación en el movimiento reformista del año 1967. Es importante señalar que aun cuando los entrevistados responden a distintas épocas de vivencias universitarias, existe un acuerdo por reconocer en el estudiante de antes algunos aspectos comunes ligados a la disposición o actitud hacia el estudio en la universidad (E.1, E.2, E.3, E.5 y E.6) *“Era una educación para una minoría, con una preparación distinta. Una actitud distinta. El estudiante era más autónomo, más auto dirigido, con disposición al estudio”* (E.3 y E.5). *“Los métodos eran distintos, habían libros, habían menos distracciones y la ocupación era leer, estudiar”* (E.6).

Respecto de la persona académica, se señala que a principios de siglo, la intelectualidad chilena, que mayoritariamente se había formado en los liceos fiscales, pasa a formar el cuerpo de profesores de la universidad (E.4), lo que otorga un sentido formativo característico propio de la educación pública. Además, se reconoce desde la década de 1930 la llegada de académicos de diversos países a instalarse en Chile y a formar la academia de la universidad chilena (E.4), lo que hace que el grupo sea muy heterogéneo y que a la vez reciba fuertes influencias de lo que se venía trabajando en otras territorialidades.

Actitudinalmente se tiene la visión del académico de ayer como una persona estricta, rigurosa (E.5). Y respecto al manejo de contenidos, se señala que había un mayor manejo de conocimiento por parte de los docentes de aquella época. *“Técnicamente estaban más preparados”* (E.6). Por otra parte, se reconoce en ellos, una alta vocación docente (E.8) y un gran compromiso social (E.8 y E.10). Lo anterior se expresa en la idea en que muchos de los académicos de antaño compartían su labor en la universidad con otras actividades en el mundo profesional. *“Muchos desempeñaban roles públicos o fueron gestores de proyectos que permitieron la modernización de las ciudades”* (E.4). Se señala incluso, que el surgimiento de las universidades regionales es producto de aquello (E.4) y de la vinculación entre sociedades o corporaciones sociales del mundo



público y privado que se organizan para dar vida a los proyectos universitarios regionales. Esto tiene sentido en la fuerza que cobra para la universidad regional la vinculación con la sociedad. Sin embargo, también es posible apreciar que no se liga la labor académica a la función de investigación, como ya algo se adelantó, ya que hay coincidencia en que, hasta hace algunos años atrás, la investigación era prácticamente inexistente en la zona, salvo algunos casos de manera incipiente, como la Universidad de Concepción, que dentro de sus tareas desarrolló acciones en alguna de sus disciplinas.

Respecto a la función de vinculación con el medio, se reconoce un fuerte énfasis, sobre todo a partir de la reforma del año 1967: *“Vinculación con el medio como se llama ahora, tuvo un rol muy fuerte en la década de los 60 y principalmente en la reforma del 67”* (E.4).

Lo que influye en el fortalecimiento de esta función se relaciona con el clima político emergente: *“Las preocupaciones de la universidad también eran distintas. Durante los años 60 surgen los procesos de democratización de las mismas”* (E.4). De esta manera, se realizan reformas universitarias con un tinte social importante (E.4), como por ejemplo: *“la ampliación de cobertura del sistema universitario, surgen sedes universitarias en regiones. La incorporación del pueblo obrero a la universidad”* (E.4). El contexto cultural también se ve favorecido por la influencia de distintas latitudes. Culturalmente se reconoce que esta es una etapa muy fructífera a nivel intelectual, lo que se proyecta a nivel país: *“Se genera en esta época una etapa de florecimiento cultural en toda la universidad...”* (E.4). Según los entrevistados, se menciona que esto no siempre estuvo ligado a movimientos de izquierda, aunque su influencia en el proceso de la reforma del 67 sí fue fundamental (E.4).

Sin embargo, se reconoce a partir del año 1973, un debilitamiento de la educación en todos sus niveles (E. 4: 123). Dentro de los aspectos que se señalan es que se produce una fuga de intelectuales, se altera la libertad de pensamiento, se produce un enclaustramiento de la universidad y en la sociedad. Lo anterior, debido a que con el contexto político *“algunos académicos pasan al exilio, otros son exonerados, otros...”* (E.4). Se produce un giro en la formación con énfasis en la técnica profesional desideologizada (E.4). Otros afirman que el contexto universitario se regía por valores distintos: *“Se ha perdido la parte humana, el sentido de lo colectivo, la idea de lo público, la conciencia social”* (E.10).

#### 4.2. 2. 4. Categoría N° 2 Imaginario de la idea de universidad de hoy.

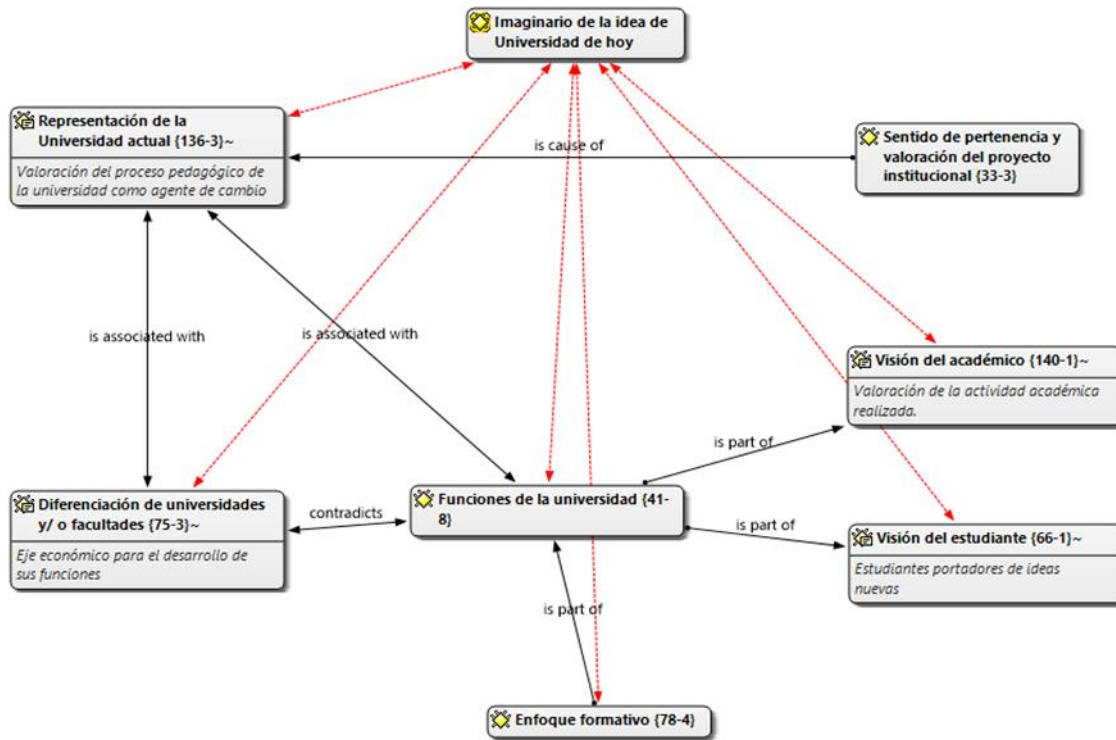


Figura 4. Representación gráfica: Imaginario de la universidad de hoy.

#### 4.2.2.5 Lista códigos con citas. Familia: Imaginario de la idea de universidad de hoy.

<p><b>Lista códigos-citas</b>  <b>Código-filtro: Familia de código "Imaginario de la idea de universidad de hoy"</b></p> <hr/> <p>UH: Análisis interpretativo  File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\ScientificSoftware\ATLASTi\TextBank\Análisis interpretativo.hpr7]  Edited by: Super  Date/Time: 2017-05-07 20:20:37</p> <hr/> <p><b>Código: Diferenciación de universidades y/ o facultades {75-3}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b>  (16:16), (29:29), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (37:37), (45:45), (71:71), (73:73), (75:75), (75:75), (75:75), (77:77), (79:79)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b>  (33:33), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (39:39), (49:49), (55:55)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b>  (56:56), (63:63), (65:65)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b>  (25:25), (26:26), (28:28), (44:44), (51:51), (51:51), (51:51), (55:57), (57:57), (57:57), (61:63), (117:117)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b>  (21:21), (23:23), (23:23), (23:23), (57:57), (58:58)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b></p>
--

(50:50), (51:51), (56:56), (57:57), (59:59), (59:59), (59:59), (60:60), (72:72), (75:76)  
**P 7: Entrevista 7.docx**  
(16:16), (29:29)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
(34:34), (35:35), (35:35), (49:49)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
(83:83), (83:83), (83:83), (83:83), (108:108), (108:108), (108:108), (124:124), (124:124),  
(124:124)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
(50:50), (58:58), (78:78), (86:86), (86:86)

**Código: Enfoque formativo {78-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)  
**P 2: Entrevista 2.docx**  
(11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)  
**P 3: Entrevista 3.docx**  
(28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85),  
(93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)  
**P 5: Entrevista 9.docx**  
(12:12), (25:25), (31:31), (33:34)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
(68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)  
**P 7: Entrevista 7.docx**  
(22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63),  
(63:63), (63:63), (70:70)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
(22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
(71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
(70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)

**Código: Funciones de la universidad {41-9}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
(19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)  
**P 3: Entrevista 3.docx**  
(61:61), (61:61)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
(30:30), (42:42)  
**P 5: Entrevista 9.docx**  
(42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
(33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)  
**P 7: Entrevista 7.docx**  
(29:29), (61:61), (68:68)  
**P 8: Entrevista 6.docx**  
(30:30), (45:45), (45:45), (45:45)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
(79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)  
**P10: Entrevista 8.docx**  
(50:50), (94:94), (225:225)

**Código: Representación de la universidad actual {136-3}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
(12:12), (16:16), (37:37), (41:41), (41:41), (42:42), (42:42), (47:47), (59:60)  
**P 2: Entrevista 2.docx**  
(16:16), (17:17), (19:19), (19:19), (39:39), (39:39), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49),  
(81:81), (83:83)  
**P 3: Entrevista 3.docx**  
(36:36), (50:50), (52:52), (52:52), (56:56), (59:59), (61:61), (61:61), (69:69), (71:71), (85:85),  
(88:88), (88:88), (93:93), (97:97), (111:111), (132:132)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
(25:25), (26:26), (26:26), (26:26), (26:26), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (30:30),  
(30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (31:31), (40:40), (44:44), (117:117), (122:122), (126:126),  
(136:136), (138:138), (146:146), (152:152), (160:160), (164:164), (167:167), (167:167)  
**P 5: Entrevista 9.docx**

(28:28), (29:29), (31:31), (36:36), (36:36), (36:36), (42:42), (42:42), (42:42), (53:53), (58:58), (58:58), (60:60)

**P 6: Entrevista 10.docx**  
(27:27), (31:31), (36:36), (44:44), (46:46), (88:88), (100:100), (105:105), (116:116)

**P 7: Entrevista 7.docx**  
(16:16), (16:16), (21:21), (23:23), (25:25), (29:29), (29:29), (36:36), (40:40), (76:76)

**P 8: Entrevista 6.docx**  
(22:22), (23:23), (30:30), (37:37), (37:37), (39:39), (57:57), (57:57), (61:61), (61:61), (77:77), (85:85), (89:89), (95:95), (99:99), (99:99), (115:115)

**P 9: Entrevista 4.docx**  
(75:75), (87:87), (95:95), (108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (116:116), (120:120), (124:124)

**P10: Entrevista 8.docx**  
(70:70), (82:82), (82:82), (86:86), (94:94), (106:106), (110:110), (145:145)

**Código: Visión del académico {141-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
(19:19), (20:20), (21:21), (21:21), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25), (51:51), (53:53), (54:54), (54:54), (55:55), (55:55), (63:63), (63:63), (65:65), (67:67), (67:67), (71:71)

**P 2: Entrevista 2.docx**  
(16:16), (16:16), (19:19), (19:19), (19:19), (27:27), (29:29), (31:31), (37:37), (39:39), (49:49), (49:49), (53:53), (55:55), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (77:77), (83:83)

**P 3: Entrevista 3.docx**  
(36:36), (38:38), (40:40), (42:42), (67:67), (73:73), (74:75), (77:77), (79:79), (84:84), (103:103), (103:103), (103:103), (103:103), (105:105), (117:117)

**P 4: Entrevista 5.docx**  
(26:26), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (63:63), (67:67), (142:142), (172:172)

**P 5: Entrevista 9.docx**  
(17:17), (25:25), (42:42), (42:42), (44:44), (60:60), (71:71), (72:72)

**P 6: Entrevista 10.docx**  
(27:27), (46:46), (60:60), (60:60), (107:107)

**P 7: Entrevista 7.docx**  
(10:10), (10:10), (10:10), (10:10), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (16:16), (16:16), (16:16), (16:16), (22:22), (25:25), (26:26), (27:27), (27:27), (31:31), (31:31), (33:33), (33:33), (35:35), (36:36), (36:36), (36:36), (38:38), (47:47), (49:49), (51:51), (51:51), (55:55), (57:57), (63:63), (65:66)

**P 8: Entrevista 6.docx**  
(20:20), (39:39), (65:65), (65:65), (91:91), (111:111)

**P 9: Entrevista 4.docx**  
(95:95), (104:104), (108:108), (108:108), (112:112), (140:140)

**P10: Entrevista 8.docx**  
(197:197), (201:201), (240:240)

**Código: Visión del estudiante {66-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**  
(20:20), (47:47), (53:53), (54:54), (55:55), (57:57), (62:62)

**P 2: Entrevista 2.docx**  
(37:37), (39:39), (39:39), (39:39), (39:39), (61:61), (83:83)

**P 3: Entrevista 3.docx**  
(28:28), (67:67), (67:67), (84:84), (85:85), (85:85), (121:121), (123:123), (123:123), (123:123), (123:123), (128:128)

**P 4: Entrevista 5.docx**  
(30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (146:146)

**P 5: Entrevista 9.docx**  
(36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (67:67)

**P 6: Entrevista 10.docx**  
(34:34), (44:44), (46:46), (47:47), (48:48), (107:107)

**P 7: Entrevista 7.docx**  
(12:12), (12:12), (16:16), (19:19), (29:29), (36:36), (47:47), (49:49)

**P 9: Entrevista 4.docx**  
(108:108), (108:108), (128:128), (132:132), (136:136), (136:136), (136:136)

**P10: Entrevista 8.docx**  
(137:137), (141:141), (149:149), (153:153), (153:153), (157:157), (157:157), (161:161)

Tabla 10. Códigos agrupados en Familia: Imaginarios de la idea de universidad de hoy.

#### **4.2.2.6. Interpretación de la Categoría: Imaginario de la idea de universidad de hoy.**

Como se aprecia en la gráfica, la categoría se organiza a partir del componente Representación de la universidad actual, del que se desprenden los códigos Diferenciación de universidades y/o Facultades y Funciones de la universidad. A su vez, de este último, formarán parte los códigos: Visión del académico y Visión del estudiante, así como también el código Enfoque formativo. Por último, cabe señalar que unido al conjunto de relaciones entre los códigos mencionados surge uno denominado Sentido de pertenencia y valoración al proyecto, el que guarda cierta relación con la Representación de la universidad de hoy. En esta oportunidad el Imaginario de la universidad actual se genera a partir de la narración de una visión de la realidad vivida en el espacio universitario real actual, desde donde los académicos levantan sus propias experiencias ya sea como participantes u observantes.

El discurso de los académicos sitúa a la universidad de hoy en varios planos, surgiendo múltiples miradas respecto de su misión, funciones, tipologías, roles, entre otros aspectos, las que a continuación se describirán a través de la interpretación de la categoría. Uno de los primeros aspectos a considerar guarda relación con la misión percibida. Respecto de esta, se visualiza entre los entrevistados que no hay una sola idea respecto al propósito de universidad, más bien las respuestas apuntan a la explicitación de las funciones, llevándolo a un plano operativo de una idea, que nuevamente se entrapa en lo que efectivamente se hace en realidad.

En las siguientes líneas se mencionarán estos tres planos (ideario, concreción, realización). Por ejemplo, respecto al ideario, hay académicos que mencionan que la institución se caracteriza, principalmente, por ser una universidad de estilo clásico que forma profesionales:

*“...que es entregar productos al país profesionales o gentes especializada en algún dominio” (E. 7:41 y 7:98). “Yo creo que está entregando profesionales al mercado” (E.10:25), “Formar profesionales técnicos universitarios, con una base sólida, y especialistas en ciencia y tecnología. Que ellos sean los líderes en ciencia y tecnología, esa es la visión de la universidad” (E.10:52),*

Mientras otros avanzan más allá de la formación profesional y hablan de transformación:

*“... transformar personas, más que ver esto como un negocio, entregar valores, entregar calidad...” (E. 6:15). Así también señalan que “la universidad de hoy día es la que ha permitido construir el país” (E.3), o bien “...mejorar la calidad de vida de todos nosotros para que efectivamente se pueda trazar una sociedad más justa finalmente” (E.5:48, 5:49 y E.8:34), “Como universidad lo que queremos es responder a las necesidades de la*

*comunidad, específicamente de la región, pero también atendiendo a las necesidades país...” (E.8:68).*

Otros la relacionan *“con ser garante de movilidad social” (E.10), “lo mejor en formación, lo mejor en oportunidad real de trabajo...” (E. 6:15).*

De lo anterior, se puede desprender que la misión se asociaría con tres temas: un fin formativo, a través de la idea de formar profesionales o formar personas; un fin vinculante, a través de la apropiación de necesidades, la formación de expertos, la generación de un impacto social local con perspectiva local y global; y un fin social, relacionado con mejorar la calidad de vida y favorecer una sociedad más justa.

Cabe destacar que estas ideas no son compartidas por todos los académicos y se plantean en términos de su adscripción a una Facultad o a plantel específico, advirtiendo ellos no tener la certeza que en todos se dé del mismo modo. Lo anterior se asociaría con las tipologías de universidades que hoy se reconocen:

*“Desde el punto de vista de la calidad se señala que actualmente existen varios tipos de instituciones formadoras” (E. 4, E. 1, E.9, E.2, E.5). “Existen distintas universidades algunas completas y complejas que son las que al mismo tiempo de formar profesionales tienen postgrado e investigan con alto nivel, hay otras que investigan un poquito, son más de docencia, y otras que son puramente docente...” (E. 4:84).*

Desde el punto de vista de su quehacer o concreción de la idea, es decir, de la función, se advierte en la universidad de hoy la existencia de una diversidad de funciones, entre las que destacan docencia de pre y postgrado, vinculación y extensión. La mayoría de ellos agregan la investigación; y otros, además, la asistencia técnica. Sin embargo, se observa una diferenciación en la valoración de cada una de ellas, además de un reconocimiento de los distintos niveles de desarrollo que cada una ha alcanzado, lo que a su vez estaría mediado por el tipo de universidad y la adscripción que el sujeto tenga a la institución. Así por ejemplo, los académicos de la Universidad Técnica si bien reconocen algunas de ellas, no las asocian todas directamente al rol docente o de profesor instructor, más bien las tercerizan a otros profesionales expertos en cada área (E.7). Cabe destacar que para el E.2, lo importante es la investigación, mientras que para E.7 la labor docente y para E. 5 la vinculación con la sociedad a partir de proyectos, lo que indicaría que existen diferentes prioridades, según una idea de universidad, lo que queda reflejado en siguiente grupo de citas:

*“... Tiene que estar generando conocimiento, y tiene que estar impactando desde esas vía” (E. 9:31), “creo que una parte importante tiene que ver como con la docencia y como con la excelencia en la docencia y en el proceso de enseñanza y aprendizaje,...”(E.9:35), “creo que otro elemento que es muy importante tiene que ver con la vinculación con el medio, como*

*a través del vínculo que pasa la universidad con las distintas empresas, con la industria, con el sector productivo de la región a la que pertenece...”(E. 9:36), “la educación continua, y finalmente, estaría la formación de posgrado, particularmente a través de ofrecer Magíster y ofrecer doctorados (E.9:37). “o sea siempre tener vinculación con el medio” (E. 3:50), “se hace investigación” (E.3:51).*

*“Tienes que cumplir con requisitos de trabajo por la comunidad, de labores administrativas, de investigación, digamos investigación aplicada, ahora se le está exigiendo, antes no existía la investigación aplicada, como docente, porque allá en Valparaíso son académicos, que es otro sistema de escalafón, aquí somos docentes. Y tienes que tener trabajos de hacer apuntes, de completar cierta cantidad de horas de clases, y una serie de mediciones” (E.10:7). “yo creo que es entregar productos al país profesionales o gentes especializada en algún dominio” (E.7:41).*

*“Profesionales, sí, sí... (E.7:98). “Yo creo que está entregando profesionales al mercado” (E.10:25). “Formar profesionales técnicos universitarios, con una base sólida, y especialistas en ciencia y tecnología. Que ellos sean los líderes en ciencia y tecnología, esa es la visión de la universidad” (E.10:52).*

*“Que tenga en investigación, extensión, vinculación con el medio y publicaciones” (E. 4:71), “Sí por supuesto y deben estar íntimamente vinculadas. La docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad y la extensión” (E. 4:83), “son las funciones universitarias que se declaran en todas partes” (E. 8:68).*

*“La investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología” (E.6:19), “Bueno... entregar valores, entregar calidad, lo mejor en formación, lo mejor en oportunidad real de trabajo...” (E.6:15), “El departamento se interesa y la universidad hace un fuerte énfasis en la vinculación con el medio, la vinculación con la comunidad, que el conocimiento no quede encapsulado en este mundo, sino también como hacer un aporte a la sociedad. Y bajo ese escenario el departamento se vincula con proyectos que tengan como énfasis este espíritu” (E.5:75).*

Ahora bien, la mención de estas funciones por parte de los académicos tiene que ver también con la experiencia en cada una de ellas, lo que se demuestra en el siguiente grupo de citas:

*“...Bueno, no es solo la investigación, yo he escrito mucho. Tengo libros publicados, artículos publicados. De todo y sigo... Una cosa es la investigación, otra cosa es la difusión y la extensión” (E.1:128), “Soy director de la Asociación Chilena de Derecho Constitucional. Aparte de eso soy Presidente de la Asociación Interamericana de abogados” (E.1:160), “Claro está a la docencia” (E.1:161), “cuando he sido decano, dos veces he*

sido decano” (E.1:163), “...y hago mucha difusión. Escribir, hacer eventos, foros, todas esas cosas” (E.1:213).

“Sí, súper positivo lo de la asistencia técnica, porque tú vez la realidad...”(7:86).

“...Sin desconocer este otro mundo que es el de los proyectos. “De alguna manera de fortalecer, apoyar o mitigar ciertas condiciones comunales y urbanas que de alguna manera generan un desmedro de la calidad de vida de las personas” (E.5:76), “...que es el mundo de los proyectos pero que tiene este sello social, este sello comunitario donde la universidad es garante de un proceso como objetivo transparente y para el bien de la comunidad digamos que es un poco el objetivo, la finalidad...” (E.5:78).

“Bueno... transformar personas, más que ver esto como un negocio, entregar valores, entregar calidad, lo mejor en formación, lo mejor en oportunidad real de trabajo...” (E. 6:15). “Y lo que nosotros comprometimos con ellos y con sus familias se cumplió” (E.6:16). “Yo creo que eso es. Así debería ser la universidad. Tomar a un grupo de estudiantes en una carrera profesional y sacarlos a todos adelante como profesionales...” (6:17).

“...Y en esta unidad tenemos no solo el desarrollo de la formación profesional, sino que también en el postgrado en el que intentamos desarrollar competencias en los docentes para que puedan hacer esta bajada del currículum. Pero además realizamos investigación para generar conocimiento y de esa manera poder tener mejores metodologías de enseñanza y de evaluación en la formación profesional. Entonces desde estas distintas funciones, además de la gestión académica. Lo que esperamos es generar recursos que puedan agregarle valor a los profesionales y en el fondo para que la comunidad se pueda favorecer: Como universidad lo que queremos es responder a las necesidades de la comunidad, específicamente de la región, pero también atendiendo a las necesidades país, ya que formamos profesionales para todo Chile y algunos también se van a otros países” (E. 8:68).

“Yo trabajo en un centro de investigación, ese centro se llama “Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME)” Es un centro en donde mi función y mi cargo se llama “Docente investigador”, entonces yo tengo un plan de trabajo, que tiene como todas las horas que debería tener al año, y dentro de ese plan de trabajo, 40% de mis horas son solo para actividades de investigación, están protegidas para eso” (E.9:19).

“Esa parte de mi contrato es solo para publicar, tengo metas de paper, debería tener de entre tres a cuatro enviados al año, idealmente dos que te los acepten, idealmente aquí en la U te piden que sean Scopus o que sean Web of Science, y además dentro de estas horas tengo que postular a proyectos” (E. 9:20).



*“Ahora como es centro de investigación y mejoramiento de la educación, esas horas no solamente las ocupo en investigación, sino que nosotros muchas veces hacemos como asesorías educacionales, especialmente en Educación Superior” (E. 9:21), “el otro 60% de mi jornada se divide principalmente en docencia, en mi plan de trabajo yo tengo que prestar servicio en la carrera de pregrado, hago cursos de pregrado y también hago cursos de Magíster” (E.9:22).*

*“Pero también tengo unas pequeñas horitas que son como de gestión, por ejemplo, formo parte del consejo de facultad, que es un consejo asesor de la decana en donde diferentes académicos participamos, también tengo que ir una vez al mes a reuniones, también estoy a cargo como del área básica de psicología, como de revisar los programas, de ayudar a la decisión de cuál es el perfil que tienen que tener los docentes” (E. 9:23).*

Por otra parte, se plantea una visión crítica respecto de estas funciones la que se traduce en la manera en que se percibe su realización:

*“A mí me parece que las funciones declaradas son las que permiten como medio lograr el fin” (E. 8:32), “...sin embargo la priorización que se le da a las funciones es la que me parece que todavía no hay una visión clara de la comunidad académica, de como debiera organizarse” (E.8:33).*

*“Ahora recién estamos reestructurando la forma organizacional que permite que la actual Vicerrectoría en vinculación con el medio tenga un rol más protagónico dentro del quehacer universitario y que es el que va a permitir, me parece, si es que se conduce los procesos como corresponde, que efectivamente la gente sienta que la generación de conocimiento al interior de la universidad sí les está impactando para mejorar su calidad de vida” (E. 8:34).*

A las funciones clásicas, los académicos agregan el componente administrativo, señalando que este aspecto, en muchos casos, distrae de las funciones importantes: *“en la universidad de hoy existe una multiplicidad de funciones que hacen desviar la atención de lo importante” (E.2 y E.7), “La universidad se rige por un sistema de acreditación...” (E.5: 59).* Sin embargo, existe falta de acuerdo al definir su cumplimiento. Al parecer esto dependerá del tipo de universidad (E.4) y de algunas condiciones personales de sus integrantes (E.7, E.2, E.8), *“Si todos hicieran la pega que les corresponde...” (E.2).*

Respecto a la función de docencia en la universidad de hoy se señala, aun cuando no haya un cien por ciento de acuerdo (E.7), el reconocimiento de la libertad de cátedra (E.1 y E.4), así como también la influencia de otros currículos como el europeo, mayoritariamente en la formación (E.1, E.4 y E.5). Actualmente, reconocen estar en una controversia a partir del cambio curricular, proceso en el cual advierten presencia de una efectiva importación de modelos, pero sobre la

cual tendrían una posición crítica. En este punto se hace mención al uso de filtros locales, evidenciando una opinión más protagonista en la selección cultural (E.5:61 y E. 8: 50). Se menciona estar de acuerdo con la incorporación de modelos foráneos, siempre que estos sean contextualizados, lo que se evidencia en la siguiente cita: *“apertura a la incorporación de adaptaciones asociadas a los contextos locales”* (E.8:50).

Al respecto se menciona un tema circunstancial de realidad contexto país: *“En algún momento hubo que importar modelos... la creatividad estaba medio alicaída, pero ahora estamos con la madurez suficiente para hacernos cargo”* (E.8). Ello se relaciona con el reciente interés investigativo, asociado al área de gestión curricular, surgiendo en las universidades, unidades encargadas de este aspecto: *“Generando conocimiento que permita retroalimentar los planes de formación y los enfoques curriculares”* (E. 9:51). *“La universidad cuenta con un centro de estudios que permite identificar necesidades de formación de las especialidades”* (E.8: 15 y E. 9: 83).

Desde un plano más particular y respecto del cambio curricular propiamente tal, este es posible identificar a nivel discursivo a lo menos dos conceptos: la formación centrada en el estudiante *“Es una universidad inmersa en un cambio curricular. Con un enfoque que centra su énfasis en el aprendizaje del estudiante”* (E. 5: 26) y un currículum por competencia u orientado a competencias (E.2, E7, E8, E.10), lo que a su vez trae aparejado un conjunto de posiciones académicas respecto de su implementación. En primer lugar, los académicos reconocen estar ante un estudiante distinto, se aprecia hoy una diferencia respecto de antaño y esta radica en que este proceso formativo se hace más complejo en la actualidad, debido a las condiciones con la que llegan los estudiantes (E.1, E.2, E.4). En segundo lugar, los académicos señalan que el motivo de dicho cambio estaría asociado, por una parte, a la calidad de educación secundaria y por otra, al contexto social. (E.1, E.4: 143, E.5:25). Lo anterior sería, en parte, lo que justificaría para ellos el cambio curricular. Respecto a la forma de gestionar el trabajo docente se observan ciertos matices, mientras algunos plantean que es necesario flexibilizar ciertos procesos, otros no están de acuerdo y son partidarios de volver a posiciones más rígidas (E.1 y E.10). La misma situación la señala E.5:25, quien es portavoz de su área disciplinar, donde evidencia existir un discurso bastante heterogéneo.

Respecto al currículum por competencias, tampoco se observa un nivel de homogeneidad en las respuestas (10:35, E.2). Sí pareciera haber más sintonía cuando se asocia a ciertas profesiones (E.10, E.8, E.5, E.3). Se señala respecto a su incorporación que: *“aún no está muy maduro el modelo, observándose inconsistencia entre discurso y práctica”* (E.9: 66 y E. 9: 83). Algunos académicos señalan que este modelo tendería a estandarizar, con lo que no están de acuerdo (E.2). Respecto a quienes muestran mayor acuerdo (E.3, E.5, E.7, E.8, E.9) señalan que: *“en la realidad esto todavía es un proceso que se está implementando”*. Y que aun cuando se avanza, todavía es posible observar en la práctica otros modelos de línea tradicional: *“Sin embargo todavía se observa un*

*currículum con preponderancia de contenidos*” (E.8: 60 y 61 y E.7). Se evidencia una crítica de las propuestas formativas de algunas universidades o centros de formación y de los modelos implementados (E.9), por encontrar una disociación en el discurso y la praxis.

Desde el discurso académico es posible vislumbrar que si bien se reconoce estar inmersos en un cambio curricular, en la realidad conviven diversos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, mientras para algunos sigue siendo la clase tradicional el paradigma de formación validado, para otros el cambio de época ha posibilitado la experimentación de otros métodos, propios de un enfoque centrado en el estudiante y un currículum por competencia. Lo que se evidencia es lo siguiente:

Se valida el enfoque actual de corte tradicional en la enseñanza de XXX<sup>102</sup> en el contexto propio, lo que se ve reforzado por una remembranza con el enfoque de formación de la época pasada desde la que se formó (E.1). Otros mencionan empatizar con la formación centrada en el aprendizaje, el uso de elementos didácticos, se sitúan desde lo tradicional (E.10). Por el contrario, existen otros que se sitúan en la forma validada del aprendizaje de la ciencia, propia de la manera en que el mismo académico lo ha realizado, bajo un enfoque experiencial: *“Investigando”* (E.2). Sin embargo, se muestran algo escépticos respecto del modelo por competencias que ha implementado la universidad, por considerar que este apuntaría a una estandarización de los procesos (E.2). Su visión, en tanto, se centra en el proceso individual del aprendizaje, donde la retroalimentación es importante tanto para profesor como para el estudiante (E.2).

Existen otros que sí valoran el marco formativo declarado a nivel institucional (E.3). Reconocen, por ejemplo, que *“el modelo universitario se asocia al tipo de estudiante que ingresa, donde se reconoce la diversidad* (E.3), y que *“institucionalmente hay apertura al trabajo con distintos enfoques por competencia y mixto”* (E.3). Del mismo modo, y dentro del mismo marco institucional, se otorga valor al centro de apoyo para la docencia, ya que se enmarca en la misma línea, otorgando, dentro de esta valoración, gran importancia a la capacitación y formación del docente (E.3). Así también, se reconoce el aporte de la contextualización al área profesional en la formación entregada por la universidad (E.3). *“Existe un protocolo de inducción del docente para introducirlo en las bases del modelo de formación de la universidad”* (E.3), considerando que este es un tema clave en la formación. Se adscribe al modelo centrado en el aprendizaje del estudiante (E.3 y E. 9), se hace la diferencia con los modelos procesuales más centrados en la didáctica, siendo crítico respecto de las formas tradicionales de abordar la docencia. Se considera que hay nudos críticos y tienen que ver con la apropiación de los contenidos en contextos reales (E.3), *“a los estudiantes les cuesta hacer la transposición de contenidos en sus prácticas”* (E.3).

---

<sup>102</sup> Se incluirá la simbología XXX para aludir a una disciplina específica relacionada con cada entrevistado de manera de resguardar su identidad.

Se mencionan como fundamentales las habilidades de: *“Manejo disciplinar, utilización de diversas estrategias, exigencia y rigurosidad”* (E.9). Las mismas, serán las condiciones que valora en una buena docencia. Estos aspectos emergen desde la experiencia como estudiante donde se considera fundamental el rol del profesor en el proceso formativo. *“Un profesor que haga la diferencia, que le interese formar...”* (E.9).

*“El modelo de formación de un XXX está relacionado con el quehacer profesional de sus maestros”* (E.5). Lo que nuevamente denota una condición personal al igual que E.2. En este caso, se reconoce una adscripción al modelo institucional centrado en el estudiante. Esta valoración procede de la evidencia empírica en el desarrollo de las clases y de los resultados académicos alcanzados con los estudiantes.

*“... porque lo mismo que uno si a mí me dicen que me tengo que recordar la fecha de 18 de junio. Uno al final la fecha se olvida, pero si entiendes por qué pasó eso en esa fecha, uno también se acuerda y no solamente los alumnos, sino el ser humano en general, esto de retener información dura a lo mejor... son muy pocos los privilegiados, entender las causas, los procesos y los por qué es lo que realmente a uno se le queda. Es igual como cuando uno estaba en el colegio o en la U y calentaba la materia para certamen y luego qué recuerda uno... no recuerda nada. Entonces esto es lo mismo. Así lo veo yo”* (E.5:29).

*“Él tiene que generarse el conocimiento con este acompañamiento. Este autoconocimiento en que el alumno debe buscar hace que el proceso sea mucho más enriquecedor que si tú se lo das predigerido. Te doy un ejemplo: en el ramo que hago yo, evidentemente les enseño teoría, pero también les hago investigación. Y luego en los certámenes lo que se recuerda es lo de las investigaciones. Eso lo saben al derecho y al revés, pero lo que yo les doy predigerido eso sí, no se acuerdan de nada, entonces esto te da la pauta de que el alumno se va formando y va generando herramientas para cómo llegar. Recuerda que el conocimiento, a través del dato, el dato el conocimiento de cómo llegar es lo importante, lo otro... uno lo puede encontrar de internet. Es eso lo que se trata de reforzar, durante toda la carrera es lo que se intenta trabajar desde que llegan hasta que se van”* (E.5:22).

En algunos casos, se reconoce estar en un estado de transición en cuanto a los enfoques formativos asumidos, lo que se valora como positivo siempre desde lo experiencial. Sin embargo, se menciona que en su escuela no todos tienen la misma opinión y hay docentes muy resistentes a esta nueva forma de entender la formación universitaria, centrada en el sujeto que aprende (E.5).

Por otra parte, el académico pone énfasis en la experiencia de formación personal adquirida en los estudios doctorales, donde tienen cabida dos aspectos: *“disciplina y apertura de mente”* (E.6:45). Señala que es fundamental la clase

presencial “de tiza y pizarrón” (E.6:65), al considerar que es una forma de perpetuar la relación, a lo que le da valor. En ese mismo sentido, se menciona que se debe mantener la tradición al estilo de las grandes universidades, sin cerrar la posibilidad de incorporar otros estilos “*proprios de los tiempos*” (E.6). Respecto del trabajo centrado en el estudiante, está muy de acuerdo en que este depende del estudio que justamente debe hacer el mismo. “*El estudiante debe estudiar y estudiar, sin distracciones*” (E.6). Menciona, desde su experiencia, que los centros de estudio en E.E.U.U se encontraban alejados de las ciudades, “*alejados de las distracciones creo yo, no sé, pero habilitados para cubrir las necesidades de estudio y de deporte*” (E.6: 72). “*En realidad si estaban lejos no podíamos hacer mucho más*” (E.6:71).

Como métodos didácticos menciona las tutorías y el trabajo por asignatura:

*“Lo que pasa es que uno allá en Norteamérica, uno tiene un profesor tutor, un consejero, con el cual uno conversa cuál va a ser la línea de investigación, yo tenía un problema general, que estaba asociado a un proyecto de los gringos, entonces cuando se predefine eso, después comienza a reforzar el trabajo que tenía de investigación tomando muchas asignaturas, a diferencia de Europa, o en otros países... uno arma en base a lo que tiene que estudiar en su tesis, el programa, si necesito matemáticas, o no las tengo o no tengo química y tengo que empezar a meter cursos de ese tipo, más los cursos que tiene obligatorio o disponible el departamento de... y terminé haciendo 17 cursos, y todos con una exigencia normal, como cualquier estudiante de pregrado o post grado”* (E.6:78).

Considera central la experticia profesional de sus docentes (E.6). Otro punto que destaca es la pertinencia de la formación recibida, al haber una relación directa con la investigación y se menciona que esta se trabaja desde una visión de otorgar el sentido para la sociedad:

*“Si uno se pone a investigar en un fenómeno en particular, que te hagas la pregunta, para qué, para qué vamos a investigar esto. Entonces en esa respuesta yo, que es una respuesta muy simple, tuve muchas reuniones con el tutor, hasta que logramos, logré convencerlo de que lo que yo quería hacer como investigación tenía sentido para la sociedad, y eso suena fácil, pero cuando uno es más joven e ingresa al doctorado con toda esta energía que quiero investigar esto, quiero investigar esto otro, en realidad no se pone a pensar para qué hacer toda esa inversión en tiempo, en recursos, equipamientos, o el mismo costo que tiene el doctorado, para qué hacer esa inversión en ese problema en particular”*(E.6:79). “*Al estar vinculados los académicos en proyectos con este enfoque, lo mismo impregnan en sus cátedras*” (E.6).

Así también, algunos docentes dan valor al modelo orientado por competencias al que se adscribe la institución (E.7). En ese contexto genera un

empoderamiento del estudiante en cuanto al perfil de egreso y, por ende, intenta hacerlos conscientes de lo que deben ir trabajando durante su formación:

*“Yo a los estudiantes les digo: si cuales son las unidades temáticas que tienen estas competencias, que para lograrlas tienen que aprender estos resultados. Les explico cuáles son los deberes y cuáles son los derechos y les digo: lo que ustedes tienen que ver en estos ramos son estas cosas” (E.7: 34).*

Bajo este modelo, algunos están a favor de la selección cultural que se hace a partir de los estudios de mercado para la construcción del currículum. En esa misma lógica, se considera que la contextualización de los aprendizajes es central, por el contrario, invalida la enseñanza abstracta, por ejemplo, de la matemática, de la que es muy crítico, lo que se refleja en la siguiente cita:

*“... Por ejemplo, odio matemática, y los chiquillos acá todos la odian, porque nadie ha sabido cómo enseñarla para lograr su propósito, que se supone tiene que ver con hacer trabajar la mente. Porque si tú me dices para qué las vas a ocupar, en realidad yo... en toda mi vida, las he ocupado en algunas cosas muy específicas, en lo demás... Pero te meten tanta charla, y perdemos tantas horas en matemática y derrumbamos tantas mentes con la maldita matemática y los cabros que creen que son tontos y los profes los reprueban con un 1.0 o con un 2.0 y el cabro bajao y hay cabros que hasta se han suicidado, no puede ser... no puede ser!!!! Debe haber alguna forma. Faltará un Einstein que diga: oye ustedes están puro leseando... porque están imitando” (E.7:71).*

En este mismo sentido, se señala que algunas disciplinas, como la mencionada, han adquirido un gran estatus, sin reconocer en ellas su utilidad, muy por el contrario, reconoce en su incorporación muchas dificultades para el desarrollo de los estudiantes:

*“Y todos los profes! Y todos los profes de matemática igual, yo no he visto ninguno distinto, todo es lo mismo. Y así el muchacho no aprende, solo repite. Yo me doy cuenta aquí porque se les hace tan fácil aquí, esos ramos que en la sala se les hace tan difícil cuando el profesor se pone a escribir y escribe en los vidrios fórmulas, y el cabro copia y se va sin entender y la próxima semana le cambian un número y no supo. El no entendió nada, porque no sabe para qué es” (E.7:72).*

Visualiza la formación como un adiestramiento profesional en la pericia de ciertas técnicas asociadas a su desempeño (E.7). Cabe destacar que la orientación de la formación en la universidad donde trabaja es en gran parte técnico profesional. Así también, señala que para lograr un buen proceso tiene un gran valor la relación pedagógica del estudiante profesor, la que debe darse en cercanía (E.7: 81 y 82). Se vincula a una concepción centrada en el estudiante, la que se refleja en el siguiente párrafo:

*“basada en preguntas, métodos activos, uso de tecnologías y aprendizaje vivencial” “Aquí todos saben para qué y es demostrable. Siempre demostrable. Lo demuestro con problemas de la casa y como yo veo todo lo que es fluido eso es fácil. Están en todos lados. Y los cabros hasta ponen cara de entender, y de asombro Ohhh y es para eso, y yo digo aprendió! Y entonces otro par de ejemplos él lo comprueba y está listo con eso para seguir aprendiendo” (E.7:73).*

*“Y yo siempre les digo, a mí lo que me enferma es que no pregunten y entonces en mis clases yo me voy atrás y de ahí les digo: la pregunta mágica... y si no la hacen ustedes la hago yo... y ahí aparece oiga profe... Y por qué? y por qué? Hasta que llegas a las respuestas y aprendió y yo soy catete en eso, con los chiquillos y en el pasillo me preguntan y yo les respondo y así luego comentamos en clases de esas mismas preguntas” (E.7:78).*

En ese mismo contexto, quienes están a favor de este enfoque centrado en el aprendizaje y en la enseñanza, señalan hacer uso de métodos tradicionales, siendo críticos de la utilización de nuevos medios didácticos. Esto se explicaría en la efectividad de los mismos, por ejemplo, en su utilización en cursos muy numerosos *“Claro, porque tú vas a un curso y quedas fascinado, porque te integran todo, lo realizas todo, pero eso es con un grupo de cinco alumnos. Cuando tú tienes 40 o 50” (E.10: 36).* Aunque no se niegan a ocuparlos, prefieren el uso de métodos tradicionales (E.10). Está de acuerdo, en parte, con la formación por competencia, señalando que esto dependerá del tipo de especialidades de las que se trate.

*“No todos están muy de acuerdo con las competencias, del trabajo basado en competencia. Por distintas visiones, pero hay especialidades que sí tienen que ser así, por ejemplo, la especialidad de mecánica automotriz, tú no puedes enseñarle a un mecánico a que frene una rueda y la otras tres no, no puedes tener un mecánico que no escuche bien y no se sepa dónde está el ruido malo, te fijas, tiene que ser integrado todo para que él pueda hacer que el auto ande, entonces ahí yo creo que las competencias son necesarias, o en medicina yo encuentro que también, porque un médico tendrá que saber que si te falla el estómago, bueno ahora te mandan al especialista, y después te mandan al otro especialista, pero antes había un médico que te decía, mira a ti, tienes esto... no se llamaba competencia, se llamaba médico general, que está saliendo ahora. Entonces, no sé si ha mejorado tanto el aprendizaje” (E.10:35).*

En ese mismo contexto, algunos son críticos de la implementación y de los resultados que pueda tener el modelo (E.10). Estando de acuerdo con una enseñanza contextualizada con la actividad práctica (desde su experiencia de formación). Señala que esto hace falta hoy día, ya que existe muy poco espacio de vinculación teoría-práctica en los planes formativos. *“Parece haber hoy un desequilibrio en vinculación teoría práctica” (E.10).*

Se adjunta a un modelo formativo centrado en las competencias profesionales. Se da valor a los estudios de contexto profesional para el levantamiento del ideario formativo. *“Nosotros teníamos un enfoque muy hospitalistas y muy de alta complejidad y el mundo laboral nos pone desafíos que no se condicen con lo que se formaba. Entonces había que aterrizarlos. De buscar cuáles eran las cosas que estaban haciendo falta en la formación e insertarlas”* (E. 8:16). *“Existe una mirada integradora del enfoque por competencia, con énfasis en la consideración del territorio”, “... y poder estar continuamente buscando lo que ellos necesitan para las necesidades de su comunidad, que también va a ser bastante distinto de un lugar a otro, si ejerce en el norte o ejerce en el sur, dependiendo el área de especialidad en la que vaya a trabajar”* (E.8:52).

Reconoce la necesidad de cambiar el actual enfoque de formación a uno que dé espacio a los aspectos valóricos y actitudinales y no solo a los conceptuales:

*“... en esta mirada de cómo hacer que el egresado sea más competente y viendo la necesidad de que esta competencia sea multidimensional, que también se vincule con el desarrollo actitudinal que se requiere con la identidad profesional es que hemos estado reforzando la formación con distintas iniciativas”* (E.8: 18, 54, 53).

Al respecto menciona la idea de un enfoque multidimensional (E.8: 18). Para lograr el cambio reconoce como fundamental la investigación en área de la educación en XXX (E.8).

Como se puede apreciar, para la mayoría de los entrevistados el tema del proceso formativo no es una cuestión sin importancia, ya que todos, aunque con algunas variaciones, asumen una postura al respecto. Sin embargo, pareciera ser que la propia experiencia como estudiante y, luego en el ejercicio de la docencia es la que los lleva a adoptar un estilo en cuanto a los enfoques formativos implementados. Otro elemento que se destaca es la mayor o menor información que tengan respecto a temas pedagógicos y pareciera ser que quienes estén o hayan estado mayormente vinculados a ellos, incorporan más elementos como argumentos desde los que asume su postura. Un tercer aspecto guarda relación con las condiciones institucionales, ya que al parecer aquellas universidades que han logrado implementar una propuesta a nivel institucional, asociada a acciones concretas, logran desarrollar en los académicos una mirada más integradora. Así también aquellos docentes/académicos que se encuentran más cercanos a departamentos que abordan cuestiones pedagógicas tienen mayor apropiación de los mismos.

Por último, se reconoce que el cambio curricular ha tenido un costo alto asociado para los académicos, que no siempre es considerado desde el plano administrativo: *“Los académicos están cansados”* (E. 9:55). Lo anterior refleja la forma en la que los académicos están comprendiendo los cambios curriculares. Se



observa que: a una mayor participación, mayor es la validación de los nuevos enfoques. Sin embargo, la bajada del modelo ha tenido interpretaciones distintas.

Respecto a la función de la Investigación en la universidad de hoy, se señala que si bien, en algunos planteles se realiza, esta se visualiza con cierta reserva respecto de los fines que pueda tener (E.5, E.6). Existen algunas observaciones sobre el sentido que se le otorga a esta práctica: *“El investigador en Chile, por lo general, trabaja solo y en función de un ranking”* (E.4). *“Falta abrir más los espacios, las fronteras”* (E.4). El académico asocia este comportamiento con la dictadura militar, señalando lo siguiente: *“la universidad en ese momento se volvió introspectiva, con temor a pensar, a reflexionar y junto a ello surge el paradigma de la sociedad científica y la universidad entra en esa lógica de producción científica”* (E. 4:129). Lo anterior se visualiza como una forma instrumentalizada de revivir la academia o lo que quedó de ella.

En el inicio del párrafo anterior se aprecia que no todas las universidades realizarían investigación, lo anterior obedece a las ya mencionadas tipologías (docentes y complejas). Serían estas últimas donde mayoritariamente se concentra la investigación en Chile y también en la región. Lo anterior es posible desprender de la siguiente cita *“...hay bastantes oportunidades de desarrollar proyectos, muchos académicos desarrollan proyectos en amplia libertad. De hecho la Universidad XX produce el 25% de los recursos de la institución a través de proyectos. Entre los que destacan FONDEF, FONDAP, FONDART, FONDECYT en todas las áreas”* (E. 4:50 y E. 8:27). Cabe destacar que ambos académicos pertenecen a una misma universidad. Así también se advierte desde otros planteles de categoría similar algunos inconvenientes para el desarrollo de la tarea investigativa. *“Es una universidad que tiene instalada capacidades para construir conocimiento y desarrollar innovación, pero sin embargo los recursos para hacerlo son insuficientes”* (E.6:57 y 6:51). Por otra parte, se compara el enfoque de hacer investigación en Chile con Estados Unidos:

*“En Chile si tú presentas un proyecto más complejo, con ecuaciones raras y problemas que parecen muy complejos, mayor chance tienes de ganarte el proyecto. Allá es todo lo contrario, si la idea y la solución es clara, tienes mayores opciones de financiamiento, somos muy complejos en ese sentido, por eso mismo hemos tratado de imprimir en los proyectos, la claridad respecto a la visión, los problemas, y la utilidad que tiene de lo que hacemos en la industria primero y en la sociedad”* (E.6:52).

La función investigación se observa como un privilegio al que no todos pueden optar *“Fuimos acreditados recientemente en Investigación. No todas las universidades tienen esta función acreditada”* (E.9). Cabe destacar que junto con el énfasis en la investigación aparece desde el discurso de los mismos académicos su vinculación al desarrollo de postgrados (E.6: 13, 20 y E.4).

Por su parte, en el caso de la Universidad Técnica, desde el discurso de los entrevistados no hay mayor valoración de la investigación. La excepción podría

estar en “*si se hace mención algo de aplicada*” (E.10: 20). Tampoco hay valoración de la incorporación de Doctores. Afirman que mayoritariamente la tarea es docente y las metas están dirigidas con los estudiantes a corto plazo “*preparando técnicos e ingenieros en ejecución*” (E.10:21 y E.7: 30). No hay desde este discurso una vinculación entre la docencia y la investigación.

En la universidad de hoy, cobra vital importancia la función investigación, la que condiciona desde la mayoría de los discursos académicos la diferenciación entre los planteles de Educación Superior:

*“me cuesta salirme de lo que uno sabe de los procesos de acreditación, etc. pero en general, yo creo que un pilar importante es la investigación, creo que si no hay investigación, por mucho que sea una universidad, es más similar a un Instituto de Formación Técnica que una Universidad, porque la Universidad tiene que estar criticando, y tiene que estar generando conocimiento, y tiene que estar impactando desde esas vías”* (E. 9:31).

Respecto de la función Vinculación con la sociedad, la mayoría pone énfasis en este aspecto, unos desde una perspectiva institucional (E.4, E.1), otros desde la docencia (E.10, E.3). Sin embargo, hay acuerdo que esta función debe abordarse desde la universidad. Los que ya tienen experiencia en el ámbito, señalan que se debe reforzar aún más. Sin embargo, desde los discursos se levanta una heterogeneidad de formas de entender la citada vinculación (E. 4: 152 y E. 4: 160). Por ejemplo, “*vinculando a la academia de distintas facultades en proyectos concretos*” (E.4: 152 y E. 6:58) o “*vinculando a la universidad con el sector público*” (E.4: 152 y E.5). Los académicos, también en este punto, señalan que la universidad de hoy “*ha sabido abrirse, expandirse*”, generando vínculos con universidades extranjeras, europeas o americanas. “*Es una universidad que se vincula con otros contextos, internacionales, por ejemplo*” (E.3, E.5, E.1), lo que le ha permitido complementar y ampliar las visiones (E.3, E.1, E.5, E.6, E.9, E.10). “*Hay mucho intercambio*” (5: 35, 40). Cabe destacar que muchos de estos vínculos se encuentran asociados a la formación de Doctores en universidades extranjeras.

Desde el punto de vista administrativo, la universidad de hoy, responde a una organización por facultades, departamentos y escuelas (E.4:58). En ocasiones, los discursos señalan que sus estructuras son rígidas “*También se aprecia estructurada, súper estructurada, poco flexible*”. *Se hace el paralelo con la sociedad* (E.3). Se menciona que las universidades que son exitosas son más flexibles, que tienen más autonomía. Más autonomía en las escuelas, por ejemplo (E.3).

Así también se reconocen estas agrupaciones, como las instancias en la que los académicos y estudiantes tendrían distintos niveles de participación. Esto dependería del tipo de institución, del contrato y de la jerarquía a académica (E. 4:68, E. 6:12, E.8: 29. E.4:68). Por ejemplo, hay universidades que involucran más a los académicos en los temas pedagógicos mayoritariamente, y no en todos los aspectos que rigen el quehacer, ya que se reconocen como una entidad cuya

gestión no es democrática (E. 3:28), contrario a otros planteles donde se discute la posibilidad de trabajar desde la triestamentalidad (E.4:72). Cabe destacar la diferencia en cuanto al tipo de universidad privada y privada-tradicional.

Por otro lado, en un plano relacional se reconoce todavía la universidad como un lugar donde se promueve *“la solidaridad, la honestidad, la parte humana”* (E.10:17). Sin embargo, también está la percepción de que en las instancias colegiadas no hay apertura para un verdadero diálogo democrático en el contexto profesional *“... en estas instancias se producen ciertos roces, cuando tú a una persona le dices la verdad, lo toma como un ataque, así que mejor quedarse calladito”* (E.7: 33 y E.2). Ambas percepciones son del mismo tipo de universidad. Otros, por el contrario, señalan que *“la universidad es una entidad amplia, donde coexisten muchas disciplinas, donde se respetan las opiniones. Donde se puede observar la multi y la interdisciplina”* (E.4). *“Se tienen la idea que es una universidad diversa, donde hay visiones distintas, historias distintas, expresiones distintas y no solo desde el punto de vista sociocultural, sino también multicultural y económico”* (E.4, E.5: 81 y 33), reconociendo esto como un aporte, señalando que *“las diferencias enriquecen”* (E.3:64).

Por otra parte, no se piensa lo mismo respecto de la diversidad observada en la academia y se mencionan como problemas los criterios de selección del personal académico: *“No siempre se visualiza idoneidad en la contratación”* (E. 7:36). Por ejemplo: *“... la universidad de hoy se valora más el currículum que la experiencia”*. *“Con independencia de los resultados. Sobre todo para la docencia”* (E.7). Lo anterior muestra la dualidad de mundos que se dan al interior de las universidades; por un lado la situación personal del docente y por otro, la posición institucional de la universidad. Evidentemente los fines están en caminos distintos.

Otros aspectos de la universidad de hoy podrían agruparse en aproximaciones optimistas y pesimistas detectadas por los entrevistados. Respecto de las primeras están las posiciones que visualizan el escenario universitario en general, con una visión positiva, *“hay más cosas favorables en esta época”* (E.8:42 y 8:44), mencionando, por ejemplo: *“en calidad se ha avanzado”* (E.9:60). De esta forma, se visualiza una mayor incorporación de equipos tecnológicos, otros sistemas de clases, presencia de innovación, pero sin embargo, no hay credibilidad de la existencia de un cambio tan profundo: *“...en educación los cambios ocurren lentos”* (E.9:77). Pese a ello, también está la percepción de que la universidad es transformadora (E.6:23). *“Salen nuestros alumnos bien preparados, con mucha consistencia, con mucha solidez”* (E.1, E.6). Otros plantean que existe una alta responsabilidad con el proceso formativo del estudiante en este mismo plano *“...es visión compartida en los docentes de esta universidad la importancia de ofertar planes de estudios cuyas herramientas les permitan insertarse en la sociedad en lo que estudiaron”* (E.10:28 y E.6).

Asimismo, valoran la política universitaria que en el marco *de la sociedad de mercado* puede distinguir qué se requiere para cumplir con las expectativas del estudiante al egreso (E.10:28 y 10: 29). Se reconoce positivamente cuando *“las*

decisiones se toman a partir de los resultados de los estudios en el contexto laboral” (E.7). Cabe destacar que esta posición obedece a una universidad de carácter técnico-profesional. Respecto de los discursos pesimistas, se visualizan varios aspectos: Uno de ellos es el centralismo *“una universidad que está marcada por el centralismo en el establecimiento de la política universitaria”* (E.4, E.5 y E.6). Además, se le asocia todavía a una posición más reactiva que proactiva (E.3 y 8:43) y en algunos casos, está la sensación de que no va cambiar... (E.7:45). Por último, se señala que el individualismo de la sociedad estaría permeando hacia la universidad (E.8:56), señalando algunos, incluso que: *“el mismo concepto de universidad en el sentido amplio, ya no existiría”* (E.2).

Por otra parte, se relacionan la educación actual con el proceso de reforma universitaria. Se observan al respecto posiciones diversas, se aprecia con cierta desconfianza el momento actual o se señala que la universidad está viviendo un momento de crisis (E.3). Por un lado, se critica al Estado, el intentar imponer una concepción unitaria de entender la Educación Superior (E.3), poniendo el acento en la educación como derecho social. Sin embargo, la contraparte argumenta que a diferencia de los países de la OCDE o de Europa, más del 80% del financiamiento proviene hoy de las familias y de los jóvenes que se endeudan (E.4: 51 y E. 9: 58), como lo refleja la cita: *“La educación en Chile se entiende hoy como un servicio al que se accede por intercambio económico”* (E.9).

Así también, desde los mismos discursos de la universidad de hoy es posible vislumbrar algunos desafíos, como por ejemplo: *“Hoy la universidad se entiende como un lugar de generación de pensamiento complejo”*. Sin embargo, también está la inquietud de replantear el paradigma de entender el quehacer universitario y la construcción de conocimiento a partir de esta caracterización. *“Hay una disposición a indagar visiones menos centristas y hacer un giro hacia una visión Latinoamericana”* (E.4:131, 136 ,137). Lo anterior se justifica en la idea de responder a los problemas complejos de la sociedad moderna con una visión menos reactiva (E.4:153 y E. 5: 40), *“formulando problemas complejos, a la altura de dar respuesta a las necesidades del mundo actual”* (E. 6:57). Pero además, desde otra óptica, *“surge la inquietud de generar una identidad socializada para que la gente entienda que la universidad es un medio para llegar a un fin mayor”* (E.8: 63) *“y que ese fin está afuera no dentro”* (E.8:63). *“Hay que insistir en la idea de que la universidad no es de la comunidad académica, es de la sociedad”* (E.8: 67).

Una vez realizada esta caracterización, es importante profundizar en otro punto que, como se mencionó en gran parte de la misma, en las diferencias discursivas. Ello tiene relación con la heterogeneidad de propuestas universitarias que se reconocen en la actualidad y se expresan en diferencias cualitativas entre distintas universidades y comparando sus respectivas facultades, las que podrían agruparse en seis niveles de organización: Un primer nivel se relaciona con la percepción privada tradicional y privada post reforma del 81, de donde surgen diversos aspectos, entre los que se destaca la calidad formativa: *“Algunas universidades privadas son más light, inferiores en la cosa académica. Mucho*

*marketing” (E.1). “Algunas universidades son más livianas, sin peso específico, no pueden competir con el tradicionalismo que tienen algunas universidades, lo que se denomina en Química el peso específico. El mercurio tiene más peso específico que el agua...acá ocurre lo mismo... comparando y sacando lo que hay que sacar” (E.1:26).*

Las diferencias se alojarían en los siguientes aspectos: tipo de financiamiento (privado-estatal), procesos de selección y tipo de estudiantes que reciben rigurosidad en su enfoque formativo. En el mayor de los casos, el ideario de superioridad es construido desde la universidad privada tradicional, diferencia que a nivel de institución, se percibe por la universidad privada como discriminación, tanto desde la universidad pública como de la privada tradicional:

*“Yo creo que no, yo creo que sigue habiendo mucho recelo, mucho CRUCH- Universidades, CRUCH-Universidades, estos grupos cerrados como tan... yo creo que eso le hace mal al país, porque genera una discriminación y una segregación que no es necesaria, o sea tanto hablamos del tema de la discriminación o la segregación que hay que eliminar entre comillas esta discriminación y hay un error de concepto que no tiene que ver solamente con la discriminación económica, ni de clases sociales, sino que tiene que ver con tener privilegios sobre otros, tener propiedad sobre ciertas cosas, esto es mío, para mí, no lo voy a compartir, yo creo que en eso nos falta avanzar mucho, yo creo que en eso sigue habiendo como un querer permanecer con cierto control, con cierto dominio en ciertas cosas que no nos hace bien, yo creo que eso no ha cambiado”(E.3:54).*

Un segundo nivel se asocia al contexto universitario nacional donde se evidencian diferencias referidas al tipo de estudiante (nivel sociocultural, habilidades académicas expresadas en concentración de buenos puntaje, en algunos casos): *“Son independientes, manejan un idioma o dos” (E.2), todo cuesta más en regiones... el esfuerzo es distinto” (E.2).* Así también, se evidencia superioridad de las universidades tradicionales, ubicadas en el centro del país: *“Hay recursos concentrados en un par de universidades y eso se refleja en la calidad” (E.6:33).* *“Las instituciones a nivel regional necesitan ser fortalecidas en eso de la calidad y eso se logra con más recursos” (E.6).* Con ello se refleja la clara centralización que se vislumbra en materia de universidades en el país.

Un tercer nivel de diferenciación se da desde una visión que considera la distribución desde una óptica internacional. Los académicos perciben que en Chile todavía está la prioridad puesta en la docencia de pregrado y no en investigación, por ejemplo: *“en términos globales es que estamos muy lejos de ser instituciones competitivas. Por ejemplo, tú visitas una universidad extranjera y tienen un doctor en un tremendo laboratorio y cinco postdoc trabajando con él y diez estudiantes de postgrado, eso acá no sucede, ocurre pero en menor medida y es porque no tenemos recursos institucionales tampoco a nivel nacional (FONDECYT, CONYCYT) y estamos preocupados de temas como la docencia de pregrado que*

*financia todo*" (E.6:38 y E.8). Otros aspectos que harían la diferencia tienen que ver con la infraestructura, laboratorio, equipamientos. Y nuevamente aparece el tipo de estudiante que se forma tanto a nivel de pregrado como de postgrado (E.6). Siguiendo esta misma idea, la diferencia estaría en el tipo de formación que reciben los estudiantes, la que a su vez estaría marcada por académicos que son referentes a nivel mundial, líderes en su área disciplinar (E.4 y E.6). *"Un estudiante en Alemania tiene que preparar un trabajo, no tiene que repetir lo que dice el profesor"* (E.4).

*"Bueno, tiene una fuerte formación teórica, lo más importante en Alemania es la formación teórica, y también algo metodológica, que en realidad no es tan fuerte como aquí, incluso en nuestra propia universidad que la formación metodológica es fuerte junto con la teórica, pero en Alemania la teoría es más fuerte porque tiene una tradición teórica Alemania, y la metodología no siempre es muy valorada, la metodología es más valorada en los países anglosajones, más pragmáticos que están basados más en las ciencias sociales, en este caso, ciencias sociales experimentales, bases de estudios en medición. Los alemanes tienen una tradición idealista, teórica, que es de interpretación de los fenómenos, los grandes sociólogos alemanes son muchos, muy destacados, algunos hicieron estudios empíricos, pero muchos otros en realidad son teóricos, la mayoría son grandes pensadores, esa es la tradición alemana"* (E.4:96).

Se reconoce también una disciplina: *"en el extranjero tú lo ves, hay chicos que vienen de pueblos a vivir a la universidad, en dormitorios, en una pieza que hay, entonces están todo el día en eso, o sea, claro pueden ir a esquiar, pueden jugar golf, pero la vida universitaria es eso, ahí tu vez, ellos vienen a dormir aquí, está la biblioteca abierta, tienen acceso a todos los beneficios que da la universidad, pero ellos tienen que pasar cursos, aprobar cursos"* (E.2:54).

Además de una valoración de las capacidades *"eran muy abiertas, muy libres, muy de reconocer las capacidades, y cuando eso ocurría los profesores colocaban todo a tu disposición, lo que uno necesite..."* (E.6:48).

Un cuarto nivel se reconoce al interior de los conglomerados privado y tradicional. Respecto al primero, se señala que existen diferencias entre las privadas. Por una parte, se asociarían al tipo de dependencia entre ellas se encuentran las de iglesia y las laicas, nacidas antes del 81 y las privadas, surgidas después del 81. A su vez, desde esta clasificación se hacen distinciones en a lo menos en dos aspectos. El primero, referido al menor o mayor desarrollo de la función de investigación (E.4, E.9). El segundo tiene que ver función vinculación con la sociedad, entendida esta con una mayor o menos cercanía o sintonía con el mundo laboral (E.3, E.5, E.7, E. 9 y E.10). De ellas, cuatro de los entrevistados pertenecen a universidades estatales.

Un quinto nivel corresponde a la diferenciación al interior de las disciplinas y estarían enfocadas a nivel de una idea de mayor rigurosidad en el quehacer

académico desde lo tradicional (privado o estatal), lo que estaría asociado a una idea de calidad (E.1, E.3 y E.5) como por ejemplo:

*“...en eso si estamos de acuerdo, que hay instituciones que forman muy bien a sus profesionales, otros más o menos y que todos tienen al final el mismo título y que ahí es donde hay que empezar, al final yo creo que es un poco la formación que mencionaba, es el mercado el que finalmente decanta quienes son malos y quienes son buenos, a través de los resultados” (E.3:43).*

Y en el caso de la relación centro región se aprecia una distribución desigual de recursos que no considera las características propias de las regiones (E.6 y E.4), lo que se expresaría en la percepción de las políticas de la implementación de los procesos de acreditación y del financiamiento para el desarrollo de la investigación, por ejemplo (E.5:60, E.4 y E.6).

Por último, en el sexto nivel se encontrarían aquellas instituciones cuyo proyecto formativo se vincularía a las áreas profesional, técnico profesional. *“Esta es una universidad técnica, en el sentido en que nuestras carreras aquí son en la línea técnica, están las carreras como técnico universitario en electricidad, electrónica, mecánica, lo más blando entre comillas sería técnico en química y prevención de riegos, el resto son todas estas carreras duras, digamos de especialidades bien completas” (E.10:14).* Por lo general, están vinculadas a la industria profesional y desarrollarían básicamente una labor docente.

Lo anterior también se relacionaría con la visión del estudiante y de la persona académica de hoy. Respecto al primero, existe cierto acuerdo en que los estudiantes que integran la educación universitaria hoy mayoritariamente se componen de un grupo bastante heterogéneo. Esta diferenciación se expresaría, según las apreciaciones de los académicos, en capacidades, niveles socioeconómicos, culturales, colegios de procedencia, entre otros. Lo anterior es una diferencia respecto de la caracterización del estudiante de ayer. *“Los estudiantes de la universidad son bien heterogéneos, vienen de colegios privados, de liceos municipales subvencionados y públicos de toda la región”. “Hay intercambio internacional” (E.5: 82, E.5. 84, E.5:83 y E.5:85). “Asumiendo que este grupo inicial está constituido por los mejores estudiantes del país...Por algo llegaron a la universidad” (E.6: 18). “Si llegan aquí es porque tonto no es” (E.7:69) “Los veo con capacidades, son súper capaces” (E.7:62). “Hay un estudiante de un quintil más bajo, mal preparado académicamente y también en lo psicosocial. Por lo general con algunos problemas asociados a su contexto sociocultural” (E.7:100) “... con necesidades de distinto tipo” (E.9:81, E.9:85). “Heterogeneidad en cuanto a sus habilidades. Se asocia esto al entorno sociocultural” (E.7: 44). “Se ve la diferencia desde el colegio de procedencia” (E.7:44) “Pero que sin embargo, posee un bajo nivel cultural, que se refleja un escaso dominio de contenidos de historia universal. Es una diferencia con el estudiante de antes” (E.1:54) “...o la lectura de actualidad en prensa” (E.1:70). “Académicamente no está muy bien preparado” (E.2: 58) “...desde esa perspectiva, tampoco emocionalmente, creen*

*que no podrán, son más dependientes” (E. 2: 6) “... tiene que tomarle un poquito de la mano” (E.2:61) “los veo como disminuidos...” (E. 7:69, E 2:118 y E. 2:134). Los jóvenes tienen muchas expectativas de la universidad, pero no tienen conocimiento de lo que implica ir a ella. Muchos de ellos son primera generación” (E.3: 83).*

De lo anterior se desprende que el nivel sociocultural y económico es percibido como condicionante en términos del tipo de habilidades socioemocionales, como del nivel cultural, así como del conocimiento del sistema universitario.

En relación con los aspectos actitudinales, los entrevistados señalan que, en general, los estudiantes serían inmaduros, tendrían escasa capacidad de trabajo, muy poca autonomía y escaso sentido de responsabilidad. *“Hay un tema de capacidad de trabajar que no tienen, les cuesta asumir responsabilidades” (E.2:133). “...hay que ayudarles (el quinto medio)” (E.3:127). “Los veo un poco irresponsables” (E.3: 113, E.3. 114 y E: 3: 120). “llegan con la idea de aprobar el ramo... a ver si me gusta. Muchos llegan para ver qué pasa” (E.3:115 y E: 3.116). “Son inmaduros, no comprenden el porqué de las cosas. La utilidad del conocimiento...” (E.10:33, 10: 62). “Con menos motivación para estudiar, son menos autónomos, y quieren poca exigencia. Son poco autocríticos” (E.3). “Exigentes en sus derechos y poco comprometidos con sus deberes” (E.9:73)*

Se agrega otro aspecto que tiene que ver con el sentido de inmediatez y la tecnología. Los entrevistados señalan que los estudiantes son muy hábiles tecnológicamente, sin embargo, parecen haber traspasado la inmediatez tecnológica al sentido de la vida. *“La generación click, lo quieren todo rápido sin mucho esfuerzo” (E.2: 132). “Están centrados en la inmediatez, que sea una clase entretenida, pero luego no entiende qué hizo, tampoco para qué” (E.10:33, 10: 62). “Son más capaces a nivel tecnológico...” (E.10:44). “Sucumben ante la tecnología” (E.1:66). “Viven en la inmediatez. Creen que pueden captar más rápido y que es cosa de mirar y listo” (E.10:43).*

Otros mencionan que el escenario se debe a la siguiente situación: *“Los estudiantes tendrían intereses diversos y la universidad no es la única prioridad. Algunos trabajan” (E.3: 117), “Con poco tiempo...hay muchas distracciones” (E.6:61 y E.10:37). “Por otra parte esta visión de que como el acceso es más amplio (hay tanta oferta), el estudiante cree que es obvio entrar a la universidad y por lo tanto no le da valor” (E.8). Al respecto se menciona: “Está la idea de que es un derecho y no un privilegio que se alcanza a través de un mérito” (E.9:89).*

Al parecer la excepción estaría en el estudiante trabajador que viene en horario vespertino, a quienes algunos caracterizan como estudiantes maduros, con una actitud distinta, como por ejemplo, en cuanto a la disposición al estudio. *“Se aprecia una diferencia entre los estudiantes que asisten a un programa de formación vespertina, ellos tienen ganas de aprender, tienen una madurez distinta” (E.7: 101). Respecto del grupo que asiste a la formación diurna regular señalan:*



*“Los otros, lo único que quieren es la nota” (E.7: 101). “Los alumnos son distintos vienen con otra forma de aprender” (E.3:58) “Vienen con más información. Tienen una forma distinta de enfrentar el conocimiento” (E.6:26, E.6:30). El tema de madurez tiene que ver con edad, en algunos casos, y la experiencia de vida (la gente que toma estudios vespertinos tiene claro un objetivo de vida, hace un esfuerzo por lo general trabajan, tienen familia, etc.)*

En menor proporción, también está la idea de que puede ser esto una cuestión circunstancial: *“Está también la percepción que son promociones, son cohortes de estudiantes que vienen con cierta actitud” (E.2:131).*

Por último, se señalan otros cuatro aspectos antes no mencionados relacionados al educando: *“El estudiante es portador de ideas nuevas” (E.1:17), “Son capaces de transformarse” (E.6:23 y E.1), “Nuestros alumnos tienen el sello emprendedor y el tema del sello práctico –aplicado” (E.3: 20), también está la visión de un estudiante “empoderado, participativo, defensor de sus derechos” “exigen la democracia en la universidad” (E.4:63, E.4: 64, E.4: 65), “tenemos cuántos jóvenes con enormes capacidades”(E.4:107 y E.7). Con lo anterior, se reconoce al menos dos cuestiones. La primera radica en la credibilidad que tiene la generación de estudiantes como jóvenes por el simple hecho de ser portavoces de la nueva generación y segundo, que aún mencionando todos los factores adversos, esta misma generación logra avanzar en su trayecto formativo “transformándose” (avanzando de su condición de entrada) y, en algunos casos, logrando impregnarse de un ideal institucional.*

Respecto de la visión del académico, los discursos muestran que existirían distintos tipos: Aquellos con dedicación docente solamente y aquellos que además, desarrollan investigación. Lo anterior es posible advertirlo en el siguiente grupo de citas:

*“...algunos muy metidos en la investigación y ponen en segundo plano la docencia o son del mundo laboral y tienen poco tiempo y aunque aportan realidad están alejados de la calidad de la docencia” (E.9:88). “La mayoría de los docentes que llevan años vienen del mundo laboral” (E.10:56). “Al académico se le asocia a la producción de conocimiento y al docente al que trasmite ese conocimiento y es experto en una disciplina desde los experiential” (E.3:111). “...para la docencia no están importante el currículum, sino que pueda ejercerla y que los estudiantes aprendan (E.7: 24 y 7: 25). “Distintos académicos, los docentes que investigan, aunque no hagan investigación propiamente tal y los que no lo hacen, hay una gran diferencia” (E.9: 87). Cabe destacar que quienes hacen esta distinción corresponden a tipologías de universidades en las que la investigación no ha sido tema central. De hecho, dentro de la clasificación se han definido como universidades docentes centradas, mayoritariamente, en la formación de profesionales. Sin embargo, es importante destacar que existirían diferencias también dentro de una misma institución y la validación de la función investigativa vendría de quienes cuentan con experiencia y dedicación para su realización. Desde esta perspectiva y siempre, desde el discurso de los entrevistados, se*

menciona una controversia. Por un parte, aquellos que consideran que para la docencia de aula no es necesaria la investigación y, por otra, aquellos que piensan que existiría una gran diferencia entre quienes investigan y el ejercicio de la docencia.

Esta clasificación se fundamenta en la explicitación de las funciones que el académico debería desarrollar. Las exposiciones se enmarcan en la propia experiencia de los mismos: *“las funciones clásicas de la universidad”* (E.1: 141), lo que revela que en una gran proporción los académicos reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad (E.1: 141, 161, 162, 163 y 164 E.2:113, E.4:71, E.5:38 y 5:39). Sin embargo también surgen otras tareas administrativas. Al respecto se muestran críticos de ellas, ya que señalan *“lo desvían de lo importante”* (E.2:116). También hay otros (E.7, E.10, E.3), que consideran que la función del docente es hacer clase y no otra, y explican que el problema se produce cuando el profesor se pone a hacer otras cosas (E.7: 6).

Dada esta clarificación, se hace necesario indagar cómo cada uno percibe su labor. Al respecto se menciona que la asumen con un gran sentido de responsabilidad, señalan que *“es muy relevante”* (E.1:194), *“Estar aquí es para compartir conocimiento, la academia no es una medalla”* (E. 2:81). Incluso mencionan que la mejora del sistema de Educación Superior, depende en gran parte del docente, de la disposición que tenga (E.7:52). Unos señalan que la institución reconoce esta importancia *“Esta universidad siempre ha sostenido que el académico es el centro de la universidad, que se preocupa de su situación en general”*. (E.4: 44). Mientras otros sienten que no hay verdadero reconocimiento de la calidad del docente. *“Cuentan otras cosas...”* (E.7: 37 y 7:40). Lo anterior deja ver que la labor académica –docente es percibida con alto valor, pero que su reconocimiento dependerá de factores institucionales.

Así también, los académicos caracterizan su labor acorde a ciertos atributos que se procederán a mencionar. En primer lugar, ellos señalan ser férreos defensores de la libertad académica, *“existe una defensa de la libertad de cátedra”*. (E.1 y E.4). Por otra parte, señalan estar muy conscientes de los cambios sociales y de lo que estos significan para la universidad, *“estoy muy consciente del tipo de estudiante actual y por tanto consciente también de lo que implica para la labor docente”* (E.3). Este vínculo está muy relacionado con la labor docente respecto de la cual se manifiestan varias aprensiones en términos del escenario pedagógico en el que desarrollan su labor. Mencionan que el académico tendría hoy un rol muy amplio *“Con un rol distinto, están más demandados, con un quehacer distinto de acuerdo al modelo”* (E.9:84). También señalan que habría poco espacio para discutir en torno a la comunidad docente, *“falta tiempo”* (E.3. 65), lo que a su vez se relaciona con la forma de entender el cambio curricular, *“el académico es aquel que intenta comprender el rol que se le pide bajo esta nueva definición”* (E.2:28); *“Intentando de algún modo crítico incorporar alguno de estos aspectos”* (E. 2:39), y entonces, también se señala que *“está la sensación de que los profesores desconocen el mundo de los estudiantes, el ambiente de los estudiantes”* (E.6: 62 y 6: 63).

En este mismo aspecto, asociado a la docencia, se aprecian algunas preocupaciones, entre las que destacan: *“No tenemos herramientas pedagógicas. La mayoría ingresa a la docencia por gusto, por vocación”* (E. 3:97). *“Uno va aprendiendo, pero falta, en general en la academia”*. (E.3:98 y 3:100). *“No hay un trabajo tan claro en este ámbito”*. Un tema explícito, por ejemplo, corresponde a la diversidad: *“no sabemos cómo hacernos cargo de la diversidad”* (E.3:69 y E. 3:102). Se indica, también, que hay espacios aún no resueltos en el plano de la formación. Por ejemplo, en el ámbito curricular, se evidencia una distancia entre el espacio universitario y el mundo profesional. *“La guía de la docencia se hace por un experto que no tiene vínculo con la docencia...”* (E.8). *“Los docentes no tienen muy claro su rol como instrumento de la universidad”* (E.8:45). *“A veces priman valores individuales”* (E. 8:47). *“A veces cuesta mucho, ya que siempre está la idea de cómo me proyecto yo en el currículum”* (E.8:59). Cabe destacar que el rol que ejerce la entrevistada se asocia directamente a la investigación en temas de docencia.

En este punto hay sintonía entre los entrevistados respecto de la actitud crítica que tendrían, en general, los académicos, lo que se manifiesta de distinta manera: *“Es un sujeto activo, crítico, vinculante”* (E.4: 140 y 4: 130). *“Acá los académicos... se discute, se reflexiona, se llega a puntos de encuentro respecto al modelo formativo, por ejemplo...”* (E. 5:63). *“Soy crítica del discurso no propositivo respecto a los tiempos han cambiado...”* (E.3: 66). Sin embargo, así como señalan que es crítico, afirman, también, que al académico le faltaría autocrítica. *“Profesores no sé, endiosados”* (E. 7: 27). *“Se creen con mucho poder, les falta humildad”*. (E.7: 48). *“El profesor debe hacer una autocrítica”* (E.7:56), *“Aquí hay profes que tú le dices eso y te manda de todo, porque no se les puede tocar. Entonces a ese yo lo echo, chao, no me sirve, lo jubilo no sé, porque es un estorbo. No sirve para el sistema. No es capaz de reconocer. No digo que sea mala persona. Pero no sirve acá, para lo que nosotros queremos lograr. No saco nada que tenga un currículum que llega hasta el suelo, si cuando quiero resultados no los tiene, servirá para otra cosa, no sé, pero para lo que necesitamos... ahora no!”* (E.7: 60).

Se advierte que el profesor es resistente al cambio y que aunque va a cursos (*“El académico es aquel que se perfecciona”* (E.2:28), *“Valora el perfeccionamiento y menciona estar en continuo aprendizaje”* (E.7: 20)), no aplica lo aprendido en el aula. Al respecto, se menciona que: *“yo insisto, si el profe no cambia, no sacamos nada, porque el profe va a los cursos que se yo, pero anda a la sala a ver cómo lo está haciendo, sigue siendo el mismo. Lo vamos a controlar.....no, se pone como quique, bueno y si no le gusta...se va y no se puede ir”* (E. 7:47).

Acercas de su forma de ejercer la docencia, otorgan, en su mayoría, especial importancia a la relación pedagógica. Poseen una visión del académico muy presente en la docencia (E.1: 196, E.1:159, E.2:60). Se reconocen actitudes como aconsejar a los estudiantes respecto de cómo habría que llegar al estándar (E.1: 67, 68, 76 y 1: 203). *“Y debe hacer que se encanten”* (E.2:52 y E. 2:135), *“Y*

*los aconsejo y los reto... a veces no lo comprenden. Y les digo: el día que no los rete preocuparse significa que ya no me interesa” (E. 2:98). “Como docente estoy bien presente, asumiendo un rol de guía, de acompañamiento” (E.5: 21). La académica da valor a la relación pedagógica que se da en el marco de una cercanía, “con empatía, pero desde un rol cumplidor, formal...pero cercano” (E.5:67). Se menciona que el trabajo está centrado en la relación con el estudiante con la intención de formarlo. “Darle valor, humanizar” (E.7:17), “...darle confianza, algunos no lo hacen” (E.7:80), “Estoy parando mi laboratorio con puros estudiantes de pre grado y se puede” (E.2: 76).*

Por otra parte, se evidencian algunas cuestiones de índole generacional como las siguientes:

*“La academia es una comunidad donde conviven viejos y jóvenes. Los primeros hacen las cosas como siempre las han hecho: Los segundos fomentan más la innovación” (E.6: 25).*

*“De todos ellos, unos menos productivos, otros más productivos” (E.6:44).*

Así también, existe una percepción que el docente joven tiene una visión individualista (E.10:47). *“Están muchas veces centrados en la remuneración, en el beneficio personal” (E.10: 48).* Quien lo menciona, admite desde la experiencia personal, que es una cuestión generacional ligada no solo a la universidad. En síntesis, se reconoce en los académicos jóvenes una falta de compromiso institucional (E.10). Por otra parte, hay otros que sienten una alta valoración de los académicos jóvenes que se han formado con Magíster y con Doctorado (E.1:186). Sin embargo, son los mismos los que consideran que el mejor doctorado es la experiencia (E.1).

Quizás, la síntesis de esta diversidad de características de la academia actual en relación a la docencia, se puede encontrar en la siguiente cita:

*“A mí me pasa que al académico yo lo veo como súper agotado, como con una sensación siempre como de sobrecarga, de que como que hay cosas urgentes y que cuesta tener tiempo para planificar, para sentarse, para dedicarse a la docencia seriamente, así como planificando, evaluando, haciendo evaluación formativa constante, haciendo procesos de feedback, haciendo, haciendo... y no solamente pruebas escritas, lo veo como agotado, como un poco cansado, reclamando contra los cambios que ha tenido el estudiante. Pero también creo que hay un porcentaje amplio de académicos que igual han asumido el desafío y que tratan como de ser innovadores, de ocupar estrategias nuevas, de fomentar aprendizaje, yo creo que hay de todo” (E. 9:76).*

Hasta aquí, el discurso de caracterización se ha centrado en la función docente, sin embargo, desde una perspectiva diferente, acerca de la tarea investigativa, se señala lo siguiente: *“Que son muy productivos. El 25% del financiamiento de la universidad lo obtienen los académicos a través de proyectos” (E.4: 50). “Sin embargo, esto tiene un costo y es que los académicos están un*

*poco atareados (patentes, proyectos)” (E.4: 53). También, en este ámbito está la sensación que habría un porcentaje de académicos, que por distintas razones, no desarrollan labores de investigación de manera constante “Si me comparo con los otros Doctores que... acá, no sé si esto asociado a la escuela, o a la persona, les ha costado seguir su línea de investigación, empezar a producir acá desde el punto de vista científico y académico” (E.6:44).*

Cabe destacar que estas son las únicas entrevistas que vinculan, en el apartado de descripción, aspectos asociados directamente a la investigación dentro del rol del académico. Lo que se explicaría en que, independiente del tipo de universidad, existe un gran porcentaje de horas destinadas a la labor formativa, ya que en Chile, y en particular en la región, el tema universitario, pese a que se realiza investigación de buen nivel, todavía está centrado en la docencia. Por otra parte, tanto en el ambiente de la docencia como en el plano de la investigación, se visualiza un aspecto común: la sobrecarga que percibe el académico respecto de su labor en la universidad.

En otro plano, se reconoce que la academia está muy ligada al rol profesional *“Visualización de la academia con un fin retroalimentador en el ciclo de ejercicio de la profesionalidad. En la actividad profesional la labor puede ser más solitaria, pero la docencia permite el intercambio y con ello poder ampliar la mirada” (E.5:13).* Así también, se menciona que en la universidad hay distintos tipos de contrataciones, *“somos muy pocos profesores jornada completa, yo creo que como en todas las universidades, seremos unos 50, por decir algo, jornada completa, y el resto es part time” (E.10:13).* Si bien esta cifra es alarmante en cuanto a la cantidad de profesores que tienen jornada completa de la universidad, cabe destacar que esta universidad, al ser técnica, trabaja con profesionales que vienen del contexto laboral, compartiendo su actividad profesional con la docencia. Sin embargo, también se ha mencionado, como ocurre en la mayoría de las universidades, que habría similar distribución en los demás planteles. Lo anterior, indudablemente reduce las posibilidades de desarrollar las demás funciones asociadas a la institucionalidad, más allá de la docencia.

Por último, también conviene señalar la caracterización que cada uno hace de su persona en el rol académico: el siguiente grupo de citas representa una caracterización individual del académico a partir de su subjetividad:

*“Soy un académico de estilo clásico, pero que se moderniza día a día: sobre todo en esto de entrar en la técnica moderna, siempre y cuando ayude para un mejor conocimiento y realización” (E.1).*

*“Yo me defino como científico, no como un docente. Enseñar entonces viene por defecto, el conocimiento que uno adquiere se comparte” (E. 2: 48)*

*“...muy conscientes del tipo de estudiante actual y por tanto consciente también de lo que implica para la labor docente” (E.3: 65)*

*“...un académico creativo e innovador e interesado por los nuevos temas y poner al servicio del desarrollo de la sociedad y la felicidad de los seres humanos el conocimiento” (E.4: 188).*

*“Como docente estoy bien presente, asumiendo un rol de guía, de acompañamiento” (E. 5: 21).*

*“...bastante productivo del punto de vista de científico, como a través de proyectos, investigación” (E.6:83).*

*“Un docente motivado, con vocación para enseñar, con ganas de enseñar y de aprender. Con paciencia para enseñar...Amateur, pero con harta pasta” (E.7:88).*

*“Una persona en vías de desarrollo que contribuye con su quehacer a generar productos y procesos que puedan ayudar a la comunidad a alcanzar su bienestar y concepto de felicidad” (E. 8:66).*

*“Como académica, investigadora... de los que han asumido el desafío y que tratan como de ser innovadores, de ocupar estrategias nuevas, de fomentar aprendizaje” (E.9).*

En síntesis, desde lo anterior es posible advertir, a lo menos, tres estilos de académicos. En primer lugar, los clásicos o tradicionalistas (E.1), en segundo, los científicos o investigadores (E.2, E.4, E.6, E.8, E.9), los que a su vez podrían asociarse a un enfoque centrado en la creatividad, la innovación y la consciencia social (E.9, E.4, E.8). Y en tercer lugar, están aquellos que cuentan con un perfil centrado en la docencia y en el estudiante, con una fuerte vocación por la labor docente (E.3, E.5, E.7). Sin embargo, debido a lo presentado por esta categoría, es posible advertir que existen matices en el ejercicio de la labor.

Por último, al igual que la diferenciación de universidades y facultades, el sentido de pertenencia al proyecto institucional condicionaría la forma de apreciar la universidad de hoy. Debido a lo anterior, conviene detallar los aspectos presentes asociados a este criterio (sentido de pertenencia al proyecto institucional), el cual se proporcionaría en dos sentidos: a nivel institucional y a través de sus Facultades.

A través de sus Facultades se observa valoración de ellas en diversos planos: Proyecto de formación, de los académicos y de la trayectoria institucional.

*“La enseñanza que está impartiendo nuestra Facultad, es una enseñanza muy completa, defectos tiene por supuesto, no hay nada perfecto, salen nuestros alumnos muy bien preparados, con mucha consistencia, con mucha solidez con mucho conocimiento profundo de ética, de moral de filosofía en fin con lo cual pueden desempeñarse en una excelente labor como abogados, como fiscales, como jueces, como todo... que es lo que*

*estamos haciendo” (E.1:44). “Nuestra facultad está muy fortalecida” (E.1:95). “pero en general se ha fortalecido mucho, mucho la facultad con sus años de vida. Estamos en un buen ranking. Estamos muy bien clasificados, nos acaban de dar el año pasado, como se llama la certificación, la acreditación por 5 años que es el máximo. O sea, estamos haciendo un trabajo bastante completo, tenemos bastantes cursos de postgrado, en fin. Ahora mismo, en octubre en unos días más empieza un diplomado, un semi diplomado en derecho público...” (E. 1:97), “Mire yo creo que nuestra facultad está bastante bien puesta. Diría yo que estaríamos dentro los primeros rankings de la zona” (E.1:100).*

*“Enseguida han entrado muchos académicos nuevos. Hay mucho académico joven que ha logrado un ritmo importante. Han logrado superarse mucho, con Magíster, con doctorados, que han estudiado mucho. Entonces yo creo que hay un grupo en nuestra universidad, bastante valioso” (E.1:93).*

A nivel institucional: se observa, por una parte, una alta valoración y, por otra, una ausencia de sentido de pertenencia. Esta última, tiene que ver con niveles de participación en el proyecto universitario asociándose a jerarquía académica. Así, por ejemplo:

-Ausencia de sentido de pertenencia:

*“No todavía, como soy profesor auxiliar no participo en el consejo, si a veces me vienen a consultar cosas respecto a reacción de cosas y también es difícil en ese sentido porque uno puede decirle y a veces de repente no sé, eso es algo que todavía no he llegado... más adelante, sé que aquí las cosas funcionan, no tengo injerencia en decisiones, no entro al consejo de facultad todavía, y no se tampoco si este en el consejo, es como decirte si son 10 personas y votan 10, mi voto si las otras nueve ya han conversado, me entiende a lo que voy” (E. 2:46).*

*“Y yo no he creado mucha afinidad, yo estoy preocupado en mis cosas, yo quiero que mis cosas salgan adelante, y por ejemplo, todavía no me gano un proyecto importante como para poder armar más el laboratorio y eso...” (E. 2:47).*

-Alta valoración

-Se valora el ser parte del desarrollo y consolidación del proyecto universitario:

*“...Sentirme parte de eso o sea a lo mejor también es un tema de cariño de que yo partí en la Universidad con algo muy pequeñito, como alumna y ver cómo esto fue creciendo y haber sido parte de ese proyecto, y querer que este proyecto continúe y poder aportar a eso, también es súper valioso,*

sentirme parte de esto” (E. 3:14). “Yo partí cuando estábamos en la vieja casona de Trinitarias como cuenta la historia, que éramos cuatro o cinco carreras, era la tercera generación de la carrera, entonces estar desde los orígenes, eso me llena mucho de satisfacción y de alegría... poder aportar a esto y ver desde que partimos en esa pequeña sede, a lo que somos ahora, es muy gratificante, y transmitirle eso a los alumnos también” (E.3:15).

-Reconocimiento de la institución:

“Sí, me siento reconocida y valorada” (E. 3:32). “De invitarme a participar en proyectos nuevos, de valorar mi experiencia de 18 años en la institución, de la consulta respecto a qué hacer y qué no hacer, cómo mejorar los procesos o de repente cuando también yo sugiero cosas nuevas, son acogidas, se implementan, en eso siento la valoración” (E. 3:33).

“Yo creo que se me valora, en el sentido que a uno lo están apoyando con proyectos que uno promueve” (E. 5:36). “Sí, se da espacio. Se da espacio dentro de lo que se puede. Tampoco es miel sobre hojuelas, pero si se da espacio, por ejemplo, yo ahora estoy entregando una tesis. Entonces me dan los espacios, me liberan jornada para que me pueda dedicar a eso, para que pueda adquirir conocimiento. En ese sentido entiendo que sí, porque o sino no darían los espacios, sería más restringido. Supongo que ese es un indicador, que les interesa que uno se perfeccione para poder aportar al departamento” (E. 5:37).

“Entonces cuando yo veo que llevo 17 años de carrera y al 16 llego a titular, bueno entonces ahí hay un ejemplo. Uno puede alcanzar estas metas. Uno cuando ingresa tiene clarito que tiene que hacer y entonces yo encuentro que el resto es cuestión personal, el esfuerzo que tu coloques para poder proyectarte dentro de la institución. Y en ese sentido la universidad siempre me ha apoyado. Cuando hice el Magíster, cuando hice el doctorado y en otras cosas más” (E.6:10). “La universidad en ese sentido te ofrece todo lo que necesitas para desarrollarte como académico...(E. 6:11).

“...Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva, sino que también ha permitido mi desarrollo como académica” (E. 8:21).

“...Incluso a mí, mi doctorado, yo lo estudié gracias a una beca que me gané acá en la universidad, hay becas con ofertas a grados y parte importante de los recursos de esas becas se destinan a que los académicos podamos estudiar doctorado, y tengo un colega, por ejemplo, acá en Concepción que se fue a Estados Unidos” (E.9:27).

“Sí, puedo decirte que esta universidad te da muchas posibilidades de desarrollo, muchas libertades entre comillas, en el sentido de que tú haces una presentación de una línea que quieras seguir, y si está de acuerdo al departamento, tú sigues esa línea de estudio” (E.10:10). “no hay una cosa



*así, demasiado estructurada, sino que tú tienes la libertad de desarrollarte...” (E.10:11).*

*“Y esa es una gran ventaja, y lo otro, hay una muy buena relación, somos muy poco profesores jornada completa, yo creo que como en todas las universidades, seremos unos 50, por decir algo, jornada completa, y el resto es part time, entonces la integración que existe, el convivir 8 horas con el grupo te afiata mucho, y tienes un desarrollo también en la parte de afectos, que es muy importante, porque trabajar en un lugar donde no te sientes querido, no te sientes cómodo, ni toda la plata del mundo te va a satisfacer” (E.10:12).*

-Identificación con el ideario del proyecto:

*“Yo siempre he estado involucrado y no es que yo no sea sacerdote...pero tengo mis convicciones filosóficas y religiosas muy claras y he estado siempre adscrito al proyecto educativo de la Universidad Católica, lo encuentro sólido muy coherente” (E.1:193).*

*“Estar muy de acuerdo con los principios, los valores y el enfoque que tiene la Universidad, que siempre ha sido súper consistente y coherente con lo que quiere ser...” (E.3:14).*

*“Es un privilegio trabajar en esta universidad, es una universidad con una tremenda trayectoria. Es una universidad muy interesante. En la forma en cómo surgió, como se ha desarrollado, como se relaciona con la sociedad y con la comunidad. Esta es una Universidad... En Chile hay tres universidades que son un poco parecidas, diría yo, que son universidades laicas, pluralistas y con una fuerte vocación regional que surgieron de la comunidad. La otra es la Santa María, que es producto de una fundación y la otra es la Austral de Valdivia que también es regional, de los ciudadanos” (E. 4:35).*

*“Eso es una cosa, pero también la otra cosa es que es una universidad muy amplia, donde hay muchas disciplinas y se respetan mucho las opiniones, lo que no pasa en todas las universidades” (E.4:38).*

*“La Universidad XXX tiene muchas posibilidades de trabajar con otros académicos integrados en un mismo campus. Aunque también otros campus como XXX donde se desarrolla XXX, o XXX donde trabajan mucho la parte de XXX. Una universidad que tiene muy buenos académicos” (E.4:39).*

*“Yo me siento súper comprometida con el modelo educativo de la Universidad. La Universidad se ha focalizado en que es una universidad pública, estatal y de la región. Entonces yo creo que este es un sello que el mismo rector transmite constantemente” (E. 5:30).*

*“Aquí son bien especiales, en el sentido en que aquí nadie te tiene un horario de atención de alumnos, el alumno te para en el pasillo, adonde sea, uno les sabe el apellido el sobrenombre. Es como una familia, eso me encantó. Y eso tiene particularidades y te lo puede decir cualquier alumno que tú le preguntes” (E. 7:22). “Sí, con lo que predica sí. Pero también me encontrado con muchos peros. Y ahí está lo que yo critico de las universidades” (E.7:23).*

*“Principalmente porque es mi alma mater y porque mi vinculación personal con la XXX data de mi abuelo que trabajó muchos años acá. Mi mamá que también es funcionaria todavía, por lo tanto para mí la Universidad no solo ha sido un referente en lo profesional, sino de todo lo que he ido logrando en todo mi desarrollo personal. Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva, sino que también ha permitido mi desarrollo como académica” (E. 8:21).*

*“Me identifico. De hecho, una de las razones por la que me vine acá no solo tiene que ver con que es en la región un referente, sino que tampoco me hacía mucho sentido estar en un proyecto educativo católico, siendo yo católica, tenía muy poca coherencia con el quehacer propiamente tal de los académicos de la institución” (E.8:22). “En cambio la visión de la universidad que tiene una visión bastante más orientada a la responsabilidad social y pluralista me hace mucho más sentido con mi proyecto vital” (E.8:24). “De hecho una de las cosas que hemos ido desarrollando como departamento, una de ellas, es la bioética y me hace mucho más sentido estar aquí enseñando bioética que en una institución en que los valores que se profesan están orientados a una sola mirada y no orientados a la multiculturalidad y a los diferentes códigos de valores que puedan tener los pacientes” (E. 8:25).*

*“Me acomoda trabajar mucho acá, porque me gusta mucho el modelo educativo, la manera que tienen de vincularse con los estudiantes, la formación que entregan, esta es una universidad que es muy ordenada, es sistemática, es rigurosa, hay canales súper claros de información, está todo muy establecido” (E.9:16).*

-Estabilidad económica y proyecciones:

*“Para mí la Universidad XXX significa tranquilidad, estabilidad económica. Y yo pienso ahora, que la decisión que yo tomé de no ir a la empresa estuvo bien, porque a lo mejor en la empresa privada a lo mejor habría ganado mucha más plata, pero aquí tengo estabilidad y proyecciones” (E.6:9). “...Bueno y otra cosa es que con los proyectos tu puedes aumentar tus ingresos y en ese sentido la universidad tiene muchos instrumentos, es cosa de trabajar. Y alinearse con los objetivos institucionales, visión y misión. En la empresa privada están esos incentivos en base a metas que pueden ser millones, pero acá también están esos incentivos...” (E. 6:11).*

#### 4.2.2.7. Categoría N°3: Imaginario de un ideal de universidad.

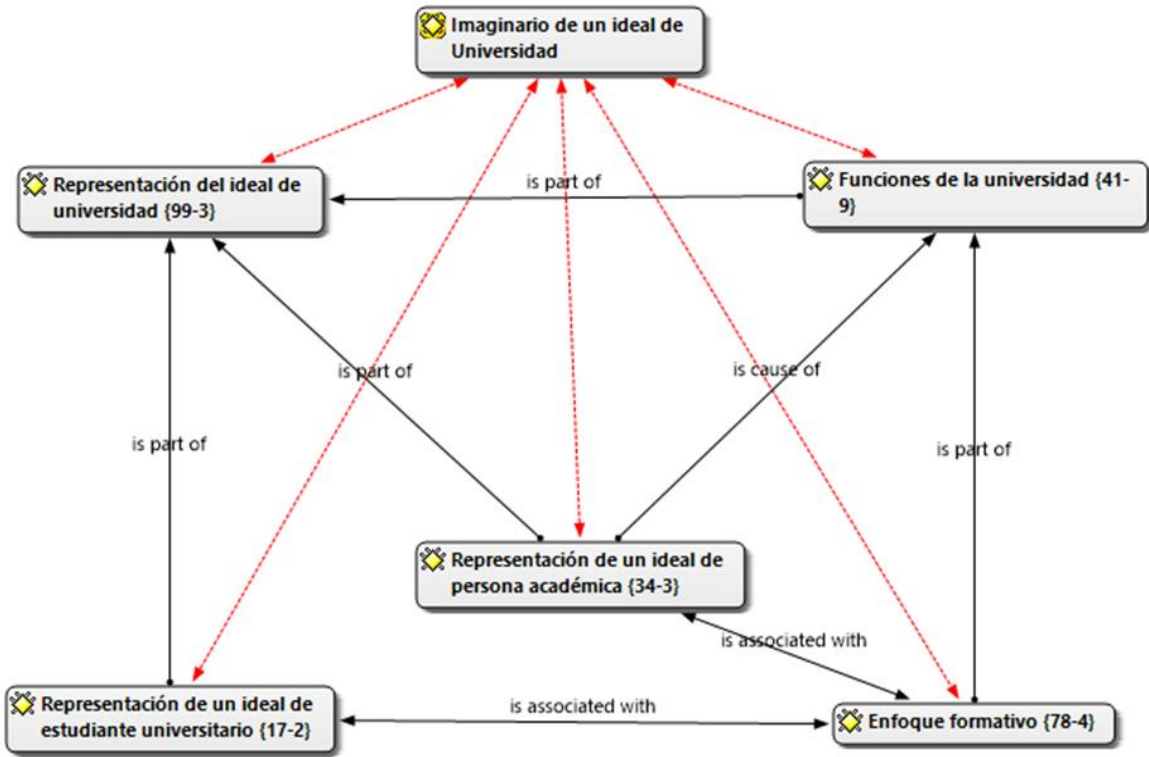


Figura 5. Representación gráfica: Imaginario de un ideal de universidad.

#### 4.2.2.8. Lista códigos con citas. Familia: Imaginario de un ideal de universidad.

UH: Análisis interpretativo	
File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\Scientific Software\ATLAS\i\TextBank\Análisis interpretativo .hpr7]	
Edited by: Super	
Date/Time: 2017-05-07 20:21:57	
<hr/>	
<b>Código: Enfoque formativo {78-4}</b>	
<b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)	
<b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)	
<b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85), (93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)	
<b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (12:12), (25:25), (31:31), (33:34)	
<b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)	
<b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63), (63:63), (63:63), (70:70)	
<b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)	
<b>P 9: Entrevista 4.docx</b>	

(71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)

**P10: Entrevista 8.docx**

(70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)

**Código: Funciones de la universidad {41-9}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(61:61), (61:61)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(30:30), (42:42)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(29:29), (61:61), (68:68)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(30:30), (45:45), (45:45), (45:45)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)

**P10: Entrevista 8.docx**

(50:50), (94:94), (225:225)

**Código: Representación de un ideal de estudiante universitario {17-2}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(54:54), (54:54), (55:55), (62:62), (62:62), (62:62), (63:63), (63:63), (63:63)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(13:13), (19:19), (19:19), (31:31), (33:33), (39:39)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(125:125)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(76:76)

**Código: Representación de un ideal de persona académica {34-3}**

**P 2: Entrevista 2.docx**

(53:53), (77:77)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(28:28), (28:28), (28:28), (34:34), (109:109), (111:111), (113:113), (115:115), (117:117), (119:119)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(172:172)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(44:44), (44:44), (45:45)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(54:54), (56:57), (60:60), (60:60), (72:72), (105:105), (109:109), (113:113)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(16:16), (35:35), (36:36), (36:36), (63:63), (76:76), (76:76), (76:76)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(107:107)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(71:71)

**Código: Representación del ideal de universidad {99-3}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(29:29), (30:30), (30:30), (37:37), (83:83), (84:84), (84:84)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(31:31), (31:31), (33:33), (49:49), (49:49), (77:77), (77:77), (77:77), (83:83), (83:83), (83:83), (83:83)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(48:48), (52:52), (54:54), (56:56), (59:59), (59:59), (61:61), (63:63), (79:79), (81:81), (81:81), (88:88), (128:128)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(20:20), (35:35), (36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (40:40), (44:44), (46:46), (46:46), (46:46), (46:46), (48:48), (122:122), (142:142), (146:146), (150:150), (152:152), (164:164), (167:167), (167:167), (167:167), (170:170), (170:170)

<p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (47:47), (47:47), (47:47), (55:55), (64:64), (64:64), (65:65), (74:74), (74:74)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (40:40), (42:42), (51:51), (52:52), (75:76), (95:95), (97:97)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (36:36), (40:40), (41:41), (70:70), (72:72), (76:76), (76:76)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (41:41), (43:43), (45:45), (53:53), (73:73), (81:81), (85:85), (89:89), (99:99), (99:99)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (75:75), (87:87), (95:95), (144:144)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (78:78), (123:123), (169:169), (217:217), (221:221), (248:248)</p>
---

Tabla 11. Códigos agrupados en Familia: Imaginarios de un ideal de universidad.

#### 4.2.2.9. Análisis interpretativo de la categoría: Imaginario de un ideal de universidad.

La categoría Imaginario de un ideal de universidad se compone de los siguientes códigos: Representación del ideal de universidad, Funciones de la universidad, Representación de un ideal de estudiante universitario, Representación de un ideal de persona académica y el código Enfoque formativo. De las relaciones entre los códigos, al interior de la categoría, se menciona que del código “Representación del ideal de universidad”, son parte: Funciones de la universidad, Representación de un ideal de estudiante universitario y Representación de un ideal de persona académica, siendo este último, también considerado como causa del código Funciones de la universidad. De este, a su vez, forma parte el código Enfoque formativo, el que se asociaría además al código Representación de un ideal de persona académica y Representación de un ideal de estudiante universitario.

A continuación, se describirá con mayor detalle interpretativo la red conceptual de la categoría.

Los académicos entrevistados han construido un Imaginario de un ideal de Universidad que se visualiza desde las características que le atribuyen a la Representación de su ideal. Por ejemplo, como primer punto relevante, se puede mencionar la finalidad y, junto a ello, la caracterización de lo que en definitiva debe ser la universidad. Respecto a este punto, consideran que la universidad debería tener varios fines; por una parte, existe una visión muy amplia que liga este aspecto con la trascendencia humana, para lo que se necesita el cultivo de diversas áreas, “*un espacio para humanizar*” (E.2: 143), “*la universidad tiene que ser un polo de cultura*” (E.1: 21).

Por otra, se reafirma la idea de generación de conocimiento: “*Las universidades son en cualquier lugar del mundo un centro de reflexión, donde surge el conocimiento científico...*” (E.4:128), “*lugar donde se comparte el conocimiento*” (E.2:140, E.2:136), “*la universidad es un bien público como el aire puro*” (E.4: 184). “*La universidad es el centro donde se investiga mucho y se crean*

*cosas que puedan servir al país o al mundo” (E.10:64 y 1:29), “la universidad es una fuente de generación de conocimiento para poder aportar a un desarrollo económico social y cultural a una población donde está inserta la universidad” (E.8:30), “la universidad es una institución que efectivamente transforma la sociedad” (E.3: 34), “permite agregarle valor a las cosas y hacen que lo que se haga desde el punto de vista científico tenga un impacto en el desarrollo” (E.4: 141, 4: 147 citar, 4: 143).*

De lo anterior, se desprenden a lo menos tres aspectos. El primero, que el conocimiento que se produce en ella se comparte, segundo, que el resultado de las investigaciones beneficia a la sociedad en sus distintas dimensiones y, tercero, que le da valor e incluso la transforma, con lo que se asume, de manera implícita, la dimensión social de la universidad, asociada a la producción de conocimiento.

En definitiva, prácticamente todos coinciden en que la universidad ideal es el lugar del conocimiento, en el sentido amplio, y al que todos pueden tener acceso: *“Podemos definir la universidad como universia y todos los conocimientos están concentrados (E.2: 138). Así también, se visualiza como “... universalidad, somos todos integrados cada uno con su sello, con su historia, con su experiencia los que aportamos a este conocimiento” (E.5: 46), “de otros lados, otras culturas” (E.5: 86), “yo creo que la universidad significa traerlo a un mismo universo, no importa de dónde vengas, traerlo a un mismo universo...” (E.2:140).*

Por último, se señala que la investigación es una condición de la universidad, *“el eje es la investigación” (E.6:56), “creo que si no hay investigación, es un instituto de formación profesional” (E.9:32), “La universidad que no hace investigación debería llamarse instituto docente o una categoría similar en vías transformarse en compleja” (E.4: 192), “deberían ser centros tecnológicos” (E.6:21 y E.6:22), “una universidad sin investigación no es universidad. La universidad debe desarrollar investigación” (E.8:37).*

También, a esta universidad ideal, los académicos le encomiendan una meta que trasciende lo instrumental, señalando que debe ser un lugar al cual, quienes ingresen, adquieran herramientas para la vida. *“Un joven llega a la universidad... Debe adquirir las herramientas para la vida” (E.2:144 y 2: 145), “Debe adquirir las herramientas para la vida. Tenemos que estar abiertos a entregarles eso a sus estudiantes, que es la posibilidad que ellos desarrollen su proyecto personal” (E.3: 45). Mencionan que estas “son fundamentales en la formación de seres humanos” (E.1: 29).*

De igual modo, la academia exige tener claridad respecto del contexto sociocultural en el que está inserta:

*“La universidad debería tener claro qué es lo que necesita, tener una visión más amplia de lo que el mundo necesita, qué es lo que la sociedad necesita...tiene que ver con formar para enfrentar este mundo” (E.3: 44 y E.4: 193).*

*“No tenemos por qué tenerle miedo al mundo. Nosotros vamos a seguir siendo académicos, y la universidad va a seguir siendo universidad, pero va a tener un fin mayor, que se relaciona con la idea de tener una sociedad más justa” (E.5:88).*

Indican que para lograrlo, deberá cumplir ciertas funciones, dentro de las que se destacan las siguientes: la formación de profesionales, la investigación, la creación de tecnología y la vinculación con el medio.

Respecto de la tarea de formar profesionales, consideran:

*“Y al respecto el valor de la enseñanza, las considero fundamental” (E.1: 188, 189).*

*“Pero la formación debe basarse en la evidencia científica, mirando las necesidades del sector productivo y la competencia que el país necesita” (E.9:28 y E.8, E.3).*

*“La potenciación del ser profesional a través de la especialización. La sociedad necesita profesionales especializados”, “La universidad debe potenciar los postgrados” (E.5:88).*

*“Respecto del modelo formativo debe enfatizar en el desarrollo moral de los estudiantes, lo disciplinario debe ser acotado, ya que la velocidad de su renovación es altísima. Se requiere un enfoque de territorialidad y competencia de actualización permanente” (E.8:55).*

*“Se debe formar en habilidades blandas. Dar énfasis a la formación personal del ser humano” (E.10:59).*

*“Dada las actuales condiciones, la universidad tiene que reforzar las condiciones de entrada de los estudiantes. Probar una alternativa como el bachillerato por ejemplo (E.3: 71), “Se requiere de un tiempo que favorezca la autonomía que implica la universidad” (E.3: 72).*

*“Si el énfasis está en la docencia debería venir un apoyo explícito al docente donde venga el pedagogo y le diga a uno ...” (E.7:59).*

*“Se espera que los profesores jóvenes cambien sus técnicas educativas. Que se entienda que los estudiantes están cambiando. Qué es otro tiempo” (E.7:107).*

*“En la formación profesional se debe avanzar en la contextualización de la profesión como se hace en las universidades técnicas” (E.10:50 y 10:51).*

El énfasis debe estar en *“formar profesionales que puedan abordar los nuevos problemas de la sociedad del conocimiento, por ejemplo desde la interdisciplina” (E.4).*

En síntesis, *“...ahora ya hay mucha gente en la universidad, hay muchos*

*estudiantes, y sabemos que de 10 hay 7 que son primerizos en sus familias, eso es nuevo, entonces lo que tenemos que hacer es mejorar la calidad de esa formación, porque son alumnos que vienen con muchas precariedades, en conocimiento en matemáticas, en idiomas, y por otro lado hacer también que esta universidad se reencuentre con la sociedad, que los conocimientos que produce se transformen en desarrollo, agregar valor entonces, decimos nosotros, agregar valor...” (4:152).*

De lo anterior se desprende que la formación debe ser especializada, basada en la evidencia científica, tener vinculación con el sector productivo, con un fuerte énfasis moral y de competencias blandas. De esta manera, debe dar respuesta a los problemas complejos, con perspectiva interdisciplinaria y considerando un enfoque de contexto-territorialidad. Para ello, se requiere de la formación del académico con docencia universitaria, con la finalidad de dar respuesta a las condiciones de entrada de los estudiantes. La mayoría parece estar de acuerdo en la idea de la formación por competencias basada en desempeños, más que en una acumulación de contenidos.

Respecto de la función generación de conocimiento, se señala lo siguiente:

*“La universidad hoy día enfrenta problemas distintos a los de la época moderna o la sociedad industrial. Estamos en la era post industrial con problema nuevos” (E.4:73, 4:78 y 4:190).*

*“...la universidad debe ser el lugar donde se produzca conocimiento y se produzca ciencia y tecnología. Crear tecnología” (E.2: 141).*

*“La universidad debe producir bienes públicos. Ya sea esta privada o estatal. Es conocimiento es un bien público” (E.4: 88).*

*“El conocimiento es un factor fundamental del desarrollo de las sociedades modernas y es lo que nos permite hacer un cambio cualitativo de nuestro entorno. Es lo que nos permite saber lo que es el cuerpo, lo que es la vida, nuestras relaciones humanas, lo que es todo ya y para allá va la sociedad eso es lo importante y por eso creo que la universidad es un bien público como el aire puro” (E.4:89).*

*“Investigar en todas las áreas, y eso sí se puede hacer de las universidades” (E.4:152).*

*“Chile es un país que siempre compra tecnología y vende recursos naturales y eso es el subdesarrollo y ahora tienen la posibilidad de pasar al desarrollo, pero para eso tienen que producir sus cosas, su propia tecnología y no permitir que vengan los chinos a comprarnos o vendernos cuestiones por ejemplo, a veces de mala calidad incluso, nosotros mismos tenemos que producir. Y eso se puede hacer porque esas capacidades*



*existen en las universidades, lo que pasa es que a veces hay que unir las y en eso estamos, eso estamos haciendo nosotros” (E. 4:153),*

*“El ministro Pacheco dio una cuenta acá y dijo Chile es el país a nivel de los estudios mundiales, está dentro de las cinco potencias en energía, o sea Chile tiene enormes potencialidades energéticas porque tiene litio, tiene una de los generadores solares de mayor nivel en el desierto de Atacama, tiene posibilidades de energía eólica” (E.4:157).*

*“De hecho donde está la mayor inversión en Chile hoy día no es minería, sino en energía renovable. Eso más allá de las políticas del Gobierno. El sector privado siempre busca qué es lo nuevo, que es lo que viene y dónde puedo encontrar recursos para nuevas inversiones. Y Chile, E.E.U.U y China, Rusia y creo que Sudáfrica son las potencias que tienen mayores posibilidades de reserva energética para las próximas décadas, pero el ministro qué decía no tenemos expertos” (E. 4:158).*

En relación a la forma de hacer investigación, se indica que esta se debe agilizar en cuanto a su formulación y finalidad, haciendo una analogía con la investigación en E.E.U.U.

*“...y si tú presentas un proyecto más complejo, con ecuaciones raras y problemas que parecen muy complejos mayor chance tienes de ganarte el proyecto. Allá es todo lo contrario, si la idea y la solución es clara, tienes mayores opciones de financiamiento, somos muy complejos en ese sentido, por eso mismo hemos tratado de imprimir en los proyectos, la claridad respecto a la visión, los problemas, y la utilidad que tiene de lo que hacemos en la industria primero y en la sociedad” (E.6:52). Por otro lado, se refiere al financiamiento “Es concursarle, pero los concursos son más claros en cuanto a la formulación, son menos complejos y los recursos son en mayor cantidad” (E. 6:51).*

En síntesis, en correspondencia a la investigación, los académicos señalan que se debe enfatizar en la producción de ciencia y tecnología y que, además, esta debe dar respuesta a los problemas complejos del entorno actual. Así también, se puede cambiar a través del desarrollo científico, evolucionando del eje de venta de recursos naturales a la exportación en el ámbito del desarrollo tecnológico, potenciando la investigación en la diversidad de áreas existentes y en la consideración de los diversos medios y enfoques para desarrollarla. Lo anterior, señalan, requiere de un cambio en el paradigma de cómo se origina la investigación, ya que el énfasis está puesto en los procesos de adjudicación de proyectos.

Respecto de la función Vinculación con la sociedad:

Mencionan que la idea de la vinculación está muy presente y se relaciona con la producción de conocimiento. *“Conocimiento que debe tener un impacto en*

*la sociedad*” (E.5: 69). Coinciden con este planteamiento E.3, E.4, E.6. “*Ya que el conocimiento por el conocimiento no sirve de mucho...*” (E.5).

*“La vinculación con el medio o con la sociedad, más allá de la extensión, que siempre se hace y se seguirá haciendo”* (E.4: 191), *“debe vincularse con las empresas, con las organizaciones que están preocupadas del desarrollo social y económico cultural de la gente para transferencia de conocimiento a mayor velocidad”* (E.8:48), *“hacer que la Universidad se reencuentre con la sociedad”* (E.4: 145 y 4: 142), *“responder a las demandas de la sociedad, crear nuevas carreras interfacultad, que respondan a nuevos temas”* (E.4: 193), *“para que la gente sienta que la generación de conocimiento si les está impactando para mejorar la calidad de vida”* (E.8:35).

En definitiva, *“tiene que estar en el medio, más que siendo una fábrica de profesionales...”* (E.1:31).

De lo anterior se desprende que la universidad ideal debe vincularse de manera más evidente con la sociedad. Para hacerlo, tendría la vía de la investigación, pero con un enfoque distinto de lo realizado hasta ahora, exigiéndole que tenga impacto en el contexto. Esto debe responder al cumplimiento de un propósito: mejorar la calidad de vida a través de la transformación social, para ello se necesitaría conocer las demandas de la sociedad y formar profesionales provistos de una mirada que responda a *los nuevos temas para* que puedan participar en la transformación.

Otras características asociadas al proyecto de universidad ideal son:

-Dependencia, organización y validación.

Respecto de la dependencia del Estado, algunos señalan que *“no debería ser solo estatal, porque esto implica una homogeneización”*. *“Tiene que entregar distintas soluciones, distintas visiones...”* (E.3: 38). También esta visión se asocia al aseguramiento de la calidad. Menciona que esta debe regularse por medios distintos a los que pueda administrar el Estado, *“es importante medir la calidad pero con instrumentos distintos a los que el estado pueda dirigir”* (E.3: 39) y (E.3: 42). Se argumenta que el proyecto estatal atenta contra la idea de libertad de enseñanza y tiende a homogeneizar (E.3: 91), por otra parte, afirman, iría en contra de la autonomía, generando propuestas poco flexibles (E.3: 11).

Otros, se sitúan en el debate desde una posición distinta: *“Entonces esta discusión de los privados es una cosa absurda digamos. Aunque alguna universidad sea privada, como la nuestra que es privada, pero tiene que producir bienes públicos. Porque el conocimiento es un bien público...”* (E.4:88). Asumiendo que el quehacer de la universidad, independiente de su relación de dependencia con el Estado, es pública por los bienes que produce.

Por su parte, también hay quienes reclaman mayor apoyo del Estado en cuanto al financiamiento (E.4, E.6). Similar planteamiento se enuncia desde la experiencia vivida en otros contextos: *“Había financiamiento para la investigación que permitía tener desarrollo”* (E.6:55). En este caso, se reclama del Estado, mayor intervención en cuanto a la asignación de recursos para la investigación.

Otro de los puntos donde hay un amplio consenso, tiene que ver con el desafío de la asociatividad. La misma, se observa en diversos aspectos: algunos la visualizan al interior de la misma universidad, mientras otros, entre universidades e incluso, entre universidades de diferentes países. Este punto es interesante, ya que se cruza con las tareas que se le encomiendan a la universidad: docencia, investigación y desarrollo tecnológico, además de vinculación con la sociedad.

Al interior de la universidad, se indica, *“debe haber una organización de disciplinas. Una redefinición de disciplinas. Yo creo que la monodisciplina en cierto modo esta como obsoleta”* (E. 4: 80 y 4: 149 y 4: 151), *“falta más cooperación interdisciplinaria. La universidad debería generar espacios de articulación e integración entre disciplinas. Esto se debería proyectar a nivel social”* (E.2: 109 y 2: 112), *“se valora el aporte de diversas disciplinas”* (E.8:62).

Donde se hacen presente contextos nacionales y globales, *“asociatividad, compartir, abrir fronteras”* (E.3: 47 y E.4: 159), *“desafíos de asociatividad”* (E.4: 159 y E. 3: 47), tiene que ver con el desarrollo de la tecnología. Y para ampliar la mirada, aquí el referente es la universidad externa. *“Eran muy abiertos, muy libres, con mucha colaboración”* (E.6: 48). También se relaciona la asociatividad internacional con el intercambio docentes- estudiantes, *“la clave estaría en la colaboración, en la integración real. En la generación de equipos de trabajo”* (E.5). Se pone acento en esta idea para evitar la *conformación de ghettos*, situación que actualmente se suele ver en las universidades europeas, *“yo lo vi en Inglaterra”* (E.5).

Algunos, en una dirección distinta, mencionan que se requiere para su organización una redistribución en las direcciones y áreas, donde exista una delimitación de funciones por área de especialización (E.7:64 y 7:103), además de que *“la universidad considere a la gente por sus capacidades reales”*. (E.7: 88).

Por otra parte, hacen un llamado a buscar una forma distinta de valorar la tarea universitaria. Se cree que los índices, ranking y otros, han favorecido a la deshumanización de la universidad (E.8:64 y E.4).

Otros, simplemente, ven con dificultad el logro de este proyecto ideal (E.2: 121). En síntesis, la mayoría de los entrevistados reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad: docencia, investigación, extensión y vinculación con la sociedad. Sin embargo, en este caso todas ellas deben estar muy presentes y en especial la investigación, considerando su relación vinculante con las necesidades sociales. A lo anterior se agregan, además, la creación de tecnología y el fortalecimiento de la docencia de postgrado.

Respecto a la función docente, se reconoce, parcialmente, como ideal el modelo formativo que incluye un currículum basado u orientado en competencias, no obstante, desde el lenguaje habría mayor sintonía con los enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante. Las finalidades reconocidas apuntarían a entregar una formación integral al estudiante, coherente con lo señalado como ideal de universidad. Los métodos pedagógicos se precisan diversos y van desde los propios de una didáctica tradicional a unos más contemporáneos, situados dentro de una didáctica experiencial. Cabe destacar que en la mayoría de los casos el ideario emerge de la propia vivencia en la formación.

Visualiza el enfoque formativo con una orientación hacia el aprendizaje del estudiante. Se hace la diferencia con los modelos procesuales más centrados en la didáctica (E.9).

*“El enfoque formativo se centra en el aprendizaje”* (E.10), pero la enseñanza señala hacer uso de métodos tradicionales, siendo crítica de la utilización de nuevos medios didácticos (E.10). Está de acuerdo, en parte, con la formación por competencia, pero esto *dependerá del tipo de especialidades de las que se trate* (E.10).

Se reconoce un modelo formativo centrado en las competencias profesionales (E.8). Se da valor a los estudios de contexto profesional para el levantamiento del ideario formativo. Existe una mirada integradora del enfoque por competencia con énfasis en la consideración del territorio (E.8).

Se menciona una adscripción al modelo institucional centrado en el estudiante (E.5). Da valor al modelo orientado por competencias al que se vincula la institución (E. 7), adhiriendo a una concepción centrada en el estudiante (E.7). Del mismo modo, otros señalan la necesidad de cambiar el actual enfoque de formación a uno que dé espacio a *“los aspectos valóricos y actitudinales y no solo a los conceptuales* (E.8). Menciona la idea de un enfoque *“multidimensional”* (E.8), *“el énfasis en la formación debe estar en la formación integral, lo valórico debe estar presente”* (E.8).

Por el contrario, otros validan el enfoque actual, de corte tradicional, en la enseñanza del derecho en el contexto propio. Esto se ve reforzado por una remembranza del enfoque de formación de la época pasada, desde la que se formó (E.1). *“Considero que es fundamental la clase presencial de tiza y pizarrón”* (E.6), *“es una forma de perpetuar la relación”* (E.6). En ese mismo sentido, es enfático en señalar que se debe mantener la tradición *“al estilo de las grandes universidades, sin cerrar la posibilidad de incorporar otros “propios de los tiempos”* (E.6). Lo anterior, desde la visión de la formación del académico en el extranjero.

Se sitúa en la forma validada del aprendizaje de la ciencia, propio de la manera en que el mismo académico lo ha realizado, sobre un enfoque experiencial, *“investigando”* (E.2 y E.6). También, de una concepción desde el aprendizaje vivencial, se señala validar los métodos activos *“...y en una*

*enseñanza basada en preguntas, métodos activos, uso de tecnologías y aprendizaje vivencial*” (E.7). Junto con ello, se menciona estar de acuerdo en la enseñanza contextualizada con la actividad práctica. Señala que esto hace falta en la formación, ya que existe muy poco espacio de vinculación entre la teoría y la práctica en los planes formativos. *“Parece haber un desequilibrio”* (E.10). Es crítica respecto de las formas tradicionales de abordar la docencia y considera que hay nudos críticos, que tienen que ver con la apropiación de los contenidos en contextos reales (E.3).

Se muestra en esta categoría una visión experiencial de lo que para el docente es relevante en el proceso formativo. Es por ello que las referencias son prácticamente las mismas que se validan en el ideario de la universidad de hoy.

De lo anterior, surgen algunos aspectos que conviene destacar, el primero es la valoración que se hace de los rasgos actitudinales, enfatizando en la formación integral del currículum como una necesidad. El segundo, tiene que ver con aspectos metodológicos y didácticos, donde conviven dos tradiciones, pero se destaca, por sobre todo, una idea de contextualización y territorialidad e interdisciplina. Un tercero, tendría que ver con los tipos de prácticas docentes, resaltando las siguientes condiciones: *“Manejo disciplinar, utilización de diversas estrategias, exigencia y rigurosidad serán las condiciones que en una buena docencia”* (E.9). *“...disciplina y apertura de mente”* (E.6). Cabe destacar que esto es necesario entrelazarlo con lo mencionado en el código Ideal de la persona académica.

Por último, también se reconoce como fundamental la investigación en el área de la educación *en la especialidad formativa...* (E.8), lo que podría ser relevante para la toma de decisiones en todos los ámbitos.

También asociado a las funciones, se mencionan ciertas características del ideal de la persona académica, señalando entre ellas las siguientes:

*“Que desarrolla distintas tareas, tanto en la universidad como fuera de ella. Que se vincula con otros”* (E.2:112), *“que investiga, que transfiere”* (E.6), *“debe hacer investigación, debe vincularse con el medio”* (E.5:41). *“...para poder entender la exigencia de la comunidad”* (E.5: 43 y 5:44). *“Que comparte el conocimiento”* (E.2:81).

*“El docente es central en el sistema educativo”* (E.7: 52). *“Un buen académico es aquel que logra que el estudiante aprenda...y que es reconocido por ello”* (E.3: 106). *“Le tiene que gustar enseñar”* (E.3: 109). Esto está ligado a algo afectivo, le otorga valor a la relación pedagógica. (E.3), *“debe ser riguroso, exigente”* (E.9:92), *“el académico tiene que tener muy claro el proyecto al que se incorpora y al tipo de profesional al que tiene que formar. Debe haber sintonía”*. (E.3:17). Se reconoce una visión de mundo detrás de cada proyecto institucional.

Se hace la diferencia entre el docente y el académico. Se considera que son distintos y que ambos son necesarios. *“La distinción que se hace estaría en que el académico es alguien que se dedica a la investigación. A la creación de conocimiento. Y el profesor es quien lo transmite. Es decir lo lleva a la parte práctica”* (E.3: 112), *“Un académico debe ser un Doctor y ojalá formado fuera de Chile”* (E.6: 36, 6:37, 6:42). Se hace énfasis en la productividad (E.6:45), dando importancia a la experiencia y a la calidad humana antes que a los antecedentes curriculares (E.1 y E.7: 31). Además, algunos mencionan que *“se debe considerar la posibilidad de incorporar más extranjeros”* (E.6:82), *“eso sí las universidades deben tener las condiciones mínimas de desarrollo. Con capacidad de adaptación al cambio. Por ejemplo, referido a la docencia y al tipo de estudiante”* (E.6:68). Además consignan que *“debe ser autocrítico, permitir que otros evalúen su labor”* (E.7: 97).

La discusión se torna compleja al momento de hacer la distinción entre un docente y un académico. Para algunos, el buen académico es aquel que desarrolla todas las labores clásicas de la universidad y, que además, es capaz de compartir el conocimiento, mientras que para otros, el eje se mantiene en la docencia y el buen académico es aquel docente que con sus métodos colabora en el aprendizaje del estudiante. Otros aspectos que surgen desde los discursos son, por ejemplo, que para hacer academia es necesario obtener el grado de Doctor, mientras otros mencionan que también hay cabida para experiencia y algunos dan valor al conocimiento del contexto, e incluso, sugieren la apertura a académicos extranjeros.

Respecto al ideal del estudiante, señalan que deben estar conscientes de la finalidad que la universidad reviste para ellos (asociada esta al desarrollo integral de sus facultades). Para lograr sus propósitos, deben desarrollar ciertas cualidades, entre las que destaca la autonomía, así como también deberán saber exigir el cumplimiento de su propósito.

*“Un estudiante tiene que desarrollar una vida integral. Tiene que estudiar mucho, hacer deporte, hacer una vida sana. Hacer amistad...”* (E.1: 227). *“Tienen que ser cultos (literatura, historia, actualidad)”* (E.1: 74, 1: 175 y 1:98). Para lograrlo, señalan, *“se tiene que esforzar...al igual que un músico, que un actor o un deportista”* (E.1:205, 1: 204). Debe ser un sujeto *“autónomo e independiente, (E.3:118). “La idea del estudiante universitario es que debe ser autónomo en la búsqueda del conocimiento”* (E.2:15), además *“los alumnos tienen que empoderarse más, tienen que exigir más. Exigir que la universidad cumpla su rol”* (E.7:91).

Se menciona también la idea de autorregulación y de autoaprendizaje, la que se obtendría *“en la búsqueda de compañeros que tengan los mismos intereses”* (E.2:38), lo que trae implícito que el aprendizaje no se da en la diferencia, a lo menos de capacidades. Cabe destacar que las ideas señaladas tienen coincidencia con la experiencia que, quienes las mencionan, tuvieron como estudiantes.

#### 4.2.2. 10. Categoría N° 4 Idea de universidad y dimensión personal.

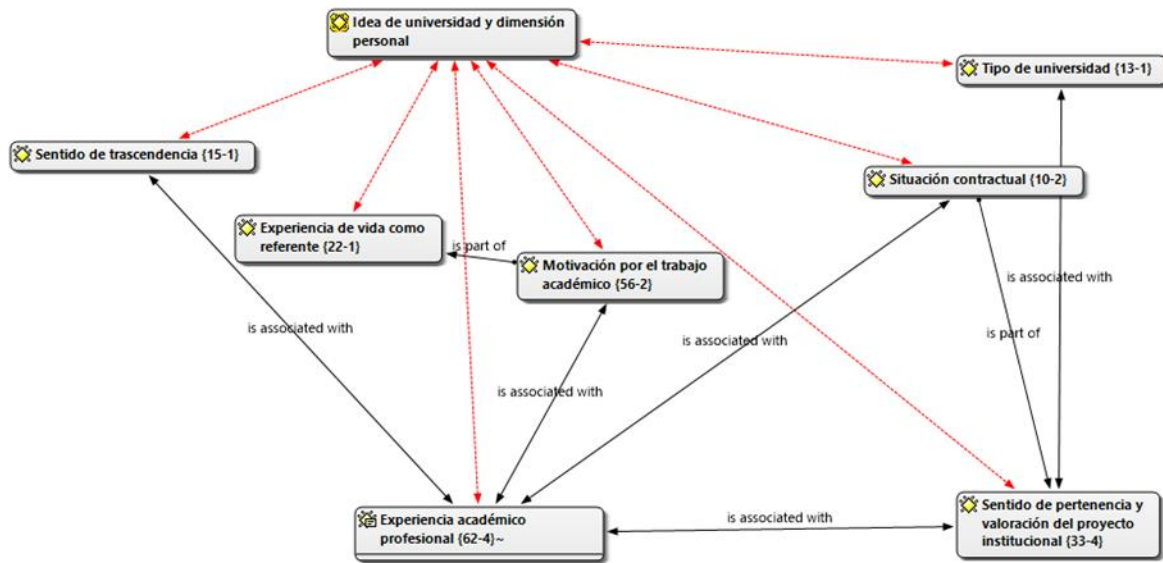


Figura 6. Representación gráfica: Idea de universidad y dimensión personal.

#### 4.2.2.11. Lista códigos con citas. Familia: Idea de universidad y dimensión personal.

UH: Análisis interpretativo  
 File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\ScientificSoftware\ATLASi\TextBank\Análisis interpretativo.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2017-05-07 20:15:08

##### Código: Experiencia académico profesional {62-4}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(4:4), (5:5), (7:7), (10:10), (12:12), (12:12), (12:12), (19:19), (84:84)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(5:5), (7:7)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(4:5), (10:10), (10:10), (22:22)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(4:5), (6:7), (13:13), (13:13), (13:13), (13:13), (13:13), (15:15), (17:17), (172:172)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(4:4), (5:5), (6:6), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19), (19:19)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(3:3), (4:4), (6:6)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(4:5), (6:6), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(4:4), (10:10), (10:10), (14:14), (14:14)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(11:11), (15:15), (19:19), (27:27), (27:27), (51:51), (55:55), (67:67), (104:104), (104:104)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(10:10), (18:18), (22:22), (34:34)

##### Código: Experiencia de vida como referente {22-1}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(47:47), (63:63), (67:67)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(14:14), (14:14), (14:14), (14:14), (19:19), (39:39), (57:57), (71:71), (71:71)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(60:60), (72:72), (75:76), (80:80)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(10:10), (43:43), (45:45), (63:63)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(71:71), (75:75)

**Código: Motivación por el trabajo académico {56-2}**

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(10:10), (10:10), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (13:13), (14:14), (14:14), (14:14), (21:21)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(10:10), (12:12), (12:12), (16:16), (16:17), (20:20), (20:20)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(17:17), (17:17), (17:17), (17:17), (21:21)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(8:8), (8:8), (12:12), (12:12), (15:15), (17:17)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(10:10), (12:12), (14:14)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(10:10), (10:10), (12:12)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(10:10), (12:12), (12:12), (14:14), (16:16), (20:20)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(55:55), (55:55), (55:55), (59:59)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(46:46)

**Código: Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional {33-4}**

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (42:42), (71:71), (71:71), (71:71), (75:75)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(27:27), (27:27)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(24:24), (26:26), (30:30), (44:44), (46:46)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(25:25), (26:26), (26:26)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(36:36), (38:38), (40:40)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(18:18), (19:19), (24:25)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(14:14), (16:16)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(32:32), (34:34), (35:35), (35:35)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(75:75), (83:83)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(54:54), (54:54), (54:54)

**Código: Sentido de trascendencia {15-1}**

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(12:12), (16:16), (16:16), (16:16), (16:16), (20:20), (71:71)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(21:21), (23:23), (61:61), (83:83)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(24:24)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(20:20)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(66:66)



<p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (28:28)</p> <p><b>Código: Situación contractual {10-2}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (8:8)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (6:6)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (6:6)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (8:8)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (5:5)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (5:6)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (35:35), (39:39)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (26:26)</p> <p><b>Código: Tipo de universidad {13-1}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (2:2)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (2:2)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (2:2)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (5:5)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (3:3), (116:116)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (3:3), (54:54), (58:58)</p>
---

Tabla 12. Códigos agrupados en familia: Idea de universidad y dimensión personal.

#### **4.2.2.12. Análisis interpretativo de la categoría: Idea de universidad y dimensión personal.**

Como se observa en la gráfica, la categoría se conforma por la siguiente asociación de códigos: El código Experiencia académico profesional, se asocia con Sentido de trascendencia, Motivación por el trabajo académico, Situación contractual, Sentido de pertenencia y valoración por el proyecto institucional. Cabe destacar que el código Experiencia de vida como referente, es parte del código Motivación por el trabajo académico, y los códigos Situación contractual y Tipo de universidad se asocian a Sentido de pertenencia. A continuación, se detalla la composición de la categoría.

En una primera instancia, respecto al código Experiencia académico profesional se presenta un cuadro que reúne la información agrupada acorde a los siguientes criterios: sexo, experiencia académica como ayudante, experiencia en investigación, trabajo en un contexto distinto al universitario, relación con la universidad de pregrado, años de servicio, trabajo en otros contextos universitarios, estudios de postgrado.

**Cuadro resumen: Experiencia académico profesional**

Entrevistado (mujer= M) (hombre=H)	Ayudantía	Investigación	Contexto profesional extrauniversitario	Egresado de la misma universidad	Años de servicio	Trabajo en otros proyectos universitarios	Estudios de postgrado
H	x		x		50	x	M
H		x		x	10	x	D(ex)
M	x			x	15	x	M
H	x	x			40	x	D(ex)
M		x	x	x	15	x	M
H	x	x		x	15	x	D(ex)
H			x	x	20	x	-
M	x	x		x	15	x	M
M	x	x	x	x	10	x	D
0 M			x		40	x	M

Tabla 13. Resumen de código: Experiencia académico profesional.

El cuadro permite evidenciar que la mitad de los entrevistados son mujeres, que un 90% han desarrollado estudios de postgrados tanto en Chile como en el extranjero, de este porcentaje, un 40% son Doctores y, 60%, Magíster. Por otra parte, se observa que el 60% de ellos se vincularon con la labor académica en su formación de pregrado y, que un 50% de ellos, participan o han participado en proyectos de investigación; mismo porcentaje que menciona haber desempeñado, (o desempeñando actualmente), tareas asociadas a la profesión de origen, compartiendo su tiempo con la labor académica. Los entrevistados también mencionan, en un 70%, haber estudiado el pregrado en la misma universidad en la que trabajan hoy, sin embargo, también agregan, en un 100%, haber trabajado en otros proyectos universitarios nacionales o internacionales. De la totalidad de los entrevistados, es posible apreciar que todos ellos poseen más de 10 años de servicio, encontrándose el 70% en el rango 10-20 años, mientras que el 30% restante supera los 40 años.

Una vez realizada la caracterización de la experiencia académica y/o profesional, resulta interesante indagar en las motivaciones que influyeron en estos sujetos de investigación para dedicarse al trabajo académico.

Respecto a lo anterior, es válido afirmar que la motivación por el trabajo académico se encuentra asociada a diversos aspectos, entre los que destacan: Buen rendimiento académico y otras cualidades, influencia externa y /o contexto, Cercanía del trabajo académico como ayudante, Sentido altruista del trabajo académico, Necesidad de compartir conocimiento y recibir retroalimentación, Otros significativos, Definición profesional y satisfacción personal y Vocación. Aspectos que se describirán con mayor detalle a continuación.

Del buen rendimiento académico y otras cualidades, se menciona que la mayoría de los entrevistados presentaba cualidades académicas que los hicieron vincularse a la universidad tempranamente (E.1:4), obteniendo incluso distinciones en dicho ámbito (E. 1:111). *“La verdad es que tenía habilidades para la investigación desde el pregrado y eso seguramente lo detectó mi profesor guía, en ese tiempo, el que me invitó a participar en el Magíster, pero sin la mirada de entrar a la academia, que es algo que surge después (E.6:7). “Pero quienes teníamos algunas cualidades de liderazgo, era liderazgo o bien jugábamos algún papel de líder estudiantil, entonces sin mayor esfuerzo quedábamos en la universidad” (E. 4:15). Pero no siempre está la vinculación a la figura de un profesor, “y la gracia era eso, porque la gracia era que nos aportáramos entre nosotros y todos pensábamos distinto, era súper... De ahí partió, yo creo más que de un profesor” (E. 2:17). “Claro, entonces, pero de ahí partió un poco.... me gusta enseñar, ósea yo te digo, insisto, y me gusta...” (E. 2:19).*

Respecto de la influencia externa y de contexto, se vislumbran diversos tipos de vínculos: uno con la docencia en el contexto de educación secundaria:

*“Y de inmediato, por ahí por el año 62 me llaman los curas de los Padres Franceses. Entonces me dicen, mira tú te acabas de recibir, justo cuando me había recibido, y como yo había estudiado en los Padres Franceses y hacía siete años que había salido solamente, me llamaron los curas antiguos, mis profesores...” (E.1:5).*

*“y entonces eso me entusiasmó, porque estaba enseñándole a chiquillos que eran un poco más jóvenes que yo” (E.1:119).*

Un segundo vínculo tiene que ver con la demanda país de construir la universidad:

*“En ese momento también había una tremenda demanda de académicos, entonces ni estábamos titulados y ya teníamos trabajo en la universidad” (E. 4:10). “La propia universidad lo seleccionaba a uno” (E. 4:14), “porque uno entraba en la universidad y luego uno se quedaba en la universidad, porque lo requería la universidad. Entonces no nos habíamos titulado y ya querían que fuéramos a trabajar a tal lugar. Había mucha demanda país, en ese entonces” (E.4:34).*

*“Entonces vine a pedir un catálogo, necesitaba una información y me*

*dijeron que necesitaba un instructor para taller automotriz” (E.7:7). “Pasé los papeles y empecé a hacer horitas de clases, taller de mantención, después me dieron metrología y empecé a dejar de lado mi taller profesional, no empezó a funcionar como corresponde, así que lo cerré” (E.7:8).*

Un tercero se asocia con la construcción de vínculos a partir del postgrado:

*“En realidad no estaba muy motivado cuando comencé en la academia, más bien en aquellos años tuve una oportunidad de tener un postgrado financiado en ese tiempo... y deseché en ese mismo momento la posibilidad de entrar a trabajar en una empresa, en una empresa grande. Fue una oportunidad más que la idea de venir desde el pregrado pensando en continuar con postgrado para trabajar como académico” (E. 6:6).*

Un cuarto vínculo desde lo profesional:

*“Me vinculé con la formación inicial el año 2000 cuando estaba trabajando en el hospital de Lota y me pidieron que fuera tutora clínica de la Universidad Católica, y a partir de eso empecé a adquirir más responsabilidades en la universidad y entonces decidí continuar mi camino solamente en la educación” (E. 8:1).*

Otro de los aspectos al que se asocia la motivación corresponde a la cercanía del trabajo académico como ayudante: *“Bueno yo había sido ayudante en la Universidad de Concepción” (E.1:8), “siendo estudiante siempre me llamó la atención hacer ayudantías, esto de poder traspasar un poco los conocimientos. Siempre me llamó la atención” (E. 3:4), “o sea, bueno, en mi época de alumna si fui ayudante” (E. 5:6). “Pero al mismo tiempo también empecé a trabajar de ayudante en proyectos de investigación, y también de ayudante de docencia, y ahí también dije, sí, quiero hacer clases, y específicamente universitaria” (E. 9:11).*

El sentido altruista del trabajo académico, es otro aspecto que se refleja en las siguientes citas: *“Entonces yo siempre encontré que la labor de profesor era una magnífica labor para poder retribuir lo que uno modestamente había ido adquiriendo en la vida con mi experiencia, con mis estudios, con todo” (E.1:14) y “la oportunidad de entregar el conocimiento que he adquirido en todos estos años de perfeccionamiento y estudio y eso es, la oportunidad” (E. 2:2).*

Un quinto aspecto guarda relación con la necesidad de compartir conocimiento y recibir retroalimentación. El vínculo con la docencia no se da de manera extrínseca sino como una condición personal de necesidad de compartir conocimiento. La base, en muchos casos, está en la formación profesional. Lo anterior es posible evidenciar en el siguiente grupo de citas:

*“Allá en Alemania siempre me preguntaban...en EE.UU. más que en Alemania me preguntaban, si yo era profesor, por la edad, y trabajando en*

*una campana y todo... y yo le digo: no, no soy profesor le dije, y me dijo: pero tú enseñas? Yo hasta el momento enseñé del momento que me pongo los guantes, me coloco las antiparras, la protección para los ojos, yo te estoy enseñando a ti como se debe trabajar aquí en la campana. Todos enseñamos del momento que yo en la calle llego y recojo un papel y alguien me ve que recojo y lo boto en un basurero eso es ya enseñanza y así lo veo yo, por ahí partió..." (E.2:25).*

*"Yo planteo que somos seres económicos, que nos insertamos en un medio y entender cómo funciona ese medio y cómo solucionar problemas a través de la economía me gustó mucho, me enamoró mucho y poder traspasar eso a los alumnos fue bien enriquecedor" (E. 3:9).*

*"Entonces en el caso particular mío nació la inquietud porque la profesión te desarrolla muchas habilidades y capacidades de diseño y de desarrollo de proyectos, pero también muy vinculados con el mundo social, entonces yo a través del urbanismo que es un área que involucra aspectos más territoriales, que aspectos urbanos, me empecé a involucrar en el área social y cómo derivé finalmente a la docencia, derivé a la docencia por la vinculación entre que este ámbito social tú también tienes que transmitirlo digamos a las futuras generaciones o tenías que hacer la vinculación y también por una retroalimentación propia de los alumnos, que también de alguna manera, van enriqueciendo el quehacer, en este caso más urbano"(E. 5:4).*

*"En XXX, en realidad, en ese sentido, nos hemos dedicado solamente a proyectos es bien solitario en realidad, es como a lo mejor el investigador de química, que está solo en el laboratorio y que en realidad, si quiere, no abre más la puerta y no la abre, entonces tú en algún momento te cuestionas eso, la abro o no la abro, y tú te puedes quedar en el laboratorio y eso está perfecto, no es cuestionable, yo creo que ahí tiene que ver con un ámbito personal tuyo, que es lo que estimas tú, qué es lo que está bien para ti, que no necesariamente es para todos. Yo tengo colegas que se dedican solamente hacer proyectos y son fantásticos y lo hacen estupendo. ¡Eso es lo que quieren!" (E. 5:14).*

También la motivación se relacionaría con una definición profesional a partir de la satisfacción personal al vincularse a la docencia y por tanto tomar la decisión querer dedicarse a ella:

*"Fue un tema más personal, más de ir enfocando en que quería desarrollarme profesionalmente, si bien estudié XXX, tampoco tenía muy clara mi vocación y cuando empecé hacer ayudantías me di cuenta que eso era lo que a mí me gustaba" (E. 3:7), "me gustaba hacer clases digamos, eso me llenó completamente" (E. 3:8), "y también hay temas personales no solo laborales si no que me gusta el contacto con los alumnos" (E. 5:10), "un grado de experiencia ya ha probado ciertas cosas, uno ya decide en*

*realidad aquí es donde me realizo profesionalmente, aquí es donde puedo aportar, aquí es donde en realidad uno le encuentra sentido a su quehacer profesional” (E. 5:12). “Entonces la actividad académica, parecía que llenaba los espacios de interés que tenía y por eso que de a poco fui insertando mi actividad profesional cada vez más con esta dinámica” (E. 8:11).*

*“¡Me encantó! porque tú enseñas lo que tú sabes, el ambiente con los muchachos, empiezas a ver distintas formas o mejor dicho distintas personalidades y vas viendo como tú puedes cambiar esa personalidad con tu forma de ser y haciéndoles ver otras cosas, que hay otras cosas, que hay otro mundo” (E.7:15).*

Así también se asocia a la vocación. Respecto de ello, los entrevistados señalaron lo siguiente:

*“La verdad es que la educación siempre ha estado en mi vocación” (E.8:7), “...también por temas personales, mis padres son profesores y ahí yo creo que también hay un tema con que a uno le gusta la docencia, le gusta enseñar (E. 5:10), “bueno la verdad es que, yo desde que salí del colegio yo creo, que era para mí un norte como trabajar en algo que tuviera que ver como con educar, enseñar, incluso en un minuto pensé en estudiar pedagogía por ejemplo” (E.9:10), “saber que iba a estar en una universidad y que iba a poder estar ligada como a la formación de psicólogos, era como lo que más me motivaba de la vida académica” (E. 9:13), “bueno, de partida siempre me gustó la idea de hacer clases, eso es inherente a la carrera que estudié, yo estudié pedagogía para hacer clases. Y trabajando en la Armada, yo trabajé 9 años, haciendo clases también, y después me vine aquí, postulé en el año 86” (E.10:6).*

Y por último, la motivación también se relacionaría a la figura de un otro significativo, el que podría ser un académico o un grupo de pares.

*“Haber tenido en esa línea profesores que eran referentes nacionales en el momento, también fue significativo, desde el aporte que ellos hacían a la sociedad” (E. 3:10) “por su forma de llevar la teoría a la aplicación concreta... y verlo eso reflejado en el bienestar del país, en el aporte que podía tener en el mundo de los negocios, eso me llamó la atención” (E.3:11).*

*“La trascendencia que podía tener algo tan simple como enseñar economía. El llevarlo y que ellos lo hacían realidad en la práctica, no quedaban en la pura teoría, sino que efectivamente eran agentes de cambio” (E. 3:12).*

*“No tengo ninguna persona mentor, las cosas se fueron reafirmando no más después de conocer gente, pero en el inicio, no hay nadie, así como trabajar con alguien, por ejemplo” (E.2:25).*

*“Eh... como una persona que identifique, difícil... yo creo que si voy a identificar personas, son mis mismos compañeros que tuve, que nos dimos cuenta que nos potenciamos juntos y de buena forma, personal y profesionalmente, en esos momentos, yo no me di cuenta... son muchas las cosas, son cosas que cuando uno mira para atrás se da cuenta que fueron importantes en mi vida, pero en el momento quizá no me di cuenta lo tan importante que fue hasta ahora, después de 20 años!” (E.2:126)*

*“Sí, XXX, que fue mi jefe hasta que jubiló y después yo me hice cargo” (E. 8:12).*

Así también, la motivación académica estaría muy vinculada al código Experiencia de vida como referente, de tal manera que algunos establecen lazos afectivos entre la vida familiar y la labor académica, vinculando la exigencia experimentada como parámetro de comparación, además de la experiencia familiar en términos del desarrollo de habilidades, desde un plano relacional. Ambos aspectos incluidos en la forma de entender la academia. Los distintos ámbitos en los que se basa esta formación se construyen a partir de las siguientes citas:

*“Yo aprendí de mi abuelo una cosa, que es muy dura decirla, pero que es la realidad de la vida. Mi abuelo llegó pobrísimo a Chile hacen más de 100 años, a los 13 años. Lo trajo otro tío de Italia, cuando las hambrunas en Italia eran terribles. Empezó durmiendo bajo el mostrador como se decía, o sea debajo de esta mesa ahí dormía. En los almacenes antiguos, nada de supermercados. A los 20 años ya tenía un par de propiedades, a los 30 años tenía no sé cuántas propiedades y ahí se casó con mi abuela, nació mi madre en el 1900...” (E.1:81).*

*“Además cómo yo tengo muchos nietos, tengo una nieta de 29 años, otra de 24, tengo cuatro mujeres, que son muy dominantes todas, entonces yo estoy habituado a tratar con gente joven todo el día. Que lleguen a mi casa, que aquí que allá, que salimos todos juntos. Toda una vida con ellos. Entonces eso me hace ser mucho más pragmático, más lógico con los niños, que si fuera un tipo solo, huraño, ermitaño, difícil, a gritos. Yo no soy a gritos tampoco, lo que sí hablo fuerte, que es otra cosa” (E.1:185).*

*“Hay cosas ahora en la madurez, ahora que soy papá, estoy casado, ahora entiendo muchas cosas que mi mamá hacía conmigo, que no, no las entendía y ahora las entiendo. Entonces no sé es una cosa de ir cerrando tus ciclos y hacerlos que circulen de una manera mucho más fluida y conectarte con otros sectores emocionales que en otro momento...” (E.2:22).*

Por su parte, otros académicos la vinculan directamente con la experiencia de vida como estudiante en el extranjero. En este último caso, cobra relevancia la experiencia de formación doctoral. Se menciona el choque cultural, lo que permite

tener mayor apertura, pudiendo desarrollar las redes de contacto con Doctores con una alta productividad. La posibilidad de compartir con ellos, en distintos planos, es considerado como parte relevante de la formación. Se valora en este caso ampliamente la experiencia, la disposición de los académicos, los recursos, el financiamiento y el énfasis que se le daba a la formación doctoral rescatando el proceso y el enfoque.

*“Aquí en Chile se ve como el compartir conocimiento... se ve como ohh que este gallo tanto que habla de su vida, de su experiencia ¿me entiendes? Y como otras cosas Facundo alguna vez me hizo entender en sus canciones, en sus monólogos que tiene. Él decía que por qué yo hablo, porque soy un trovador y por qué yo hablo de mi vida es porque encuentro inconcebible que lo que me esté pasando a mí, me este solo pasando a mí... entonces yo creo que eso, me hizo entender que claro tengo una visión” (E.2:20).*

*“Que claro tengo una visión y que la gente, más adelante, que tenga una visión como súper conectada humanamente, científicamente hablando y biogeoquímica que es lo que hago, es algo que se conecta entre atmosfera, hidrósfera, geósfera, está todo conectado: La materia, la energía circula y así entiendo un poco la vida y todo lo he llevado a entenderlo de una manera científica y ahora lo entiendo... así o sea ahora, ahora sé por qué me gustaba compartir mis cosas y de nuevo cuando uno hace los racconto y mira hacia atrás tu vida eh... hay cosas que calzan mucho...” (E. 2:21).*

*“Al final, yo creo que todo se traduce, así yo lo veo, al final todo se traduce a enseñar, a enseñar vida, enseñar eh... ciencias, enseñar lo que sea... pero yo creo que todo es ciencia” (E.2:23).*

*“Que yo soy más gitano, me gusta la movilidad, moverme, cambiar las cosas de lugar y es raro porque los científicos tienden a homogenizar todo, mientras menos tengan que pensar mejor, estandarizar todo, es raro lo que te digo” (E. 2:42).*

*“ ... Para mi ese es el vínculo por eso está todo relacionado además que hacer investigación me hace sentir bien, y si yo me siento bien, es como el amor también, si yo me siento bien, puedo entregarle las cosas a mis alumnos también de una manera distinta” (E. 2:64).*

*“Si hubiese tenido la mentalidad más de chileno hubiese podido sacarle mucho más provecho a todas las experiencias que he tenido, pero no, mi cuestión es súper colectiva, mi manera de ver la vida es súper colectiva y de nuevo, yo creo que es parte de eso, que siempre he estado claro que el conocimiento no sirve de nada, y a lo mejor lo estoy haciendo mal, pero el conocimiento no sirve de nada, si no lo compartes...” (E. 2:89).*

*“Ese feeling que uno tiene de equipo, porque uno realmente uno hace las cosas como latino porque le importan, porque allá no tenía que*



*preocuparme de la plata de nada y tu realmente, tu cabeza vuela, y tu corazón vuela y tu tratas de hacer estas cosas de unir todo y cada semana cada mes, yo presentaba mi avance del trabajo, cosa que no hacen todos por vergüenza, presentar cosas que no están perfectas, una persona en un país desarrollado quiera mostrar las cosas y que funcionen, y a mí no, yo como estaba aprendiendo, yo mostraba todo lo que no me resultaba y todos se reían, pero después, al final, todo fue súper bien valorado, o por ejemplo.... reuniones de trabajo en las cuales ya vamos a embarcarnos, vamos a hacer todos estos experimentos ¿quién no entendió?, llegaban a reírse, pero cuando nos embarcábamos, por ejemplo y algo no funcionaba, yo era el primero que cachaba la solución que se le hacía y todos los demás quedaban perdidos, porque en el fondo mira a mí fue el único que me llevaron, a mí me premiaron, yo fui solo hacer un experimento” (E.2:105).*

*“Yo estaba en Alemania, yo le preguntaba a mi jefe y qué onda y me dijo tú, siempre, porque sabemos que si tú no sabes vas a preguntar, y lo otro, porque tú como preguntas tanto, si algo falla la solución sale más rápido, pero la principal razón es que nosotros sabemos que tú vas a decir no sé y a veces los tipos más inteligentes no saben decir no sé y no podemos perder tiempo en estos cruceros de un mes, no podemos perder tiempo en nada, no sé cuántos euros al día, como 10.000 era una cantidad estratosférica y nosotros no podemos perder tiempo en eso, y es más honesto decir no sé, porque ellos son los capos, ...” (E.2:106)*

*“...el cambio personal desde el punto de vista del shock cultural que uno tiene en estos países, no solo con los gringos como tal, con los americanos, sino con los asiáticos, los europeos, que convergen a estudiar en ese país. Ese choque cultural me fue bastante positivo, que uno no lo consigue haciendo postgrado por ejemplo, aquí en Chile o en países de habla hispana, o no sé, los otros casos que yo compartí. Desde el punto de vista del choque cultural, muy, muy enriquecedor y eso también te abre la visión de la globalidad... que es importante” (E. 6:41).*

*“Obviamente de mi profe guía que me dejó una huella en todo lo que conversamos, cuando yo le presentaba mi trabajo y también con cada uno de los profesores que tu tuviste en las asignaturas, que eran muchos de ellos Doctores súper productivos, con proyectos en la... proyectos con grandes empresas asociadas a la industria de la madera, en fin, pero toda esta variedad de pensamiento uno la absorbe y también son parte de lo que uno es a la salida del doctorado también, uno arma muchas redes de contacto, si a ti te conocen los profesores en otras asignaturas y tu sales con ellos a congresos, son cosas que yo debo estar muy agradecido, todos los veranos, yo salía a congresos dentro de Estados Unidos, viajaba todo el tiempo y compartía con mis profesores, entonces eso es parte, es justo con lo que uno hace finalmente... que es lo que queda como profesional, como investigador”(E. 6:47).*

*“Era muy muy abierta, muy libre, muy de reconocer las capacidades de los estudiantes y cuando eso ocurría, los profesores colocaban ya todo a tu disposición, lo que uno necesite, cuando las cosas resultaban bien, cuando el estudiante era bueno. Estuve en participación en congresos todos los años, dos veces al año, para mí era algo inédito porque, uno acá postula a financiamiento, allá tenía todo disponible, quieres ir a este congreso, ahí están los pasajes, y la estadía y todo lo que necesites. La disponibilidad de recursos también para hacer investigación” (E.6:48).*

*“Ellos le dan valor a lo que realmente en término de formación de Doctores, sirve para la sociedad, eso es lo que he tratado de repetir acá con mis alumnos, si uno se pone a investigar en un fenómeno en particular, que te hagas la pregunta, para qué, para qué vamos a investigar esto. Entonces en esa respuesta yo, que es una respuesta muy simple, tuve muchas reuniones con el tutor, hasta que logramos, logré convencerlo de que lo que yo quería hacer como investigación tenía sentido para la sociedad...” (E.6:49).*

*“Bueno, yo creo que lo más importante que yo vi, es que para mí eran personas que eran muy buenos profesores, o sea, además de todo lo académico que pueden trabajar ellos, tenían muchas habilidades, como las diferentes prácticas, especialmente las prácticas de enseñanza, utilizar mucho tiempo, y también se daban como el tiempo de formarte como docente, por ejemplo corrigiéndote las cosas, planificando contigo, mostrándote que cosas podían funcionar y que cosas no podían funcionar, pero también para mí era muy importante que fueran muy rigurosos, exigentes y que fueran, como que manejaran muy bien o sea para mí no basta solamente con tener buenas estrategias de enseñanza o prácticas de docencia, sino que también tiene que ir de la mano con un manejo disciplinario... que sea exigente, riguroso y que se destaque por sobre otros docentes, en el fondo” (E. 9:15).*

*“Entonces yo siempre tuve mucho respeto de esto y pensaba que todavía me faltaba experiencia y además que me faltaba formación, pero después cuando llegué acá, terminé mi doctorado, y al principio partí solo como profesor ayudante, y ya cuando pasaron dos años, ya empecé a... entonces, antes no es que no quisiera, sino que no se me había ocurrido, y también encontraba que era muy bueno como empaparme del mundo laboral para después poder traer esa experiencia cuando ya pudiese ser profesora titular” (E. 9:18).*

Por último, hay quienes le atribuyen valor a la experiencia acumulada en distintos planos de la vida:

*“Además que a mí me gustaba estar en los fierros y el primer año totalmente decepcionado, tenía dibujo, otras cosas y no había talleres, no me gustó. Lo estudié más por mis papás. Tú sabes, los papás lo único que*

*quieren es que tú seas ingeniero, seas doctor o seas no sé qué otra cosa más. O sea, estaba en una cosa que yo no quería ser y para lo que uno no tenía pasta. Congelé y me encontré con un vecino y me dijo estoy estudiando automotriz Diessel en la Santa María, así fue como tomé la decisión, mis papás se querían morir... Me preparé para la Prueba, la rendí y fui el primer seleccionado” (E. 7:4).*

*“La experiencia” (E.7:65). “Mucho, la experiencia dice mucho. Te digo a la forma de ser. A la forma de recibir cosas, te lo da la experiencia. Yo claro para seguir trabajando me sigo capacitando, pero mi forma de ser y de enfrentar las cosas, mis acciones tienen que ver con mi experiencia, de lo que yo aprendí, de mis porrazos. La experiencia, 100%, de todas maneras. Alguien sin experiencia, se va a caer cada rato: Aunque sea un atómico... igual. Y yo gracias a la experiencia he aprendido mucho, porque yo le saco experiencia a todo. Por ejemplo, a los trabajadores con los que trabajo en capacitación, entonces no solo ellos aprenden, sino que yo también. Y en cada clase es así” (E.7:66).*

*“Yo te digo, el caso de mi hijo, flojo toda su vida, sacó el técnico ahora está en Ingeniería, pero cuando entró a la práctica se levantaba a las 6:00 de la mañana y a muchos les pasa lo mismo. No te digo que cuando llega el momento, pero antes no sacas nada, es un enemigo más que te estás ganando” (E.7:99).*

E.2, E.6, E.1 y E.9 muestran que la experiencia formativa ha sido relevante para la vida del sujeto en distintos aspectos y ha marcado la forma de entender la universidad. En tres casos se trata de la experiencia de formación doctoral. En tanto, E.1 y E. 7 visualizan que su experiencia de vida (extra universidad) ha influenciado su visión de mundo universitario.

En estos académicos es posible apreciar un sentido de trascendencia, respecto de su quehacer universitario. Esta, puede reflejarse en los siguientes aspectos: como materialidad, en la definición y concreción de un proyecto concreto, como por ejemplo, el caso de la creación de una universidad para una de las ciudades del sur de Chile; o una dependencia, como es un laboratorio; o bien, desde la inmaterialidad, por ejemplo, desde el ideario de un proyecto formativo, a través de la posibilidad de ver en los actuales profesionales el legado de la formación; o por la posibilidad de trascender mediante el apoyo a la construcción del ser personal, así como la posibilidad de trascender en la definición de una mejor sociedad a través de la continuación o mejora de un proyecto.

-Como materialidad:

*“Bueno, es importantísimo, mire yo le voy a contar yo me di cuenta que la Universidad Católica no tenía en el sur de Chile una presencia, yo fui el que dio la idea en Santiago, en el rectorado del Almirante Suert (estamos*

*hablando del tiempo de los milicos), estamos hablando del año 74, 75 y desde entonces se plantea la idea de hacer un núcleo importante de la universidad acá, en el sur de Chile” (E. 1:9). “Donde yo me acerqué a la Universidad de Santiago, donde yo les llevé la proposición de mi tío Carlos Mancera de la Rosa, para hacerle una donación de hectáreas del camino de Talcahuano a Concepción donde está el Puente Perales” (E. 1:10). “Y con varias entrevistas y viajes que yo hice. Entonces esos terrenos pasaron a ser patrimonio de la Pontificia Universidad Católica, estamos hablando mucho antes de que se creara esta universidad (UCSC), entonces yo viví toda esa etapa. Entonces esos terrenos después en la década del 80 se vendieron y con ellos se compró dónde está el Campus San Andrés” (E. 1:11). “Y esta misma visión que yo tuve de crear una Universidad en el Sur de Chile ya viene desde los tiempos de don Eduardo Frei, el 69” (E.1:123).*

- Como estudiante:

*“La universidad en la cual estábamos se estaba independizando de la Pontificia Universidad Católica y al independizarse, una de las cosas que me llamó mucho la atención, es que como éramos la primera promoción de XXX, era que nos faltaban laboratorios, no habían laboratorios, muchos de los profesores no tenían laboratorios implementados, por ejemplo. Entonces como XXX queríamos práctica, queríamos mucha práctica, y una de las cosas que siempre pasaba... era que no había práctica, o sea no estaba estructurada y durante años, paso mucho, en varios ramos y en algunos ramos simplemente toda esa práctica, en algunos ramos, nosotros llegamos a implementarla, la práctica... y ahí me comenzó a surgir un poco la inquietud de que era entretenido por ejemplo generar algo y dejar algo ¿me entiendes?” (E. 2:7)*

*“De generar como una guía de laboratorio o ayudar a generar manuales, ayudar a generar una estructura para que los estudiantes que venían después de mi pudieran tener acceso a estas labores prácticas” (E.2:8). “de ahí partió todo... más que nada” (E.2:10).*

- Como académico:

*“Me preguntaban de que por qué estaba acá... yo le decía y la pregunta se llevó para todos lados, puntualmente que es lo que quiero dejar algo, yo creo que toda la gente quiere dejar algo en la vida, una de las cosas lo que te decía por ejemplo, volviendo atrás un manual, dejar un manual para que esto, para que se entienda mejor una actividad de laboratorio, dejar un laboratorio armado, cosas con técnicas que sirvan para entender la polución en el océano, técnicas que quizá no sean mías, pero que yo las lea de China y las aplique aquí y funcionen” (E. 2:3).*

-Trascender desde el legado formativo:

*“Y poder entregar algo de lo que he dado y la prueba está ya en los 40 años que llevo en esto. Hay abogados que hoy son ministros de la corte suprema, en la corte de apelaciones hay dos o tres. En fin en todas partes. Tenemos mil egresados de nuestra Facultad, en la historia nuestra, en 40 años. Hay estadística de eso” (E.1:18). “Sobre todo, yo me siento muy satisfecho porque todos han sido alumnos míos, todos. Entonces es una proyección...” (E.1:94). “hoy día muchos de ellos son gerentes de no sé qué cosa, por aquí por allá” (E. 1:120).*

*“Esto se hizo con el apoyo del gobierno de Frei Montalva con la Unión de estudiantes de Chile, que en algún minuto presidió José Miguel Insulza, que fue secretario general de la OEA. También era un momento importante de encuentro de jóvenes que después fueron muy brillantes, varios de ellos, han sido ministros y eran de ese movimiento. Fueron Diputados y Senadores y vienen de ese movimiento” (E. 4:33).*

Lo que a su vez, se expresaría en dos aspectos: construcción del ser personal y definición de una mejor sociedad.

-Construcción del ser personal:

*“...Y vas viendo como tú puedes cambiar esa personalidad con tu forma de ser y haciéndoles ver otras cosas, que hay otras cosas, que hay otro mundo” (E.7:15).*

*“Yo me fui hacer el postgrado a la universidad por usted, y muchos de mis compañeros están en la ciencia por usted y de hecho no sé si le comentó... pero cuando nosotros tomamos el ramo de oceanografía se llenó, porque a todo el mundo le encantó la oceanografía y nos fue mal, porque no fue lo mismo, estaban esperando algo más... ¿me entiendes?” (E.2:93).*

*“Yo creo que los cabros se merecen, los veo tan como disminuidos, que si yo puedo cumplir un rol en los cuales ellos ven que me importan, ya es una diferencia y mira que tontera a lo mejor no aprendan oceanografía, pero humanamente les voy a dejar algo” (E. 2:117).*

*“Me encanta ver que les aportaste en algo de ese profesional, de ese muchacho que le va bien en la vida y que tú ayudaste. Yo creo que eso es el mejor sueldo que pueda tener yo” (E. 7:102). Y,*

-Definición de una mejor sociedad:

*“Pero viendo la necesidad de mejorar los procesos formativos de la facultad es que me fui vinculando cada vez más como era un área que vocacionalmente me atraía mucho, mucho me fui dedicando a esto...” (E.8:8).*

*“En primer lugar el interés de él, de mejorar los procesos de enseñanza y aplicar el rigor metodológico de la investigación científica también a los procesos de enseñanza, que es algo que todavía no se visualiza de manera consolidada a los procesos de enseñanza al interior de las Facultades de...” (E. 8:13).*

*“Entonces como docente me da la posibilidad de aportar de manera mucho más amplia, debido a que por cada alumno bien formado que egresa tengo un alcance mucho mayor a los pacientes. Así que puedo ver que mi proyecto de vida se puede consolidar de una manera mucho más amplia, en el rol docente y luego en el rol clínico” (E. 8:19).*

Otro de los aspectos que se relaciona con la Experiencia académico profesional es la situación contractual, observándose en los distintos académicos diversos tipos convenidos: A contrata, contrato indefinido (planta regular), los que poseerían distintos niveles de jerarquía, y categoría, algunos también sin jerarquizar. De todos ellos, prácticamente el 90% se encuentra con jornada completa en la universidad.

Tabla código situación contractual						
Tipo de contrato	A contrata		Planta regular		Otro	
Situación contractual	Jornada completa		Jornada parcial		Otro	
Jerarquía académica	Titular		Asociado o asistente		Otro	

Tabla 14. Resumen de código: Situación contractual.

Asociado a dicha situación, aparece el código Sentido de pertenencia al proyecto institucional, el que se da en dos sentidos: a nivel institucional y a través de sus facultades. A través de sus Facultades, se expresa en Valoración de la Facultad en diversos planos, Valoración del Proyecto de formación, Valoración de los académicos y de la trayectoria universitaria, entre otros. Sin embargo, también es posible visualizar la no materialización de estas expresiones por algunos de los académicos, lo que podría asociarse al nivel de participación en los diversos ámbitos de la gestión institucional, producto del nivel alcanzado en la jerarquía académica.

Lo anterior se refleja en el siguiente grupo de citas:

- A nivel de facultades:

*“La enseñanza que está impartiendo nuestra Facultad, es una enseñanza muy completa, defectos tiene por supuesto, no hay nada perfecto, salen nuestros alumnos muy bien preparados, con mucha consistencia, con*

*mucha solidez con mucho conocimiento profundo de ética, de moral de filosofía en fin con lo cual pueden desempeñarse en una excelente labor como abogados, como fiscales, como jueces, como todo... que es lo que estamos haciendo” (E.1:44).*

*“Nuestra facultad está muy fortalecida” (E.1:95).*

*“Pero en general se ha fortalecido mucho, mucho la facultad con sus años de vida. Estamos en un buen ranking. Estamos muy bien clasificados, nos acaban de dar el año pasado, como se llama la certificación, la acreditación por 5 años que es el máximo. O sea, estamos haciendo un trabajo bastante completo, tenemos bastantes cursos de postgrado, en fin. Ahora mismo, en octubre en unos días más empieza un diplomado, un semi diplomado en derecho público...” (E. 1:97).*

*“Mire yo creo que nuestra facultad está bastante bien puesta. Diría yo que estaríamos dentro los primeros rankings de la zona” (E.1:100) “Enseguida han entrado muchos académicos nuevos. Hay mucho académico joven que ha logrado un ritmo importante. Han logrado superarse mucho, con Magíster, con doctorados, que han estudiado mucho. Entonces yo creo que hay un grupo en nuestra universidad, bastante valioso” (E.1:93).*

- A nivel institucional:

Aquí se observa, por un lado, una alta valoración y, por otro, una ausencia de sentido de pertenencia. La pertenencia tiene que ver con niveles de participación en el proyecto universitario y esto se asocia a jerarquía académica.

-Ausencia de sentido de pertenencia:

*“No todavía, como soy profesor auxiliar no participo en el consejo, si a veces me vienen a consultar cosas respecto a reacción de cosas y también es difícil en ese sentido porque uno puede decirle y a veces de repente no sé, eso es algo que todavía no he llegado... más adelante, sé que aquí las cosas funcionan, no tengo injerencia en decisiones, no entro al consejo de facultad todavía, y no se tampoco si este en el consejo, es como decirte si son 10 personas y votan 10, mi voto si las otras nueve ya han conversado, me entiende a lo que voy” (E. 2:46).*

*“Y yo no he creado mucha afinidad, yo estoy preocupado en mis cosas, yo quiero que mis cosas salgan adelante, y por ejemplo, todavía no me gano un proyecto importante como para poder armar más el laboratorio y eso...” (E. 2:47).*

-Alta valoración:

Está relacionada con el desarrollo y consolidación de un proyecto

universitario, con el reconocimiento que la institución haga de la labor académica, con la identificación con el proyecto educativo. A continuación, se presentan algunos ejemplos asociados a cada uno de estos aspectos.

-Ser parte del desarrollo y consolidación del proyecto universitario:

*“...Sentirme parte de eso o sea a lo mejor también es un tema de cariño de que yo partí en la Universidad con algo muy pequeñito, como alumna y ver cómo esto fue creciendo y haber sido parte de ese proyecto, y querer que este proyecto continúe y poder aportar a eso, también es súper valioso, sentirme parte de esto” (E. 3:14). “Yo partí cuando estábamos en la vieja casona de Trinitarias como cuenta la historia, que éramos cuatro o cinco carreras, era la tercera generación de la carrera, entonces estar desde los orígenes, eso me llena mucho de satisfacción y de alegría... poder aportar a esto y ver desde que partimos en esa pequeña sede, a lo que somos ahora, es muy gratificante, y transmitirle eso a los alumnos también” (E.3:15).*

-Reconocimiento de la institución:

*“Sí, me siento reconocida y valorada” (E. 3:32). “De invitarme a participar en proyectos nuevos, de valorar mi experiencia de 18 años en la institución, de la consulta respecto a qué hacer y qué no hacer, cómo mejorar los procesos o de repente cuando también yo sugiero cosas nuevas, son acogidas, se implementan, en eso siento la valoración” (E. 3:33).*

*“Yo creo que se me valora, en el sentido que a uno lo están apoyando con proyectos que uno promueve” (E. 5:36). “Sí, se da espacio. Se da espacio dentro de lo que se puede. Tampoco es miel sobre hojuelas, pero si se da espacio, por ejemplo, yo ahora estoy entregando una tesis. Entonces me dan los espacios, me liberan jornada para que me pueda dedicar a eso, para que pueda adquirir conocimiento. En ese sentido entiendo que sí, porque o sino no darían los espacios, sería más restringido. Supongo que ese es un indicador, que les interesa que uno se perfeccione para poder aportar al departamento” (E. 5:37).*

*“Entonces cuando yo veo que llevo 17 años de carrera y al 16 llego a titular, bueno entonces ahí hay un ejemplo. Uno puede alcanzar estas metas. Uno cuando ingresa tiene clarito que tiene que hacer y entonces yo encuentro que el resto es cuestión personal, el esfuerzo que tu coloques para poder proyectarte dentro de la institución. Y en ese sentido la universidad siempre me ha apoyado. Cuando hice el Magíster, cuando hice el doctorado y en otras cosas más” (E.6:10).*

*“La universidad en ese sentido te ofrece todo lo que necesitas para desarrollarte como académico...” (E. 6:11).*

*“...Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva,*



*sino que también ha permitido mi desarrollo como académica” (E. 8:21).*

*“...Incluso a mí, mi doctorado, yo lo estudié gracias a una beca que me gané acá en la universidad, hay becas con ofertas a grados y parte importante de los recursos de esas becas se destinan a que los académicos podamos estudiar doctorado, y tengo un colega, por ejemplo acá en Concepción que se fue a Estados Unidos” (E.9:27).*

*“Sí puedo decirte que esta universidad te da muchas posibilidades de desarrollo, muchas libertades entre comillas, en el sentido de que tú haces una presentación de una línea que quieras seguir, y si está de acuerdo al departamento, tú sigues esa línea de estudio” (E.10:10). “no hay una cosa así, demasiado estructurada, sino que tú tienes la libertad de desarrollarte...” (E.10:11).*

*“Y esa es una gran ventaja, y lo otro, hay una muy buena relación, somos muy poco profesores jornada completa, yo creo que como en todas las universidades, seremos unos 50, por decir algo, jornada completa, y el resto es part time, entonces la integración que existe, el convivir 8 horas con el grupo, te afiata mucho, y tienes un desarrollo también en la parte de afectos, que es muy importante, porque trabajar en un lugar donde no te sientes querido, no te sientes cómodo, ni toda la plata del mundo te va a satisfacer” (E.10:12).*

-Identificación con el ideario del proyecto:

*“Yo siempre he estado involucrado y no es que yo no sea sacerdote...pero tengo mis convicciones filosóficas y religiosas muy claras y he estado siempre adscrito al proyecto educativo de la Universidad Católica, lo encuentro sólido muy coherente” (E.1:193).*

*“Estar muy de acuerdo con los principios, los valores y el enfoque que tiene la Universidad, que siempre ha sido súper consistente y coherente con lo que quiere ser...” (E.3:14).*

*“Es un privilegio trabajar en esta universidad, es una universidad con una tremenda trayectoria. Es una universidad muy interesante. En la forma en cómo surgió, como se ha desarrollado, como se relaciona con la sociedad y con la comunidad. Esta es una Universidad... En Chile hay tres universidades que son un poco parecidas, diría yo, que son universidades laicas, pluralistas y con una fuerte vocación regional que surgieron de la comunidad. La otra es la Santa María, que es producto de una fundación y la otra es la Austral de Valdivia que también es regional, de los ciudadanos” (E. 4:35).*

*“Eso es una cosa, pero también la otra cosa es que es una universidad muy amplia, donde hay muchas disciplinas y se respetan mucho las opiniones, lo*

que no pasa en todas las universidades” (E.4:38).

“La Universidad de Concepción tiene muchas posibilidades de trabajar con otros académicos integrados en un mismo campus. Aunque también otros campus, como Chillán donde se desarrolla el área agrícola, los Ángeles donde trabajan mucho la parte de educación. Es una universidad que tiene muy buenos académicos” (E.4:39).

“Yo me siento súper comprometida con el modelo educativo de la Universidad. La Universidad se ha focalizado en que es una universidad pública, estatal y de la región. Entonces yo creo que este es un sello que el mismo rector transmite constantemente” (E. 5:30).

“Aquí son bien especiales, en el sentido en que aquí nadie te tiene un horario de atención de alumnos, el alumno te para en el pasillo, adonde sea, uno les sabe el apellido el sobrenombre. Es como una familia, eso me encantó. Y eso tiene particularidades y te lo puede decir cualquier alumno que tú le preguntes” (E. 7:22). “Sí, con lo que predica sí. Pero también me encontrado con muchos peros. Y ahí está lo que yo critico de las universidades” (E.7:23).

“Principalmente porque es mi alma mater y porque mi vinculación personal con la Universidad de Concepción data de mi abuelo que trabajó muchos años acá. Mi mamá que también es funcionaria todavía, por lo tanto para mí la Universidad de Concepción no solo ha sido un referente en lo profesional, sino de todo lo que he ido logrando en todo mi desarrollo personal. Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva, sino que también ha permitido mi desarrollo como académica” (E. 8:21).

“Me identifico. De hecho, una de las razones por la que me vine acá no solo tiene que ver con que es en la región un referente, sino que tampoco me hacía mucho sentido estar en un proyecto educativo católico, siendo yo católica, tenía muy poca coherencia con el quehacer propiamente tal de los académicos de la institución” (E.8:22).

“En cambio la visión de la universidad que tiene una visión bastante más orientada a la responsabilidad social y pluralista me hace mucho más sentido con mi proyecto vital” (E.8:24).

“De hecho una de las cosas que hemos ido desarrollando como departamento, una de ellas, es la bioética y me hace mucho más sentido estar aquí enseñando bioética que en una institución en que los valores que se profesan están orientados a una sola mirada y no orientados a la multiculturalidad y a los diferentes códigos de valores que puedan tener los pacientes” (E. 8:25).

“Me acomoda trabajar mucho acá, porque me gusta mucho el modelo

educativo, la manera que tienen de vincularse con los estudiantes, la formación que entregan, esta es una universidad que es muy ordenada, es sistemática, es rigurosa, hay canales súper claros de información, está todo muy establecido” (E.9:16).

-Estabilidad económica y proyecciones:

“Para mí la Universidad XXX significa tranquilidad, estabilidad económica. Y yo pienso ahora, que la decisión que yo tomé de no ir a la empresa estuvo bien, porque a lo mejor en la empresa privada a lo mejor habría ganado mucha más plata, pero aquí tengo estabilidad y proyecciones” (E.6:9).

“...Bueno y otra cosa es que con los proyectos tu puedes aumentar tus ingresos y en ese sentido la universidad tiene muchos instrumentos, es cosa de trabajar. Y alinearse con los objetivos institucionales, visión y misión. En la empresa privada están esos incentivos en base a metas que pueden ser millones, pero acá también están esos incentivos...” (E. 6:11).

En algunos casos, pareciera ser posible asociar el sentido de pertenencia descrito al tipo de universidad. Respecto de este último punto es posible mencionar, como ya se ha expresado en la muestra, que el grupo que constituye el escenario investigativo está integrado por académicos de cinco tipos de universidades, representados en el siguiente cuadro:

<b>Cuadro resumen tipo de universidad</b>				
Universidad Privada, confesional con función pública	Universidad Privada	Universidad Laica, Privada de función pública	Universidad Pública	Universidad Técnica Privada con Función Pública
2	2	2	2	2

Tabla 15. Resumen de código: Tipo de universidad.

Cabe destacar que la tipología no será ampliamente descrita, ya que ha sido abordada en las categorías Imaginario de la universidad de hoy y Cambios y contexto sociocultural, bajo la nomenclatura diferenciación de universidades y facultades. Sin embargo, es importante destacar en esta categoría, que más allá del tipo de universidad, lo que influye es el tiempo de permanencia en la institución. Pareciera ser que es esto lo que genera la diferencia y, como ya se expresó, el nivel de participación que en ella se evidencie.

#### 4.2.2.13. Categoría N° 5 Cambio y contexto sociocultural.

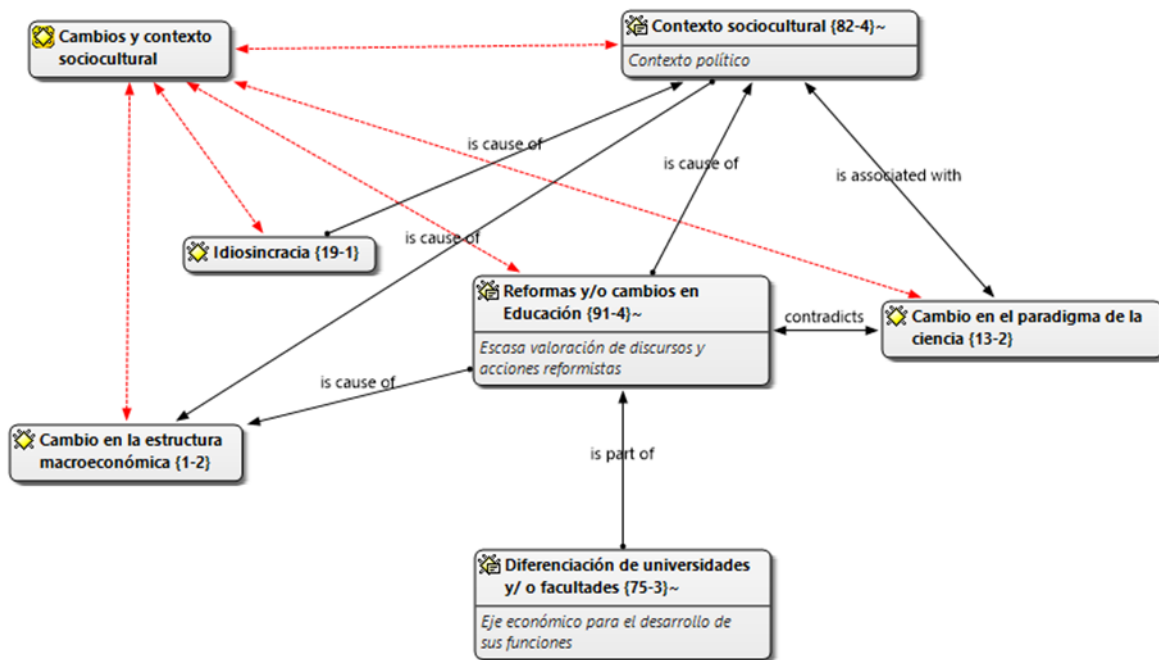


Figura 7. Representación gráfica cambio y contexto sociocultural.

#### 4.2.2.14. Lista códigos con citas. Familia: Cambios y contexto sociocultural

UH: Análisis interpretativo  
 File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\ScientificSoftware\ATLAsTi\TextBank\Análisis interpretativo.hpr7]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 2017-05-07 20:04:34

**Código: Cambio en el paradigma de la ciencia {13-2}**

- P 2: Entrevista 2.docx**  
(11:11), (49:49), (57:57)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(47:47), (122:122), (126:126), (132:132), (136:136), (138:138), (140:140), (142:142)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(80:80), (80:80)

**Código: Cambio en la estructura macroeconómica {1-2}**

- P10: Entrevista 8.docx**  
(102:102)

**Código: Contexto sociocultural {82-4}**

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(35:35), (35:35), (47:47), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (54:54), (57:57)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(57:57), (77:77)
- P 3: Entrevista 3.docx**

<p>(67:67), (67:67), (68:68), (71:71), (81:81), (82:82), (85:85), (85:85), (85:85), (85:85), (88:88)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b>  (17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (25:25), (25:25), (35:35), (36:36), (46:46), (46:46), (67:67), (67:68), (68:68), (68:68), (72:72), (99:99), (101:101), (101:101), (105:105), (105:105), (109:109), (113:113), (117:117), (118:118), (122:122), (122:122), (126:126), (130:130), (132:132), (136:136), (140:140), (146:146), (167:167), (170:170), (170:170)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b>  (44:44), (51:51), (53:53)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b>  (46:46), (48:48), (88:88), (88:88)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b>  (53:53), (77:77)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b>  (108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (120:120), (120:120)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b>  (94:94), (169:169)</p> <p><b>Código: Idiosincrasia {19-1}</b></p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b>  (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (55:55), (57:57), (57:57), (67:67), (67:67), (69:69), (71:71), (75:75), (77:77)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b>  (101:101), (105:105)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b>  (88:88), (112:112)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b>  (108:108)</p> <p><b>Código: Reformas y/o cambios en Educación {91-4}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b>  (35:35), (35:35), (35:35), (37:37), (37:37), (38:38), (38:38), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b>  (16:16), (17:17), (19:19), (65:66), (67:67), (67:67), (67:67), (77:77)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b>  (52:52), (54:54), (56:56), (87:87), (88:88), (88:88), (130:130)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b>  (17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (30:30), (35:35), (35:35), (40:40), (46:46), (63:63), (67:67), (109:109), (109:109), (113:113), (117:117), (117:117), (117:117), (117:117), (117:118), (122:122), (169:169), (170:170)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b>  (27:27), (28:28), (29:29), (31:31), (31:31), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (60:60)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b>  (31:31), (36:36)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b>  (29:29), (29:29), (31:31), (33:33), (51:51)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b>  (57:57), (77:77), (77:77)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b>  (112:112), (116:116), (116:116), (116:116), (120:120), (120:120), (120:120), (144:144)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b>  (62:62), (66:66), (122:123), (133:133), (209:209)</p>
---

Tabla 16. Códigos agrupados en Familia: Cambio y contexto sociocultural.

#### **4.2.2.15. Interpretación de la Categoría: Cambio y contexto sociocultural.**

La categoría se conforma por los códigos Contexto sociocultural, Idiosincrasia, Cambio en el paradigma de la ciencia, Cambios y reformas en educación, y por último, el código Diferenciación de universidades y/ o facultades. Entre ellos existen relaciones de dependencia (causales), así por ejemplo, del código Contexto sociocultural dependen los códigos Idiosincrasia y Cambios y Reformas en educación. A su vez, de este último se desprende el código Diferenciación de universidades y/ o facultades. Otras relaciones existentes se dan entre Contexto sociocultural y Cambio en el paradigma de la ciencia, ya que entre ambos se observa una relación de dependencia, así como desde este y el código Cambios y reformas en educación, donde se aprecia una evidente contradicción.

A continuación se narrará el detalle de estas relaciones acompañadas de algunas citas ejemplificadoras.

Primero, y a modo introductorio, es importante destacar que los entrevistados reconocen un cambio sociocultural que se expresa de distintas maneras. Ellos mencionan aspectos que se relacionan con estratificación social, acceso a la educación, conformación y valoración de las instituciones (familia, iglesia), irrupción de la tecnología, entre otros. Esto queda explícito desde el siguiente grupo de citas: *“El contexto ha cambiado en una primera instancia había una sociedad con alto porcentaje de analfabetismos, por otro lado la universidad era elitista”* (E.1 y E.4), *“la sociedad era elitista y estatificada había mucha pobreza”* (E.1), *“nosotros en general una sociedad elitista, con mucho analfabetismo, con mucha pobreza, con muchas familias pobres. Nuestras madres no trabajaban...”* (E.1:167). Otro de los elementos que se considera fundamental es la incorporación de la tecnología (E.1, E.3, E.5), así como una mayor valoración anterior de instituciones tradicionales como la iglesia (E.1).

Cabe destacar, que dada la gran cantidad de información, estos mismos temas se presentarán organizados en aquellos discursos que hacen alusión desde los años 60 hasta el período del golpe militar, la dictadura y el momento actual. Lo anterior es relevante dado que los entrevistados responden a vivencias en momentos históricos distintos, los que se plasman también en sus apreciaciones.

El primer contexto abordado es el social, de los años 60. Este es caracterizado por los académicos por la existencia de una población con alto índice de analfabetismo, donde la educación, por ejemplo, era para una elite. *“La cantidad de población que tenía acceso a la Educación Superior era ínfima”* (E.1).

Respecto al tema de la estratificación, *“se reconocen siempre tres grupos: carenciados o pobreza, clase media, y elitista (grupos favorecidos). En ese escenario se considera la clase media como un sector trabajador, muy importante en la sociedad se señala además “era gente educada”* (E.2). Lo anterior deja

entrever, más allá de las características de composición socioeconómica, el nivel cultural de la clase trabajadora, que pese a una escasa educación formal, aparentemente era provista a través de otros medios de educación. Lo anterior, puede relacionarse con, que durante la década del 60, el escenario cultural, según algunos de los entrevistados, fue muy prodigioso en diversas zonas del país, sobre todo en aquellas donde había universidades (E.4). Se reconoce un fortalecimiento de la actividad intelectual que se comenzó a formar de manera más organizada, así como el surgimiento de personalidades en las distintas áreas:

*“Habían en la música, en el arte, en el cine. Chile tenía, hubo un florecimiento tremendo de la cultura, y no todos eran de la vanguardia revolucionaria, pero eran testigos, y eso fue una riqueza enorme que tuvo el país, y que luego se bajó el telón... por decirlo de alguna manera”*(E.4:179).

Por otra parte, aparecen los discursos que evidencian que la incorporación de la mujer a la clase trabajadora, posterior a los 60, se relacionaría con algunos de los cambios sociales, como por ejemplo, en la vida familiar y la vida social. En el primer caso, se asocia con la desintegración del modelo tradicional de la familia y en el caso particular, con la distribución de los roles al interior de ella *“La familia era clásica, nuclear. Los roles al interior de la misma eran distintos: la madre no trabajaba...podían estar con los hijos”* (E.1).

*“Nuestras madres no trabajaban, entonces teníamos lo que se llama en el fútbol, la marcación al hombro. Llegaba en las tardes a tomar once y luego ella me decía: ya joven instálese ahí y si yo era el hijo menor, a los hijos mayores o estos ayudando a los menores. Pero siempre la madre ahí y si había que estar con un palito, con un palito... como eran las madres antiguamente. Con mucho cariño, pero hasta ahí no más y a las 8:00 coman y acostarse y al otro día a levantarse a las 6:30 o 6:45”* (E. 1:168). En cuanto a la vida social, desde la distribución de roles estereotipados por género se menciona que las mujeres tenían una vida social reducida y circunscrita al hogar: *“las mujeres no podían salir y tantas otras cosas, ni pololeos, ni nada”* (E.1:169).

*“Eso ha cambiado, ha cambiado la sociedad”* (E.1:170). Cabe destacar que este factor antes mencionado es reconocido como determinante en el cambio del estudiante: *“Sí claro que han cambiado, todo ha cambiado, por qué han cambiado los estudiantes, porque cambió la familia”* (E.1:222).

Otro de los aspectos que se señala es la inserción de la tecnología y esto va desde la televisión en los años 60, hasta la era digital de nuestros días. Lo anterior es posible apreciar en las siguientes citas:

*“Por otra parte, la inserción de la tecnología: No había tecnología, por tanto la entretención era leer. No se lee, nosotros leíamos, leíamos porque no teníamos televisión, no teníamos internet. Recordemos que la televisión llega a Chile el año 62”* (E.1:172).

*“Por ejemplo, la tecnología porque cuando nosotros estudiábamos con suerte teníamos televisión, y monitos de 4 a 5 de la tarde y resulta que ahora los niños ven monitos todo el día, tienen otra forma, están con el computador, con el celular, están viendo tele...” (E. 3:59).*

Por último, respecto de la validación de otras instituciones y roles cásicos de la sociedad, se menciona un cambio en cuanto a la persona del sacerdote. *“...curas antiguos, mis profesores: Pedro Azocar, Gonzalo Arévalo, curas que eran magníficos, espectaculares, con grandes títulos, grandes dotes, de todo tipo, nada que ver con los curas actuales” (E.1:5).* En este último punto, se advierte cómo la institucionalidad de la iglesia, muy presente en la sociedad chilena, durante el siglo XX, toma una posición distinta desde lo que se aprecia hoy de su labor en la sociedad.

Posteriormente, en relación al contexto, durante los años 60 y 70, se reconoce, desde el discurso académico, estar marcado por los siguientes temas: inicio de procesos de democratización de la sociedad, mayor acceso a la cultura y educación, reforma universitaria, resurgimiento de planteamientos de izquierda. Lo anterior se relaciona con la idea de que la universidad aún se visualiza ajena al mundo social y el acceso seguía siendo restringido, lo que incita, en gran parte, los movimientos de reforma de la época. Según señala uno de los entrevistados, la universidad en Chile, por esa época, se ve influenciada por la reforma de la iglesia en América Latina, específicamente, por el surgimiento de la Teología de la Liberación (E.4:20). Se produce, por aquel entonces, un movimiento interesante en las universidades católicas de ala progresista y, principalmente, canalizada en los estudiantes de todo el continente sudamericano. *“Dentro de sus postulados estaba el compromiso social que debía asumir la universidad con el entorno” (E.4).*

Según se afirma, este compromiso se materializaba en experiencias concretas de trabajo con la comunidad, las que a su vez tuvieron un correlato para los sujetos involucrados: *“... acentuaron el contacto real con la sociedad de la época, asentando un compromiso con las necesidades del pueblo y que se discutían de manera colectiva” (E.4:27 y 4:32).* También, durante esta época, reaparece una preocupación a nivel nacional: el centralismo. Se menciona este como temática de preocupación que trasciende a la universidad. De hecho, los discursos afirman que muchas iniciativas universitarias surgen como respuesta de las regiones para dar término a la mirada centralizadora de la capital: *“Así surgió en décadas anteriores la Universidad de Concepción. Pero esta fue organizada por los ciudadanos de la región en contra del centro, entonces fue una Universidad que nació luchando en contra del centro” (E.4:36).*

Cabe recordar que durante esta etapa, reaparecen y se fortalecen las posiciones de izquierda en el país, las que serán favorecedoras para el proceso de ampliación de cobertura educacional, sobre todo a nivel de Educación Superior, donde se da cabida a la incorporación de la clase trabajadora a la universidad, alcanzándose con ellos las más altas tasas de población universitaria en el país. Sin embargo, también esta etapa estuvo marcada por otros factores que motivaron



el descontento social, generando un clima de polarización extrema que desencadena el Golpe de Estado, del año 1973, el cual pone fin al gobierno de la Unidad Popular, presidido por Salvador Allende, conduciendo al país a una dictadura militar que se extendió por 17 años. Según los entrevistados, la situación política traería aparejada las siguientes consecuencias:

El contexto social en dictadura se relaciona directamente con la idea de universidad, ya que al ser una organización vinculada a personas cuya tarea se sitúa en una diversidad de pensamientos, no la hace compatible con el contexto político, siendo intervenida. En palabras de los entrevistados:

*“Con la dictadura se interviene la universidad, ya que lo que se intenta es despolitizar el movimiento, hay que recordar que en los 60 se forma líderes universitarios, surgen movimientos de izquierda. En Concepción nace el Movimiento de izquierda revolucionario (MIR)” (E.4). Se menciona que lo operó fue una racionalidad política (E.4). “Se infunde temor y la universidad se enclaustra, por otro lado hay una fuga de intelectuales, lo que provoca un retroceso de lo que se había alcanzado con la reforma del 60, se pierde lo que se estaba construyendo” (E.4).*

El entrevistado hace el símil a la inversa con lo ocurrido en la escuela de Frankfurt. *“Los intelectuales siguen desarrollando su teoría en una territorialidad distinta, se van a Nueva York y luego regresan a Alemania, por tanto no se pierde la generación de conocimiento. ¡Aquí se perdió lo que estaba emergiendo!” (E.4).*

Esta situación se aprecia con nostalgia al no poder consolidar el proyecto que iniciaba a partir de la reforma del 67. Este momento histórico es determinante para entender el contexto actual, ya que con la dictadura se modifican las formas de organizar la estructura económica, pasando hacia un modelo de mercado, caracterizado por fuertes procesos de privatización en diversos ámbitos (salud, educación, previsión social), disminuyendo de esta manera el rol del Estado en dichos ámbitos. En el plano educacional, se reduce nuevamente el acceso, lo que, entre otros aspectos, genera un clima muy adverso para este sector:

*“...Entonces yo me acuerdo cuando uno venía en la micro para acá y la gente decía es que ustedes tienen plata pa´ estudiar y nosotros que no, no podemos..., entonces nos echaban de la micro... entonces ahí todo un tema con los que tienen plata para hacerlo y los que no. Entonces yo creo que eso sí tenemos que eliminarlo, el modelo actual eso ha generado” (E.5:51).*

Junto a ello se consagra la sociedad de mercado, lo que a su vez se ve reforzado por un proceso particular en la conceptualización de la época moderna. Al respecto, desde la academia se mencionan algunos aspectos asociados al contexto político y social:

*“Actualmente lo que se visualiza es una lógica de mercado. La lógica de*

mercado agudiza la desconfianza. Con el mercado lo que se hace es una despolitización de la sociedad” (E.4:119).

“Bueno, es que la idea era despolitizar a la universidad, la universidad se transformaba en el lugar donde hicieron entre comillas lo que tenían que hacer, que fue más profesional, investigar, generar conocimiento, pero no meterse en política, esa era la idea del gremialismo, además que eso venía de la época de Guzmán, en realidad porque todas esas ideas no venían de la dictadura, eran de la parte civil, esas ya eran tendencias que existían antes de la dictadura, que era despolitizar el movimiento y eso fue, surgió del gremialismo de la PUC, de Guzmán y todos los que después salen al Senado, Larraín y todos esos tipos que, esos senadores eran los discípulos, yo lo sé porque era estudiante en esa época, era la discusión del salto, del cómo despolitizar la Universidad, lo mismo se aplicó para los sindicatos, los sindicatos también había que despolitizarlos... solamente a la parte gremial, que no hicieran política, o sea al final el modelo de mercado que se impuso a la oferta, que era despolitizar la sociedad y tuvo bastante éxito, entre comillas, porque claro, eran medidas por un lado, a los más duros... le dieron duro con la represión, y a otros, los azotaron, era una sociedad llena de temores, miedo, porque el miedo es un factor de dominación, si yo quiero dominar una sociedad lo puedo hacer con el temor, el temor es un tremendo instrumento junto con la vulnerabilidad, podría manejar una sociedad...”(E.4).

Se reconoce como causa del actual contexto local, entre otros aspectos, la forma en que se ha entendido el fenómeno de la modernidad en Chile y la objetivación del sujeto:

“yo creo que la sociedad alemana, también ligada a la francesa que fue protagonista de la época moderna, ahí tenían un concepto muy especial de lo que es la época moderna, de lo que es la modernidad, cosa que acá no se entiende, porque nosotros no entendemos, o que llega de una manera muy atrasada acá, quizás a los españoles también les llegó atrasado, porque pasaron por etapas muy oscuras, las dictaduras siempre hacen esos procesos, y ahí está la subjetividad, o sea, uno puede entender la modernidad como procesos burocráticos de progresos, de infraestructura, tecnología, profesionalización, pero la concepción que proviene del europeo es una concepción más bien subjetiva, o sea la era moderna es el desarrollo del proceso de auto comprensión de los individuos” (E.4:105).

“...Entonces la era moderna, lo más importante de la era moderna no es el progreso, el progreso es un instrumento, es un medio, en la modernización. Entonces se hace la diferencia entre lo que es modernidad como época y lo que es modernización. La modernización son formas instrumentales de avance o de retroceso de la era moderna, pero puede ser que los procesos de modernización no contribuyan al desarrollo de una era moderna” (E.4:106).

*“La modernización fue concebir a los individuos como objetos de un proceso de modernización o de progreso, pero ahí hay una concepción de modernidad subjetivada, lo central siempre es el individuo, el individuo en tanto que sujeto, nunca ante un objeto, y eso si uno piensa así, si nosotros pensásemos así, tendríamos a unos niños fantásticos, los niños digamos, porque podrían desarrollarse de una manera increíble, pero si al niño lo estás obligando a que estudie esto, que aprenda esto, cosas que no sabe ni para qué le van a servir, no sé ...obviamente se desarrolla, y los universitarios tenemos la misma historia, tenemos cuántos jóvenes con enormes capacidades...” (E.4:107).*

De lo anterior se desprenden, a lo menos, cuatro aspectos: la sociedad bajo un contexto de despolitización, una fuerte influencia de la política exterior, instalación del modelo de mercado bajo la condición de vulnerabilidad/producto de la represión instalada en dictadura y, por último, inexactitud de elementos teóricos para entender la modernidad. Todo ello se puede vincular al proceso de solapamiento cultural que se vive en el país durante este periodo.

Ahora bien, respecto al contexto social actual, existe una concepción machista, autoritaria, jerárquica, intolerante y desconfiada (E.4:108), lo que se relacionaría con el código de Idiosincrasia, *“lo que pasa, es que yo creo que nuestra idiosincrasia es mucho más fuerte...”* (E.2:73). Desde el discurso académico es posible agregar a lo anterior los siguientes aspectos: falta de laboriosidad u orientación a un objetivo, confusión de planos (lo laboral y personal), identidad diluida en un contexto foráneo, soberbia, inconformismo. En este ámbito, es posible apreciar aspectos que van desde lo personal y que se traspasan a lo laboral. Entre ellos destacan:

- En lo personal:

- Hablar del otro a espaldas de él:

*“Han venido varios, han venido amigos de España, de Dinamarca, de Holanda, de Alemania y es divertido, casi todos me han dicho lo mismo, muchos han sugerido que mis amigos no son mis amigos, porque hablan mucho de mis cosas, yo no estoy ni ahí tampoco, pero si es un factor común que ellos han venido a Chile y se han dado cuenta, casi todos me han dicho pucha pensamos que íbamos a encontrar varios tú y no, el comentario también que me hacían es que mis amigos, no eran mis amigos porque comentaban muchas cosas de mi vida y comentaban comentarios buenos, malos, no tengo idea, yo tampoco indagué, no estaba ni ahí con la cuestión tampoco, pero si es algo digno de analizar un poco” (E.2:86).*

-Desconfianza:

*“Tiene que ver con la desconfianza, somos un país altamente desconfiado, entonces un país que es muy desconfiado tiene que organizarlo todo” (E.4:112).*

- En lo laboral:

-Dificultad para compartir ideas y apropiación de ideas. Falta de transparencia u honestidad:

*“Yo llego a hacer investigación, tengo ideas nuevas y claro... yo las comparto y todo, y en Chile te dicen: oye no compartas todo, porque en Chile hay gente que te copia ideas, entonces eso ya es raro, en el sentido, imagínate... si yo, mi visión, yo todo lo que he hecho en mi vida, desde que he adquirido mi profesión, ha sido adquirir conocimiento para compartirlo, me dicen: oye para... no podía, y es fome que te lo digan, te lo dice un colega, otro colega y los vas viendo y después vas escuchando casos de gente que ha dicho cosas por acá y después se lo han tomado” (E. 2:70).*

*“Es raro, raro, entonces claramente eso hace que por ejemplo, el concepto que tengo de universidad ya no corre, entonces a lo mejor, yo tendría que ir a un centro de investigación mejor, donde todo se traduce en un grupo y también... así no...” (E. 2:72).*

*“...Porque yo de repente he dicho un proyecto que he querido hacer y la gente súper entusiasmada, y nunca le han devuelto ni un llamado, es raro... pero pasa, o sea yo te lo digo, quizás esta persona en este caso puntual este enferma, pero si he mandado correos para una respuesta y no pasa nada” (E. 2:74).*

-Falta de laboriosidad u orientación a un objetivo:

*“Pero a lo que voy, si todos hiciéramos la pega, como debería ser, yo no debería gastar tanto tiempo en enseñarles a estos chicos cosas ...Por ejemplo, llévalo a la universidad esto, pasa en la facultad, en la universidad, si todos hiciéramos nuestra pega... las directrices de lo que la universidad quiere, se cumplirían, pero no se cumple, no se cumple porque todos no pensamos de la misma manera ¿me entiendes?, no sé si me explico” (E. 2:80).*

*“Que somos un país súper raro, nuestro padre de la patria era borracho y yo creo que nosotros no sabemos para donde vamos... y en muchas cosas y mira aun así, si nosotros quisiéramos, aun así, si no supiéramos donde vamos y realmente actuáramos con bondad llegaríamos algún lugar...”(E. 2:101).*

-Confusión de planos (lo laboral y lo personal):

*“Sobre que pensaba de la academia y al final especulé un poco, porque cuando uno dice aquí por ejemplo, sobre todo casi todo, se toma personal (E. 2:82). “Porque todo lo que estoy diciendo, es personal, tú puedes dar una opinión profesional y todo lo toma personal, por eso mismo reculé porque hay gente que uno dice una cosa y lo toma personal y no es así, es solo una opinión o sea, en general” (E.2:108).*

-Identidad diluida en un contexto foráneo:

*“A ver, cómo te lo explico, como estos gallos de aquí que hablan con un montón de propiedad de ciertas cosas aquí, pero cuando van afuera se diluyen, y no quedan en nada... toda esa actitud, cachai, altanera se pierde, yo lo viví, yo vi a la gente” (E. 2:103).*

-Soberbia:

*“...Pero de nuevo, yo creo que es la idiosincrasia del chileno... a mí a veces me da como susto decir que no sé algo, porque te miran ohh no sabe, tú no puedes saber todo, no tengo que saber todo, incluso en mi especialidad hay cosas que yo no sé, de hecho, no sé” (E.2:110).*

-Inconformismo:

*“Lo otro es que en la universidad hay mucho de quejarse, en esta universidad, en las universidades en Chile y en todo Chile, nos quejamos de todo y no damos gracias de lo que tenemos, esa es mi percepción” (E. 6:67)*

Cabe destacar que las opiniones vertidas en este apartado son emanadas de académicos, cuya formación doctoral fue realizada en el extranjero.

-Desconfianza:

*“Claro, justamente, o sea si tu cumpliste con todo... puedes entrar en una mentira terrible, pero nadie te pilló, bueno eso está bien, porque cumplió con un procedimiento y es terrible eso acá. En otros países más bien, se parte de la confianza, se parte del concepto de que yo tengo que confiar en ti, aunque no te conozco, o sea, se parte confiando y después se puede construir la desconfianza, pero es al revés de acá (E.4:113), “pero yo creo que es parte de nuestra cultura también, somos desconfiados, circunstancia que estamos lejos de ser o de llegar a ser... gringos, o sea, de pensar las cosas, o en realidad en estos países desarrollados, o la investigación en forma simple” (E. 6:53).*

Respecto de la desconfianza se señala que esta tendría su génesis en el período de dictadura:

*“La desconfianza que aparece con el fenómeno de la dictadura. Un país que desconfía, es muy difícil construir la confianza sobre la base de la desconfianza, es más fácil construir a partir de una confianza básica, elemental, que uno dice bueno si alguien viene a hablar conmigo será algo positivo, yo también y bueno ahí veremos si resulta o no resulta la cosa, y cuando hay engaño ahí se acabó todo, pero no al revés, aquí en Chile es al revés, y para eso nos llenamos de procedimientos absurdos, de externalizaciones, que el estado no puede hacer... entonces es una cosa que se pierden recursos y se pierde tiempo, mucho tiempo y eficiencia” (E.4:114).*

*“Ahora nosotros fuimos una sociedad con altos niveles de confianza, fuimos, antes, antes que llegara el mercado, porque el mercado es el que introduce la desconfianza, porque cada uno tiene un proyecto y cada uno... y para eso tengo que luchar en contra de los demás, pero antes en Chile, era un país mucho más confiado, antes de la dictadura” (E.4:115).*

Se menciona también, que es una sociedad que no favorece la autonomía de los jóvenes (E. 3). Aparece la metáfora del quinto medio: *“...o sea, si mi hijo sacó mala nota, a quien le va a reclamar, si se sacó mala nota, le fue mal y... también el rol de los padres, o sea como padres, no soltamos...” (E.3:74), “yo estoy no sé hace 20 años atrás y hace 20 años atrás, no venían los padres probablemente. ¡No venían!” (E.3:76).*

Lo anterior se visualiza como un fenómeno sociocultural, relacionado con el proceso de masificación de la educación universitaria, lo que es posible evidenciar en el siguiente párrafo:

*“Yo creo que como padres nos cuesta soltar más a los hijos, no sé, si hay un tema también, a lo mejor antes como había menos acceso a la universidad normalmente, el que iba a la universidad, el padre también había ido a la universidad, ya había vivido ese proceso el papá y que si yo me las arreglé solo, entonces mi hijo se las tiene que arreglar solo, a lo mejor los otros padres no vivieron esa experiencia, entonces no saben lo que es este cambio y no los sueltan” (E.3:78).*

Por otra parte, se hace la comparación con otras culturas producto de la experiencia de estudios de los académicos en distintos países. Se indican algunas diferencias en cuanto a las capacidades que se favorecerían en esos contextos. Como por ejemplo, el alemán, *“la eficiencia y el perfeccionamiento alemán. El énfasis en el objetivo. En Chile, por el contrario, es la norma, el orden...” (E.4:101).*

*“...Y también perfeccionismo, también es muy alemán, o sea un alemán*

*para hacer algo lo primero que se plantea es cuál es el objetivo, el chileno piensa en el reglamento, el chileno se orienta hacia el orden, la cultura chilena es de orden, eso quizás es una influencia prusiana que nos llegó de los alemanes prusianos, pero la cultura alemana, lo primero es decir bueno, cuál es el objetivo, cuál es el concepto que vamos a utilizar, se empieza de ahí digamos, y después se ve lo otro, eso es como una base, hay mucha rigurosidad, hay sociedad que acá no discuten nada y hacen cualquier cuestión, Chile es relativamente ordenado encuentro, pero tiene otra manera de entender el orden, el reglamento, que se yo...” (E.4:109).*

Se compara también con Estados Unidos: “Hay más apertura, más confianza” (E.6).

*“Aquí tendemos a complejizar las cosas, pero yo creo que es parte de nuestra cultura también, somos desconfiados, circunstancia que estamos lejos de ser o de llegar a ser... gringos, o sea, de pensar las cosas, o en realidad en estos países desarrollados, o la investigación en forma simple, ...” (E.6:52).*

Así también, observan de modo crítico que en distintos planos existe una falta de criterio técnico para tomar decisiones, lo que se expresa en el escenario político actual y el surgimiento de movimientos sociales:

*“Y lo otro que me pasa, es que estamos como en una cultura donde la experticia, la formación, el estudio, como que ha perdido importancia, y es como que todas las opiniones valieran lo mismo, entonces los mismos estudiantes quieren ellos hacer la reforma, y la rechazan a veces como con argumentos muy ideológicos, cuando en el fondo, para mí gusto, las reformas deberían ser muy inyectadas como por la experticia, y por personas que tienen la formación y que pueden diseñar planes pero porque han sido formadas para eso, no creo que alguien de 17 años con lo se forma en el colegio, pueda liderar una reforma, o vetarla, siento que hay un problema grave en eso...” (E.9:59).*

*“Creo que no solamente pasa en la Educación Superior, creo que como los ministerios, etc. no son conformados por gente experta, muchas veces, por ejemplo, acá se puso a Eyzaguirre en el primer período de Bachelet, porque como iba a tener toda una parte de reforma económica, pero en el fondo, Eyzaguirre no tiene la experticia en educación, entonces claro, si bien se deja asesorar, creo que eso es muy típico, como tratar de sacar de otros contextos modelos que han funcionado, pero sin que tengan que ver con nuestra idiosincrasia, con nuestros problemas”(E.9:62).*

A partir de lo anterior, se observa un planteamiento centrado en una visión tecnocrática de la sociedad, lo que iría en contra del actual escenario político nacional, el que a partir de las demandas de los grupos sociales diversos ha tenido que modificar sus planteamientos y restablecer sus prioridades.

Por último, aparece nuevamente el centralismo como temática recurrente en la discusión académica *“El problema del centralismo en la universidad se visualiza en la concentración de recursos que tienen las dos universidades tradicionales que se ubican en la capital nacional”* (E.4: 183) *“Lo que se ve en la política, pero también en la política universitaria”* (E.4 y E.6).

Sin embargo, en un tenor distinto, pero a la vez considerado en el marco anterior, se puede decir que el discurso académico actual va asumiendo que este es el “siglo del conocimiento” (4.88). En ese contexto, se reconocen problemas de diversa índole como también distintas formas de abordarlos.

*“Ahora tenemos problemas muy diversos, estamos en un mundo de grandes transformaciones, de la cuarta revolución tecnológica, la ingeniería de las cosas, la robótica, las neurociencias. Es decir, hay muchas cosas que antes ni existían, ni se sabía que iban a producirse y ahora sí que están generando problemas o nuevos desafíos”* (E.4:77).

También se critica el no ir al ritmo de los cambios de la sociedad y, por el contrario, tener hasta el momento una visión más bien reactiva a ellos: *“Entonces, como creo que en la educación siempre vamos como atrasados, como que vamos reaccionando a los cambios de la sociedad, en vez de ser proactivos de esos cambios...”* (E.3:57).

Por otra parte, los entrevistados mencionan que la universidad posee una visión reducida de región y de país, quedando acorde al desarrollo requerido a los años 60. Sin embargo, se señala que hoy la mirada es global (E.4:167). *“Estamos en un mundo tan globalizado, entonces tenemos conocimiento global, no solo conocimiento local, las universidades están como en un container, estaban todas ordenaditas con todo lo que tenía que ver en el país o en la región”* (E.4:76). Los académicos advierten que esta situación se acentuó con el fenómeno de la dictadura, habiéndose configurado una cultura académica hacia adentro. Con el surgimiento del paradigma de la sociedad científica la academia retoma su labor, pero desde la misma posición de enclaustramiento. Lo anterior queda de manifiesto en el siguiente párrafo:

*“...surgió un nuevo paradigma de la sociedad científica que era producir para revistas indexadas, que vino después, entonces los académicos después le medían su productividad a través de investigaciones, de revistas indexadas, que se yo, y ahí se olvidaron de que existía la sociedad”* (E.4:130). Lo anterior se asociaría a lo que hoy conocemos como el capitalismo académico, el cual en este caso se acentúa con las condiciones del contexto.

Bajo el mismo prisma de la sociedad del conocimiento es posible vislumbrar hoy día, la idea del surgimiento de un pensamiento descolonizado en América Latina (E.4:133), es decir, un referente con espacio propio, como el pensamiento de la comunidad indígena, por ejemplo (E.4): *“...bueno está todo en*



*el pensamiento de la comunidad indígena, por ejemplo que está fuertemente desarrollado en Bolivia, en Perú, en Ecuador, digamos, el buen vivir por ejemplo, que ya tienen nombre incluso, el idioma indígena y que empiezan a ser asumidos como paradigma” (E.4:138).*

El surgimiento de estos nuevos paradigmas rescata un enfoque contextualizado donde se resalta el valor de lo latinoamericano, como es posible advertir desde el siguiente grupo de citas:

*“Quizás lo último que yo puedo decir es que lo que nosotros tenemos que hacer es desarrollar un pensamiento descolonizado acá en América Latina, acá en Chile, o sea, qué significa eso, que en realidad tenemos que pasar por el filtro lo que viene como centrismo” (E.4:133).*

*“Se está trabajando, no es todavía muy intenso, pero digamos se trabaja más fuertemente en Brasil, en Perú, México, también en Buenos Aires, en Argentina, nosotros estamos en contacto si con ellos. Claro, estamos en contacto, hay un pensamiento muy fuerte en Ecuador, en Perú, pero varios pensadores, nosotros formamos parte también de este círculo que está repensando en la transformación del mundo a partir del sur” (E.4:136).*

*“Yo estuve en un proyecto con los alemanes por ejemplo, en la Patagonia, y los alemanes allá digo y bueno ustedes qué se meten en la... bueno porque en la Patagonia tiene una historia y unos relatos que son propios de la Patagonia que sería muy útiles como discursos, relatos, para un mundo que está en crisis, estamos viviendo en un mundo en crisis, un mundo capitalista en crisis, en cierto modo el Norte está en crisis de generación de paradigma. Nosotros hasta ahora siempre nos hemos alimentado del Norte, por eso que somos colonizados o auto colonizados por el Norte, y ahora la idea es, hay una tendencia fuerte entonces, a desarrollar nuestro propio pensamiento” (E.4:137).*

Como se puede apreciar, se reconoce un paradigma distinto, más integrador, sin perder la rigurosidad de la ciencia, *“científico pero también con emociones, con conectividad, con sentimiento, porque no es pura racionalidad” (E.4:131), “ellos hablan del inter conocimiento, yo hablo del inter saber, o sea que hay distintos saberes, ya no hay un solo saber occidental, sino que hay una comunidad de saberes, entonces hay que rescatar todos esos saberes que históricamente fueron invisibilizados, o se hace una represión y ahora en momento de crisis esos saberes toman importancia” (E.4:139).*

Lo anterior es parte del Cambio en el paradigma de la ciencia, mediante el que se reconoce en la universidad actual una visión donde coexisten distintos tipos de paradigmas para el desarrollo de la ciencia, en que se valoriza la ciencia como la forma de producir conocimiento con distintos grados de utilidad. Es así como se visualiza una conexión de la actividad científica con las necesidades que demanda el entorno, las que advierten, deben ser abordadas por especialistas con

formación doctoral. Al respecto menciona:

*“...ellos le dan valor a lo que realmente en término de formación de Doctores, sirve para la sociedad, eso es lo que he tratado de repetir acá con mis alumnos, si uno se pone a investigar en un fenómeno en particular, que te hagas la pregunta, para qué, para qué vamos a investigar esto. Entonces en esa respuesta yo, que es una respuesta muy simple, tuve muchas reuniones con el tutor, hasta que logramos, logré convencerlo de que lo que yo quería hacer como investigación tenía sentido para la sociedad” (E. 6:49).*

*“Esa es la idea, es difícil hacer ese cambio, pero fíjate que en la investigación a nivel mundial, yo creo que aquí en Chile se está viendo con más frecuencia, tantos en los proyectos FONDECYT, como en los CONICYT, cuál es el sentido que tú, o el sentido que tiene hacer esta investigación, la quieres hacer porque quieres tener un laboratorio, quieres tener algunos tesisistas, o... lo que tú vas a obtener de allí es factible después transferirlo a la sociedad, resuelve un problema real” (E.6:50).*

El otro cambio se origina a partir de la rapidez con la que se difunden los conocimientos en la época actual, producto de la industria tecnológica.

*“Los resultados de los avances científicos hoy día se difunden cada vez más rápido y el acceso a ellos es más diverso, más democrático. Pero eso que yo invento llega a otros, por ejemplo, los estudiantes y a la vez ellos saben lo que han producido los alemanes, los americanos, los chinos, los ingleses, y también lo que han producido los latinoamericanos. El conocimiento es público en ese sentido, es un bien público, un bien de uso público, algunos hablan incluso de una noosfera es decir que hay un nivel donde circula todo el conocimiento. Hay todos unos manifiestos al respecto que están avanzando. Eso le sirve a todos... por ejemplo a los niños, los niños cada vez saben más y eso está muy bien, porque el individuo se libera, desarrolla su subjetividad y hace que el individuo entre a la era moderna o postmoderna con soberanía, con autonomía y que pueda ser, ser humano y pueda hacerse respetar y respetar también al resto” (E.4:92).*

Por último, no se puede dejar de mencionar que el cambio en la producción y distribución del conocimiento científico ha tenido repercusiones en la academia. *“...está la sensación que surgió un nuevo paradigma de la sociedad científica que era producir para revistas indexadas, que vino después, entonces a los académicos después le medían su productividad a través de investigaciones, de revistas indexadas, que se yo, y ahí se olvidaron de que existía la sociedad” (E.4:130).*

Cabe destacar que esta dinámica se ha incrementado fuertemente al interior de las universidades de investigación, hoy cada vez más exigentes y que se percibe como un cambio en la manera de hacer academia en la universidad.

Ahora bien, tal como se evidencian cambios en el paradigma de la ciencia que indudablemente afectan o pudiesen afectar a futuro el contexto sociocultural, se espera que sean ellos los que se manifiesten en la Educación Superior. Sin embargo, no siempre es percibido de esta manera, por el contrario, como se visualiza desde el discurso académico, en ocasiones habría ciertas contradicciones entre la idea de cambio de paradigma y los cambios que han motivado las reformas en Educación Superior. No obstante, sí es posible apreciar una directa relación entre contexto sociocultural y la idea de cambio en la universidad.

Los principales cambios percibidos en el sistema de Educación Superior están sujetos a una idea de temporalidad y territorialidad, se reconocen en distintos momentos del país, pero también en algunos casos influenciados por perspectivas globales. Entre estos cambios se destacan los siguientes aspectos: Influencias de la educación secundaria, cobertura en la Educación Superior, incorporación de nuevos enfoques pedagógicos, importación de modelos o principales reformas, entre otros.

En primer lugar, se reconocen cambios al sistema de educación general, los que tienen que ver con reformas implementadas en Educación Básica y Media (primaria y secundaria). Parte de estos cambios tiene que ver con el aumento de cobertura, cambio curricular y la necesidad de formación de profesores para cubrir la demanda; cambios que habrían afectado las características del tipo de estudiante que ingresa a la universidad (E.1). *“Entonces vinieron profesores acelerados, etc. Y se reformó la educación, eliminándose, por ejemplo, la Educación cívica y la Economía política que eran ramos formadores, se eliminó la Filosofía, Historia de Chile...apenas se estudia...”* (E.1:152).

Por otra parte, también se menciona un cambio en el sistema de ingreso a la Universidad, señalando que en una primera etapa se reconoce el Bachillerato como medio de ingreso, posteriormente, la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A) y en la actualidad la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U). Las percepciones respecto de cada uno quedarán descritas, a partir de la siguiente cita:

*“...Antes no era así. Yo le voy a decir... Antes teníamos una cosa que se llamaba el bachillerato que murió hace 50 años. En qué consistía... Se terminaba sexto año de humanidades y luego venía el bachillerato inmediatamente. Se daba en enero, descansábamos para la navidad y el año nuevo. Y había que estudiar para profundizar lo que uno había estudiado en todo el colegio. Se daba una prueba de historia de Chile, escrito, se daba una prueba de idiomas escrito y una prueba de comprensión y redacción también escrito. Estas eran las generales. Se daban por toda una semana en la Universidad de Concepción, en la Universidad de Chile, en la Universidad en el norte, creo que era en Antofagasta. Todos los que querían entrar a la Universidad. Entonces uno daba en Letras, o en Biología, en Matemática y Física, idiomas se podía escoger Inglés, Francés, Latín o Alemán. Dado eso cuyos resultados no se*

*sabían. Venían las especiales: Historia Universal, en el caso de derecho, Literatura y verbales. Se los he contado a los chiquillos, siempre se los cuento...” (E.1:155).*

*“En historia de Chile tuve que dar examen con Frías Valenzuela, gran historiador, escritor. Luego en Literatura con Rodolfo Bros, presidente de la Academia chilena de la Lengua, un lingüista, filólogo, cuanta cosa. Todos en Chile, teníamos que pasar por eso” (E.1: 156).*

*“y todo eso murió y empezó la famosa Prueba de Aptitud Académica (P.A.A) y que luego se reemplazó por la prueba de ineptitud académica, por la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U) y que todos sabemos cuál es. Todo con alternativas, para nosotros no...eran temas. A mí me preguntaban: Sr. La formación de los estados modernos. Refiérase a ello. En literatura, lo mismo: “La vida es sueño”, Calderón de la Barca, le digo... y había que enseguida explicarle todo. Así era...” (E.1:157).*

Respecto a lo anterior, se considera que el Bachillerato era un sistema exigente que daba cuenta de las habilidades o en este caso del manejo de información que poseían los postulantes respecto a determinados temas, a diferencia de los medios utilizados con posterioridad, a los que se les considera simplistas.

Cabe destacar que desde el discurso académico se reconocen, a lo menos, cuatro momentos de cambios importantes en educación. Se hace referencia al periodo que va desde la década de los 60 hasta la reforma propiamente tal, en 1967, luego al apagón cultural del 73, producto de la dictadura, posteriormente, el momento de la reforma del 81, con el surgimiento de las universidades privadas y, finalmente, el contexto actual. Respecto de cada uno de estos momentos es posible señalar lo siguiente:

Los cambios en la década del 60 y hasta la dictadura militar se caracterizaron por un aumento en el número de sedes universitarias, la revitalización de un espíritu universitario vinculado a las necesidades del mundo social, materializado en acciones concretas. Se asume la idea de que el cambio pasa por la universidad, con una cierta tendencia a reproducir la sociedad ideal al interior de la universidad. Surgen procesos de reforma con énfasis en la democratización de la entidad en cuanto a su acceso y organización. Las siguientes citas son reflejo de esta caracterización:

*“En ese tiempo éramos pocas las universidades, la Chile, la técnica del estado (USACH), la Católica” (E. 4:31). “Las universidades tenían sedes, todo mucho más adecuado que el actual, pero todo eso cambio después. La Chile tenía sus sedes, cuando era la universidad nacional” (E. 4:13).*

*“Nosotros estábamos preocupados de lo que ocurría en la universidad. Estábamos muy preocupados del papel de la universidad en la sociedad”*

(E.4:17). *“Los temas eran la democracia universitaria”* (E. 4:18). *“Y a fines del 60 hubo la primera elección de rector y eso es producto del movimiento estudiantil, la democratización de la universidad. Y eso fue producto de un movimiento nacional y también fue un movimiento internacional, porque lo mismo ocurría en otros países Alemania, Francia... era parte del movimiento estudiantil que se llamó el 68, que también fue bien importante en América Latina y en por ende en Chile”* (E.4:19).

*“Pero la democracia se entendía no solamente como se entiende ahora, con otra mentalidad, como una cuestión más interna. La democracia en aquella época se entendía como el acceso de los trabajadores a la universidad. Nosotros creamos una escuela de capacitación obrera, que después se transformó en un Centro de estudios de capacitación laboral, que en la Reforma entró como institución a la universidad”* (E. 4:22).

*“Nosotros como estudiantes, ingresamos no sé cuántos, yo creo que unos 1.000 trabajadores a la universidad, a estudiar a la universidad. Nosotros hacíamos clases gratis, en ese tiempo éramos estudiantes de construcción, de derecho, de filosofía, de pedagogía, inglés, eran de todas las áreas. Eso se hizo de forma muy pacífica, sin problema, era un reclamo, después se transformó en una institución de la universidad, como un programa y eso significó que estos obreros que estudiaron con nosotros se transformaron en estudiantes universitarios”* (E.4:23).

*“En ese entonces la universidad no tenía un sistema de ingreso como hoy, tenía un Bachillerato, entonces nosotros teníamos que formarlos en todo lo que no tenían, alguno con su educación secundaria sin finalizar, por ejemplo”* (E.4:24). *“Esta experiencia de ingreso a trabajadores a la universidad, luego se extendió a la Pontificia Universidad Católica y a otras universidades, esa fue una experiencia”* (E. 4:25). *“Se produjo entonces un cambio muy grande”* (E.4:170).

*“Y lo otro, era el compromiso de los estudiantes con la sociedad”* (E.4:27). *“Entonces se crean todos estos trabajos de verano. Estos trabajos de verano eran masivos”* (E.4:29).

*“Fueron como los tres grandes temas, democratización en la gestión interna, se crearon estos senados en la universidad, el ingreso de trabajadores y el compromiso con la sociedad”* (E.4:28). Cabe destacar que a diferencia del escenario a inicios de los años 60, donde la influencia era básicamente europea, en el desarrollo de la universidad el espíritu de la reforma del 67 tiene directa relación con planteamientos teóricos locales.

*“Pero lo más importante es que yo no puedo digamos, como se hizo en los 60, se cometió un error que en la década de los 60 muchos académicos tenían un planteamiento que venía de otros contextos. Sin la consideración del contexto propio”* (E.4:102).

*“Yo estudié en la Católica de Valparaíso y Paulo Freire todavía sigue siendo una figura, pero ya en esa época, eran los inicios...Cuando Paulo Freire hablaba... nosotros... él nos hacía clase, porque él venía por mucho tiempo, por dar un ejemplo de un gran intelectual, que después influyó en África, en Europa, América Latina, en muchos lugares del mundo, que sigue siendo un gran referente por cierto” (E.4).*

Por último, se destaca que aunque la sociedad mantenía un bajo índice de educación en general, y en particular, de acceso a Educación Superior, sobre todo en regiones, se alcanzó un significativo aumento de dicho indicador, llegando a cifras nunca antes vistas en el país. También es importante resaltar que al interior de la universidad se gestaba un proyecto intelectual y cultural que tendía a proyectarse al contexto social próximo.

*“Es un ejemplo, (referentes) habían en la música, en el arte, en el cine. Chile tenía, hubo un florecimiento tremendo de la cultura, y no todos eran de la vanguardia revolucionaria, pero eran testigos, y eso fue una riqueza enorme que tuvo el país...” (E.4:126)*

*“Yo estaba en Valparaíso en esa época, porque yo soy de allá, pero ahí también había mucha cultura. Y acá también fue muy fuerte, igual en Santiago, y habían también mucha gente extranjera acá, destacados, si uno piensa, bueno grandes intelectuales, franceses, estuvieron acá en la Universidad de Concepción haciendo investigaciones en el área de las ciencias sociales...” (E. 4:127).*

Se evidenció una universidad fuertemente marcada por una conciencia social, desde donde surgió un proyecto universitario con identidad local, marcado por el contexto social de la época y donde se reconocen influencias externas que se relacionan con el compromiso social y con el florecimiento de un escenario cultural próspero.

Posteriormente, desde el año 1973 y bajo la dictadura, se reconocen los siguientes cambios: por una parte, se evidencia desde el discurso académico la destrucción del sistema universitario, lo que se materializa en aspectos como: disminución de la oferta universitaria, división de la unidad universitaria a nivel nacional, fragmentación disciplinaria, despolitización, privatización del sistema de Educación Superior, enclaustramiento del sistema universitario como distanciamiento respecto de la sociedad y retraso cultural. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas:

*“...y que luego se bajó el telón, por decirlo de alguna manera” (E.4:126), “... Bueno todo eso fue, eso se retrasó, diríamos quizá lo más importante es que se pensó que la universidad no tiene que ser la vanguardia, eso quizás en una época se pensaba así...” (E. 4:127).* Lo anterior referido a la universidad que se estaba gestando en la década de los 60.

*“Lo que yo recibí cuando volví a Chile, es que el sistema universitario estaba altamente destruido, ¿cómo se destruyó? bueno... por ejemplo, se destruyó la Universidad de Chile, que era universidad nacional y todas las que eran sus sedes como la Universidad de Valparaíso, que era una sede, se transformó en universidad de Valparaíso, universidad de Playa Ancha, que era pedagógico de la Universidad de Chile se transformó en la Universidad de Playa Ancha, y así sucesivamente, pasó lo mismo con la universidades técnicas del Estado” (E.4:116).*

*“...Digamos, parte de no sé, una cosa absurda en una Universidad pedagógica en Santiago, cuando la pedagogía tiene que alimentarse de la física, de la matemática, de la biología, o sea una buena educación necesita del alimento de las ciencias básicas, si no, lo más complejo de la educación, como actividad humana, y si yo separo eso, le estoy quitando los alimentos naturales, como tener una medicina sin biología, o sin farmacia, sin ciencias básicas, porque los médicos aprenden puras cuestiones técnicas. Bueno, eso es algo que se hicieron por razones políticas, no por razones científicas, por razones políticas, por la importancia que tenían las universidades en los movimientos de protesta, porque fueron muy importantes en la década de los 60 porque formaron líderes, porque las universidades eran vanguardia de muchos procesos que son formación, hay que pensar la Universidad de Concepción también, surgieron los movimientos de izquierda, los movimientos revolucionarios salían de las universidades, entonces las medidas estas no eran medidas con una racionalidad científica, ni técnica, si no que eran racionalidades políticas...”(E.4:117).*

-Despolitización de la Universidad.

*“Bueno es que la idea era despolitizar a la universidad, la universidad se transformaba en el lugar donde se hiciera “lo que se tenía que hacer” ... fue más profesional, investigar, generar conocimiento, pero no meterse en política, esa era la idea del gremialismo, además que eso venía de la época de Guzmán, en realidad porque todas esas ideas no venían de la dictadura, eran de la parte civil, esas ya eran tendencias que existían antes de la dictadura, que era despolitizar el movimiento y eso fue, surgió del gremialismo de la PUC...” (E.4:119).*

-Surgimiento de la Educación Superior privada (como bien de consumo).

*“... Entonces eso generó un problema complicado en el desarrollo de las universidades, las atrasó y después hizo que surgieran las privadas en los 80, 81 digamos, y ahora son las que tienen más estudiantes prácticamente” (E.4:119).*

-Enclaustramiento del sistema universitario-distanciamiento de la sociedad.

*“Las atrasó porque impidió que se desarrollaran más, en una vinculación con la sociedad por ejemplo, que las universidades... bueno muchos académicos se tuvieron que salir, salir al exilio o irse a algún otro lugar y lo recibieron en muchos partes, que hubo destacados pensadores que se fueron a México, a Inglaterra, a Alemania, a Suecia, Italia, Francia, o sea, a Brasil, a muchísimos países, gente muy destacada, porque Chile hay que decir que Chile, siempre estuvo en una situación destacada en distintos ámbitos, siempre los ha tenido y los sigue teniendo, pero eso ya es un retraso tremendo porque fue, por eso es que algunos dicen y bueno ¿qué pasa con mi generación?” (E.4:120).*

-Retroceso cultural y estancamiento.

*“Yo digo lo que pasa es que hay generaciones que son perdidas, que se pierden en la historia de un país, porque quizás sus maestros desaparecieron, desaparecieron físicamente, o se fueron del país, hubo un debilitamiento de lo que es la formación de profesionales, de intelectuales” (E. 4:121).*

*“Hubo un debilitamiento de lo que es la formación de profesionales, de intelectuales. O sea, Chile tuvo muchos intelectuales, por eso que llegaban acá de Italia, de todas partes, esos se fueron casi todos, y hoy día tienen una debilidad tremenda de pensadores, que es lo que el país necesita para saber para dónde diablos va, porque la política no tiene eso, casi nunca lo ha tenido, siempre ha provenido de una intelectualidad que se formó en los colegios fiscales, los grandes colegios y después pasó a las universidades” (E.4:123).*

En síntesis, se materializa el desmembramiento de la institucionalidad universitaria. La intervención de la universidad genera una fuga de intelectuales, el retorno de los extranjeros a sus países de origen, el exilio, la tortura, desaparición y muerte de los disidentes. Como resultado, se produce un apagón cultural y el retroceso de lo escasamente implementado en los años previos al golpe militar.

Este panorama es el caldo de cultivo para la instalación del modelo de mercado de la Educación Superior, el cual, a partir de la reforma del 81, institucionaliza el modelo neoliberal en la Educación Superior chilena. Surgen diversas alternativas de universidades, dando lugar a una tipología heterogénea en su forma y en su fondo, la que es percibida por la academia hoy día como *una industria de negocios y no como un lugar para pensar y reflexionar* (E. 4: 124).

Lo anterior se complementa con el siguiente conjunto de citas:

*“Algunas universidades quedan con el sistema clásico de cuando yo empecé a estudiar, otras han entrado al mercado” (E.1:25). “Hoy día tenemos sesenta y tantas, no sé cuántas...Entonces todo el esquema cambió” (1:133). “entonces el cambio ha sido brutal” (E.1:134).*



*“... y las privadas que surgen, bueno... se han dedicado más a... entienden la universidad como una industria de negocios y no como un lugar para pensar y reflexionar, quizás lo más importante que se perdió, es la universidad como un lugar de reflexión, eso es lo que se perdió en la época de la dictadura, porque bueno para reflexionar hay que tener libertad, o sea, la universidad...” (E. 4: 124).*

Hoy día, los ejes de reforma de antaño (democracia y acceso), parecieran matizarse con otros y junto con reivindicar el carácter público de la educación, aparecen temas como el financiamiento y la calidad de la Educación Superior.

*“Entonces uno no se cuestionaba mucho si la educación que uno tenía era buena, o si el profesor iba o no iba como que pasaba como a un segundo plano. De ese punto de vista, yo creo que ha cambiado. Ahora las banderas de lucha digamos son otras. Ahora evidentemente es la calidad de la educación, va para como por ese lado” (E.5:54).*

Pareciera ser que al cambiar la naturaleza de los problemas, las universidades toman un nuevo enfoque:

*“Las universidades fueron hechas para resolver y enfrentar otros problemas y ahora esos problemas se han complejizado muchísimo, por darte yo un ejemplo: el cambio climático, hay nuevos desastres. Antes también hubo desastres, pero ahora los desastres son mucho más intensos y más frecuentes en muchos países, incluido el nuestro, desastres que los países tienen que enfrentar, entonces las universidades tienen que adaptarse a estos nuevos problemas que vienen surgiendo” (E.4:74).*

Con estos nuevos enfoques, la universidad debe reorganizar la forma en que ha desarrollado sus funciones clásicas de: docencia, investigación y extensión, bajo otras orientaciones, como por ejemplo: consideración del contexto, variabilidad de los escenarios, globalización, entre otros.

*“Las universidades estaban como en un container, estaban todas ordenaditas con todo lo que tenía que ver en el país o en la región” (E.4:75).*

*“Ahh la vinculación con la sociedad, con el medio. Por eso se habla... Se creó en la Universidad de Concepción esta Vicerrectoría. Antes las universidades hacían extensión. Nosotros tenemos muchas cosas asociadas a ello, por ejemplo la Sinfónica, eso todavía existe. La extensión es el concepto de la era industrial. Eso lo están discutiendo en distintos países, no solamente aquí en Chile. Ahora es vinculación y vinculación es un compromiso con la comunidad donde el conocimiento sirve para mejorar la calidad de vida de la población. O de la protección de los ecosistemas de la naturaleza” (E.4:82).*

*“Aquí, lo que te digo, aquí hay una renovación, claramente, yo creo que están renovando todo esto del proyecto educativo” (E.2:27). Sin embargo, se presenta una crítica respecto de cómo se han impulsado (E.2:67), “Por ejemplo, en la Universidad nuestra, inventaron una cosa que se llama la semestralización. Un desastre ha sido esa cuestión...” (E.1:142), “A nosotros nos impusieron esta cuestión. Llegan aquí los doctrinarios, los preparadores y nos dicen ya, esto van hacer” (E.1:143).*

Este cambio visualizado es una situación que no está exenta de críticas, los académicos, al parecer, entienden también de manera muy disímil los cambios que se han instalado en la universidad:

*“...pero yo lo que si encuentro, un poco, lo que me parece un poco, es que... yo tengo un problema con eso de estandarizar todo en biogeoquímica, hasta en mi trabajo me parece súper raro, un poco, de que uno ocupe, estandarice cosas, porque, por ejemplo no es lo mismo... si bien por ejemplo el sedimento es el suelo del fondo del océano ya? Y el sedimento a veces es más fino, más grueso...me entiendes? El sedimento está más compacto, menos compacto y encuentro... a veces raro que uno ocupe una metodología estándar para extraer un solo compuesto, yo creo que a veces uno tiene que ser más lúdico jugar un poco y si tú tienes cuidado en lo que estás haciendo, siempre te vas dando cuenta que a lo mejor hay cosas que se pueden mejorar” (E. 2:32).*

*“...Porque no todos los alumnos son iguales, no todos los alumnos van a llegar con la misma condición inicial al... De hecho este nuevo sistema funciona a eso, las competencias se van adquiriendo en cada año y va fluyendo, pero hay madurez distinta” (E.2:36).*

*“Por ejemplo la escuela hizo un proceso de cambio curricular súper importante y de hecho empezó a operar este año y como te comentaba, la idea es que sea el alumno el que genere el conocimiento y uno lo vaya apoyando como guía y eso está fuertemente expresado en la malla curricular. Y eso no es algo que inventé yo, sino algo que en las reuniones de departamento se fortalece” (E.5:26).*

*“Y tampoco te digo que sea tanta la maravilla, pero se intenta, estamos tratando los profesores cambiar el switch, porque también para nosotros ha significado un cambio importante en el modo de impartir la docencia digamos. A lo mejor la otra forma era más fácil era como entregar el dato nada más, entonces yo lo veo que ese es el camino” (E.5:28).*

*“Entonces como institución la lógica también ha cambiado, y eso yo lo encuentro positivo porque ha sabido flexibilizarse ha sabido incorporarse en esta globalidad, porque la globalidad llega a todos los mundos también al mundo educacional” (E.5:56).*

*“Bueno, en el caso nuestro, involucrar las competencias claro que produjo un cambio, la enseñanza basada en competencias produjo un cambio, un cambio en integrar las asignaturas por ejemplo, para generar competencias, en que tuvimos que prepararnos todos para poder relacionar mi asignatura, que es matemáticas, con la asignatura de circuito, con la asignatura de electricidad para que se complementen para formar la competencia que se requiere el estudiante, por un lado. Por el otro lado, nosotros hemos tenido que estar todos en capacitaciones en esa línea, y ha sido algo bueno fijate, que esta universidad el 80% son ingenieros, los profesores, y han tenido que capacitarse en la parte pedagógica, y que diplomados, y que cursos, y han tenido que aprender la pedagogía para poder trabajar, sumado a su especialidad, eso ha sido un cambio, creo que ese cambio viene por la acreditación también, por qué, para qué estamos con cosas, todas las universidades tienen que acreditarse y eso ha sido una espada en la cabeza” (E. 10:31).*

Al parecer, si bien se reconoce el cambio, en algunos casos no hay claridad respecto de los aspectos en los que se pretende innovar, tampoco de una convicción de la lógica implementada. Se evidencia, más bien en el discurso académico, cierta ambivalencia y una mirada desde afuera de lo implementado, aun cuando serían ellos mismos los involucrados en dichas acciones. Sin embargo, si se percibe una pérdida de rigurosidad en el proceso formativo, sobre todo con el estudiante, el que se expresa de la siguiente manera: *“Sí, en mi época era todo más estricto y riguroso, no había esta cercanía que tú vez aquí. Eso se podía ver con los profesores. Los profesores a lo mejor eran como mucho más... si tú quieres como maestros, como lejanos y yo creo que eso ha cambiado” (E. 5:23).*

*“Y lo otro también se ha tratado de comprender más al alumno y ahí hay posiciones distintas: algunos dicen que hay que volver a lo riguroso a lo más estricto. Que ahora se ha flexibilizado, porque las generaciones no son las mismas, el alumno que tenemos ya no es el mismo. Porque la sociedad cambio, y entonces algunos plantean que deberían mantener esas mismas exigencias, y yo creo que han cambiado y han disminuido. Pero sí manteniendo el énfasis con el profesor” (E. 5:24).*

*“Pero sí, la facultad ha cambiado, ya no es estricta, ni rigurosa como era en mi época” (E.5:25).*

En ese mismo plano, otros simplemente advierten que el cambio ha sido mínimo o incluso inexistente, ya que los mismos (de haberlos), se darían de manera superficial. Lo anterior, según los entrevistados, tendría dos causas: el tipo de estudiante que ingresa y la resistencia del docente, quedando esto explicitado en el siguiente grupo de citas:

*“Yo creo que es muy poco el cambio que ha tenido, yo creo que es entregar productos al país, profesionales o gentes especializada en algún dominio.*

*Pero el sistema a pesar de que se está tratando esto de las competencias y todo eso, el sistema está cambiando muy poco como resultado. La actitud del muchacho sigue siendo la misma. Para cambiar al profesor a este nuevo sistema es muy difícil, se resisten completamente y estamos trabajando con muchachos que son complicados, depende de eso también” (E.7:42).*

*“Entonces eso...la universidad no va a cambiar, eso no va a cambiar y hay que poco menos que bailarle al chiquillo, hay que practicar todas las técnicas y explicarles con peras y manzanas para que el chiquillo se quede aquí, se entusiasme y avance... y los sistemas siguen siendo los mismos” (E.7:45).*

*“Yo veo que este sistema que se está impartiendo las nuevas técnicas educativas, en la que el profe es un facilitador, y que busca distintas formas para aprender algo lo más rápido posible, yo creo que es súper positivo. Que ya no sea el profe el omnipotente, que hace la clase y que nadie le entiende, eso es pésimo. Yo creo que en eso podría darnos un cambio” (E. 7:46).*

*“...Poco después del año 2000 hicimos el diplomado de habilidades docentes de la Universidad Monterrey de México, vía internet, fue un año. Vimos trece temas. ¡Excelente! Bien, porque tú te das cuenta de muchas cosas que uno hace. Y ahí tienes la forma de ordenarlo de guiarlo. Oye bien, mira todo lo que esté al servicio de que los estudiantes aprendan mejor, más rápido y más, es positivo, impecable” (E.7:49).*

*“Nosotros que estamos ahora rediseñando carreras, nos metieron como 8 a 10 horas de matemática ¿para qué?, ¡pobres cabros! Y ahí hay unidades temáticas, cosas que se ven ahí que están obsoletas, que no se usan para nada y ahí ocupando horas en eso” (E. 7:75).*

*“... creo que lamentablemente la universidad como institución tiene una velocidad de reacción muy lenta y los sistemas burocráticos que están establecidos al interior de cada universidad hacen que la innovación no sea puesta al día con lo que la sociedad nos pide, todavía tiene un nivel de reacción que no permite que podamos avanzar a la velocidad que se requiere” (E. 8:43).*

*“Yo creo que no, yo creo que eso es ser demasiado optimista, porque creo que la educación es uno de los ámbitos que menos cambia, la gente cree que es innovadora, pero si uno en una clase hace 20 años con la de ahora, la verdad es que serían muy generosos en decir que hay mucho cambio, a lo mejor van a haber cambios porque antes no había... pero muchos profesores aún hacen la clase frontal, que se hacía 20 años atrás, donde a lo mejor es muy buen profesor porque tiene estrategias dialógicas, estrategias narrativas” (E. 9:78).*

Por otra parte, se critica la importación de modelos, afirmando que Chile se ha caracterizado por dicha práctica en educación. Así, otros mencionan que existiría mucho de personalismo y poca disposición a construir, a partir de lo necesario, una propuesta común que trascienda la experiencia personal. Incluso, se menciona que esta práctica no es del todo negativa, si se mira con la intención de contextualizar. También se justifica en el instante en que iniciaron las reflexiones, ya que no había un discurso construido localmente y otros ya habían avanzado al respecto, lo que no se justificaría hoy día. Por último, igualmente, se señala la necesidad de contar con el criterio de especialistas en el área. El siguiente grupo de afirmaciones da cuenta de este escenario:

*“Que el congreso de Bolonia, que el Congreso de no sé qué... Que ahora no está Finlandia, no. Por supuesto que escucho estas cosas y que los créditos transferibles, pero eso es un tema técnico. Yo me voy al fondo qué diablos es lo que se enseña, y cómo se enseña y qué profesores hay” (E.1:136).*

*“Nosotros en Chile copiamos mucho, porque creen que todo copiando lo que los demás hacen vamos a ser mejores. Y eso no es efectivo, eso no es cierto, no es efectivo” (E.1:141).*

*“Yo no, yo no soy muy amigo del copy paste, el problema es que yo creo, que mira esta cuestión es súper personal en realidad, yo puedo estar totalmente equivocado, si casi todo lo que te digo está basado en mi visión” (E.2:99).*

*“Mi escritor favorito es Jodorowsky, él siempre tiene cierta relatividad en lo que dice, pero sí la impresión que yo tengo es que... ya mira, nosotros deberíamos... a ver cómo te lo explico, nosotros deberíamos crecer de adentro hacia afuera, una reacción interna como decimos... a ver cómo explicarte... algo endógeno nosotros deberíamos pensar primero que es lo que queremos como país, yo a veces pienso que estamos descabezados desde el momento (E.2:100).*

*“... pero aquí por ejemplo, hay gente que yo creo, hay gente que dice ya vamos a pensar la educación como yo la aprendí en Australia haciendo mi postgrado, y yo lo aprendí en Alemania y yo lo aprendí acá y nos juntamos todos, y en el momento de juntarse ellos solamente quieren dar su visión aprendida, porque pensar en forma colectiva en Chile es súper difícil” (E.2:102).*

*“Yo creo que es producto de nuestra idiosincrasia, en realidad de cómo somos, yo creo que de nuevo, todo este cambio lo veo yo, si está bien... podemos hacer el copy paste, pero tenemos que pensar primero si eso es aplicable aquí” (E. 2:104).*

*“Entonces a lo que voy, yo esto del copy paste, no sé si es bueno, porque nosotros tenemos otra condición, si imagínate aún estamos en la bipolaridad, ahora como que se asombran que hay mucho rico y mucho pobre, eso ha estado toda la vida” (E.2:107).*

*“Eso es lo que me pasa con todas estas cosas de tratar de adoptar algo que funcionó o no funcionó acá en Chile o sea, yo creo que es la del flojo, porque nuestra ciencia está mal es, porque no desarrollamos nuestras propias técnicas, nuestra propia tecnología, no aumentamos el valor de las cosas, y eso es ese es el problema, si nosotros pudiésemos general nuestros propio sistema de educación, yo lo miro por ese lado, basado en la experiencia personal, y de la universidad...” (E.2:111).*

*“Porque yo soy súper crítica a la idea de Eyzaguirre, ¿por qué soy crítica?, porque creo que uno no puede traer esto, porque por ejemplo, en Finlandia son súper distintos a nosotros idiosincráticamente, entonces uno quisiera implementar cosas, pero es imposible...” (E. 9:63).*

*“Hay que tener cuidado con eso de la importación de modelos, porque no siempre funcionan, o sea tienen que ver con un contexto, una realidad con un escenario que no particularmente es el de Chile, nosotros, algo que resulta en otra parte no necesariamente debe resultar aquí, en eso hay que tener mucho cuidado ¿cuál es el contexto para que esto funcione? El tema por ejemplo, de modelo por competencia son súper bonitos, nosotros también tuvimos nuestro intento de modelo de competencia y la verdad no es tan fácil, no en todas las disciplinas se permite y muchas veces el tema de la universidad no necesariamente te permite un modelo de competencia, porque tiene mucho que ver con el hacer y nosotros que estamos dentro de un marco teórico” (E.3:86).*

*“Pero es importante ver como yo lo adapto a mi realidad, no copiarlo” (E. 3:88).*

*“Ahora esto de importar modelos es importante lo de los filtros y no es llegar y copiar y por qué allá lo hicieron, nosotros también, tiene que haber una evaluación. Y en eso estamos viendo si hay resultados o no hay resultados, viendo como seguimos entonces para el próximo año. Tiene que haber una visión crítica de estos procesos y de estos modelos y que no sea llegar y copiar” (E. 5:62).*

*“Bueno la verdad es que también por tiempo, existió culturalmente, o históricamente un momento en que era necesario hacer esa importación, porque la creatividad en nuestro contexto universitario estaba un poco deprimida y el probar esos modelos permitió también improvisar otras posibilidades que por lo menos en el área educativa, que fue abriendo camino a la innovación y a poder generar y producir su propia estrategia que fueran exitosas” (E.8:49).*

*“Actualmente yo creo que ya tenemos, por lo menos en el área de educación médica, un nivel de madurez eficiente como para ser crítico con el modelo que son importados y poder rescatar aquellas cosas que creemos que pueden ser positivas para lo que nosotros creemos y evidentemente que por los contextos culturales no nos sirve todo lo que sea del extranjero” (E.8:50).*

*“Pero sí creo que hay ciertas cosas que podemos traer y que son muy buenas, pero que tenemos que adaptarlas y que esa adaptación no la puede hacer cualquiera, tienen que ser las personas expertas” (E. 9:67).*

*“Porque no se puede llegar y traer, yo sería mucho más, estaría mucho más a favor que trajeran a los expertos que hicieron la reforma en Finlandia a que hicieran un diagnóstico de nuestra situación, y que en conjunto con expertos chilenos, diseñaran una reforma que tuviera mucho más que ver con nuestra realidad local. Ahora sí, creo que hay algunos modelos que hemos traído de afuera que han sido buenos, pero creo que todavía estamos en pañales, ejemplo de eso es el modelo de competencias de la Educación Superior, que si bien tiene muchas críticas, a mí me parece que es bueno y que igual nos puede guiar...” (E.9:65).*

De acuerdo a esto, los académicos se presentan muy críticos a la importación de modelos observando desde afuera cómo estos cambios implementados están asociados a las prácticas de los tecnócratas que toman las decisiones. La excepción a ello se presentaría en aquellos que han tenido la posibilidad de estar más insertos en el diseño e implementación de los cambios (E.8, E.9, E.7).

En las otras áreas, se advierten cambios que van desde la creación del área de postgrado o la consolidación de la investigación, hasta la infraestructura:

*“Yo creo que son cambios que son sumamente positivos, o sea mi posición es positiva en el sentido de que creo que es bueno que la universidad esté mucho más abierta” (E. 9:53).*

*“Y si creo que en términos de calidad si se ha avanzado” (E.9:60). “...si tu comparas con la misión de 10 años atrás no teníamos temas como los postgrado, la investigación. Estaba centrado prácticamente en el pregrado. Y eso te indica que en estos 10 años o 15 años ha crecido enormemente. Porque tener postgrado en la institución no es algo pequeño, considerando que partimos hace poco con los postgrados” (E.6:14).*

*“Hace unos 20 años atrás esto no era común, pero ahora las universidades chilenas están a muy buen nivel en temas de investigación, yo diría son capaces de transferir al sector industrial y tecnológico en Chile” (E. 6:20).*

*“Bueno, 30 años atrás te contaré que eran poquititos, entonces había que hacer de todo, de todo entiéndase, labor administrativa, sin secretarías, comisiones para todo porque teníamos que cubrir todos los ámbitos que se requerían para que esto funcionara bien, entonces hay otro tipo de, nada de que tú te sentabas en tu oficina y así como estamos ahora, sino que era una sola oficina como para ocho personas, y había que compartir todo, lo bueno y lo malo” (E.10:15).*

*“Ha habido un cambio, un cambio de infraestructura” (E. 10:16).*

Del mismo modo se señala que el desafío de la universidad actual es la investigación:

*“Investigar en todas las áreas, y eso sí se puede hacer desde las universidades, entonces ese es un concepto muy distinto del 68’, porque el 68 nosotros luchábamos porque nosotros... para nosotros era importante democratizar la universidad, era que hubieran elecciones y por otro lado entrarán los obreros a la universidad, de hecho lo hicimos... eso, eso se hizo en aquella época” (E.4).*

Sin embargo, también dentro de la misma universidad se aprecia cómo esta ha asimilado la lógica de mercado, apropiándose del discurso académico:

Así por ejemplo, la actual Reforma y ley de aseguramiento de la calidad que se discute en el Congreso Nacional, según la visión de los académicos, tendría un fuerte énfasis en el financiamiento, donde nuevamente existirían diversas posiciones. Algunos son muy críticos de que el énfasis en el que se ha centrado la discusión sea justamente el financiamiento (provisión privada o pública), y que existan temas que no estén presentes, por ejemplo, respecto a la regulación del sistema universitario, la creación de nuevas carreras, los requisitos de ingreso, la certificación de calidad, entre otros. Por otra parte, aparece el discurso crítico respecto a la democratización de la discusión en Educación Superior y, con ello, la falta de experticia técnica para construir el acuerdo. Lo anterior, se ve reflejado en el siguiente grupo de afirmaciones:

-Discusión centrada en el financiamiento

Se menciona que se pone el acento en la discusión del financiamiento de la educación. Se argumenta que se ha perdido el eje de la calidad (E.3).

*“Yo creo que está más o menos, yo creo que el foco, el énfasis, el tema económico, el tema de la plata ha desviado un poco el sentido final que tiene la universidad, porque que tenga que estar preocupado o que la discusión se centre en cómo tiene que ser financiada la educación, sobre cómo debe ser la educación, a mí me preocupa” (E.3:40). “Tienen que tomarle el peso, y eso es lo que a mí me preocupa un poco, de lo que se está discutiendo del tema del financiamiento, no tiene que ver con la*



*accesibilidad, con nada de eso, si no que en la medida de que si esto es gratis, no tengo ningún costo asociado, como voy a valorar la hora en aula si a mí no me significa ningún sacrificio, si ya hay un costo importante detrás, por último tengo papás que les duele pagar, me van a exigir que estudie, si no está eso detrás no sé qué va a pasar” (E.3:122).*

*“La verdad es que yo soy como bien crítica de la situación y en ese sentido... yo creo que no. De un tiempo a esta parte...por ejemplo mis padres estudiaron...no pagaban la universidad y ahora la universidad es para una elite y ahí hay un tema importante que el estado o la sociedad está tratando de resolver... No sé si las fórmulas que están planteando son las adecuadas o se requiera dar un paso más en esa línea eso, no lo sé, pero sí entiendo que el modelo que tenemos actual no es el adecuado eso sí” (E.5:50).*

-Gratuidad y sistema de selección:

*“Eso sí que tiene que ser siempre vinculado a las capacidades, no como pasa en Argentina por ejemplo, que universidad para todos y se demoran lo que quieran y resulta que no, no tampoco creo que sea por ahí el camino si de acuerdo las capacidades y tu interés y si efectivamente tú te lo has propuesto, entonces sí haya un estado que te sostenga, haya un estado que te subvencione para que tú finalmente puedas educarte según lo que tú elegiste, que es lo que tú quieres” (E.5:52).*

*“Es la reforma que tenemos. Ahora de la gratuidad, como que no fue algo, no fue un análisis país, un análisis donde el gobierno, los expertos a lo mejor podrían haber dicho algo, fue algo que parte por una demanda social, y que frente a esa respondemos, y aun así, que ya han pasado como 5 años yo creo, aun así no tenemos una respuesta clara, porque ni siquiera nos podemos poner de acuerdo de cosas que son como la base, pero que no es lo más importante, porque lo más importante es la calidad y cómo lo vamos a ejecutar, y todavía estamos pensando en cómo lo vamos a pagar, y además las personas tienen un doble discurso porque lo quieren, pero tampoco quieren pagar más impuesto, yo creo que tenemos como muy bajo pensamiento crítico y que también nuestro nivel de comprensión como sociedad en general, es bajo, es como que quisieran gratuidad pero sin entender que eso va a tener un costo, y que va a implicar cambios importantes, y que va a traer así como trae fortalezas, va a traer debilidades, y la gente como que quiere solo las fortalezas (E.9:57).*

-Desregulación del sistema de Educación Superior

*“... pero la Educación Superior está bastante atrasada en la discusión: la discusión de la Educación Superior tiene que ver con temas de financiamiento que son súper importantes por ejemplo la gratuidad que va a venir lentamente, pero está bien que haya algo de eso al menos. O sea, sí*

*entran doscientos mil estudiantes también está bien, las otras discusiones tienen que ver con la creación de superintendencia, sistema de acreditación. Ahí hay muchas cosas que son complejas: el sistema universitario es un sistema que está altamente desregulado en Chile, ahora eso es una cosa que lo conoce todo el mundo en Chile. Hay que regular más y eso no es tan fácil, porque eso pasa por la política y los privados tienen intereses en la universidad y eso pasa por la discusión del parlamento y son discusiones más político institucionales y menos de proyecto universitario” (E.4:154).*

*“Entonces esta discusión de los privados es una cosa absurda digamos. Aunque alguna universidad sea privada como la nuestra que es privada, pero tiene que producir bienes públicos. Porque el conocimiento es un bien público... todos dicen que estamos en el siglo del conocimiento ... si es así el conocimiento es tan importante como el agua o como el suelo productivo o como el sol ya que si no hay sol tampoco hay vida o aire puro” (E.4:90).*

*“Pero en eso no hay política de educación que diga creen estas carreras. Entonces uno se da cuenta que el 75% de jóvenes eligen 5 a 6 carreras y el país no necesita tantas carreras de... hay saturación en odontología, abogacía, saturación en periodismo, psicología, hay saturación en algunas ingenierías. Por el contrario, en geología falta gente y nadie quiere estudiar geología, es muy difícil siendo un país minero” (E.4:156).*

*“Efectivamente hay que medir calidad, pero a través de resultados, a través de mecanismos distintos a que el estado dirija como hacer las cosas” (E.3:39). “Que cumpla, en el fondo que cumpla con lo que promete en el fondo, tener claro que es lo que yo quiero formar, yo quiero formar profesionales, o en el área de las leyes para que sean no sé, pensando en el ministerio público, que efectivamente, lo que estoy formando, sea lo que se definió formar” (E.3:41).*

- Democratización de la discusión sobre la reforma:

*“Y lo otro que me pasa es que estamos como en una cultura donde la experticia, la formación, el estudio, como que ha perdido importancia, y es como que todas las opiniones valieran lo mismo, entonces los mismos estudiantes quieren ellos hacer la reforma, y la rechazan a veces como con argumentos muy ideológicos, cuando en el fondo, para mí gusto, las reformas deberían ser muy inyectadas como por la experticia, y por personas que tienen la formación y que pueden diseñar planes pero porque han sido formadas para eso, no creo que alguien de 17 años con lo se forma en el colegio, pueda liderar una reforma, o vetarla, siento que hay un problema grave en eso” (E.9:59).*

En síntesis, se reconoce una desregulación del sistema de Educación Superior en cuanto a la oferta y diversificación del sistema universitario. Se

visualiza un cambio en los énfasis proyectados por la universidad: formativos, de investigación y postgrados, y de infraestructura. Sin embargo, mayoritariamente el discurso se asocia a lo formativo, lo que se traduce en un cambio curricular y de implementación del currículum. Así también aparece una lógica discursiva que señala que en la realidad los cambios no logran materializarse en el aula y quedarían solo a nivel declarativo. Lo anterior podría explicarse en la importación de modelos que existen en Chile y, por tanto, su asociación con la idea de algo impuesto.

Ahora bien, la contradicción se da justamente en que pese a que la sociedad actual es percibida por los mismos académicos como una sociedad marcada por los avances del siglo del conocimiento. Pareciera que los cambios implementados en la Educación Superior actual estuvieran centrados en una racionalidad distinta a los requerimientos de esta nueva era. Y, aunque se reconoce la investigación como prioridad, su impacto a nivel de desarrollo universitario sigue centrado en pocas universidades y más bien se expresa como un deseo, mientras que la discusión país está centrada en asuntos de acceso y financiamiento.



**4.3. 1. Interpretación de la categoría central: Imaginarios académicos respecto a la idea de universidad como conceptualización de subjetividades discursivas histórico- contextuales. El caso de la Región del Bío- Bío, Chile.**

En esta parte del análisis, se presenta la construcción del objeto de estudio a partir de la integración de las categorías anteriormente descritas, destacando los principales hallazgos levantados del apartado anterior. Desde la perspectiva de elaboración del relato, es posible mencionar que el discurso que se presentará a continuación ha sido construido en la consideración del siguiente esquema:

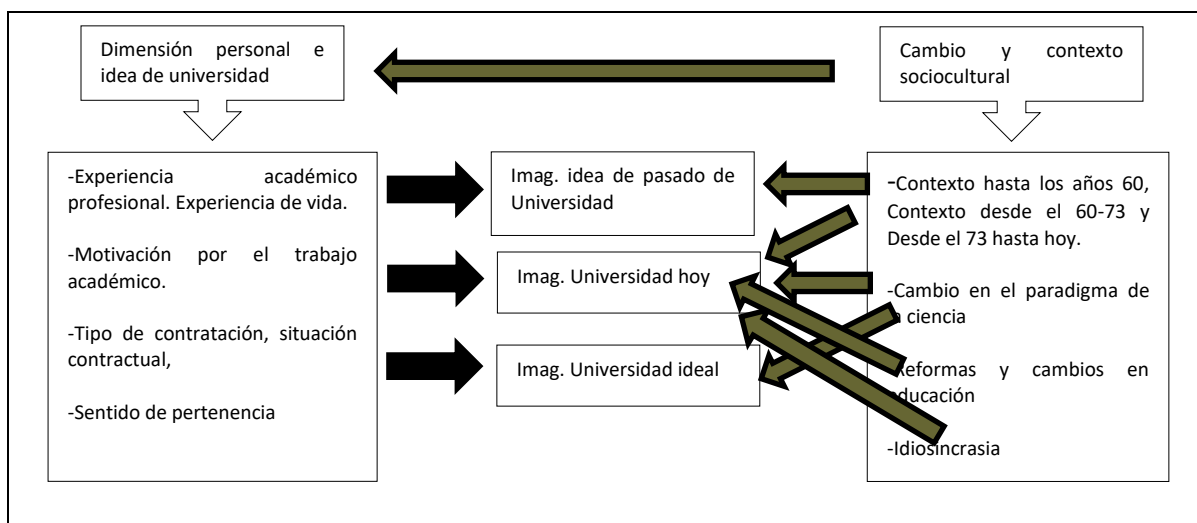


Figura 9. Esquema interpretativo para la construcción del imaginario académico.

Desde esta visión se asume que los *Imaginarios académicos, respecto de la idea de universidad*, se configuran en tres grupos: *un Imaginario como idea de pasado, un Imaginario de la universidad de hoy y un Imaginario de la universidad ideal*. No obstante, para comprender el contenido de la globalidad, es necesario situar cada uno de estos aspectos en el contexto histórico desde el que emergen, así también como desde una dimensión personal, tal como se evidencia en la gráfica. Respecto de esta última categoría (*universidad y dimensión personal*) se puede mencionar que en este apartado, cumple dos roles: por una parte se sitúa como un elemento que permite caracterizar al académico de hoy desde de cada una de sus dimensiones, pasando a formar parte de la categoría imaginario de la universidad actual, y, por otra parte, permite delimitar la referencia del imaginario total en el sentido descrito en un inicio, es decir, sobre la consideración de la subjetividad de los entrevistados.

De esta manera, y luego de las aclaraciones desde donde se aborda el escrito, se puede decir respecto del primer aspecto *Imaginario académico de la*

*idea de pasado de la universidad*, que este se configura a partir de las vivencias de los sujetos entrevistados, cuyos relatos se situaron en un contexto social entre los años 1960 y 1973. Desde esta perspectiva, se puede decir, de acuerdo a este trabajo, que durante este período se reconocen básicamente dos grandes relatos: los que narran la situación desde los años 50-60 y aquellos que enfatizan su testimonio desde los años 60 y hasta 73.

Respecto del primero, se puede decir que, según la descripción de los académicos, el contexto social hasta los años 60 (y quizás considerando un poco antes) se caracterizaba por tener una amplia población con un alto índice de analfabetismo y una situación social económicamente deficitaria, lo cual evidencia que la educación era restringida para una elite. A su vez, se visualiza a este período con una marcada estratificación social, en la que destaca particularmente una clase media, como un sector trabajador, el que a su vez se visualiza como un sector muy educado. Lo anterior no es un tema menor, ya que deja entrever, más allá de las características de composición socioeconómica, el nivel cultural de la clase trabajadora, el que pese a una escasa educación formal aparentemente era provista de la misma, a través de otros medios sociales o culturales.

Esto puede relacionarse al escenario cultural que, según algunos de los entrevistados, se empezaba a desarrollar en distintas zonas del país, sobre todo en aquellas donde había universidades. Se reconoce un fortalecimiento de la actividad intelectual que empezó a surgir de manera más organizada, así como el nacimiento de personalidades en distintas áreas de expresión cultural, como la música, el arte o el cine, lo que tuvo lugar desde mediados de la década del 50 a la de los años 60.

Por otra parte, en esta misma caracterización aparecen los discursos que muestran la percepción positiva de distintas instituciones al interior de la sociedad. Por ejemplo, la familia es vista como un referente relevante en la que están presentes el padre, la madre y los hijos. Respecto del hombre, es quien figura como proveedor y desarrolla funciones fuera del hogar; mientras que la mujer, poseía un rol doméstico al no incorporarse masivamente a la clase trabajadora, por tanto su rol se constituye y valida desde el espacio privado del hogar, ejerciendo el rol de madre, lo que según se señala, permitiría tener un control sobre la educación de los hijos, y en general, sobre su formación para la vida en un sentido valórico. Así también, los espacios sociales en los que participaban eran reducidos y las mujeres jóvenes se mantendrían bajo este mismo ideario de escasas relaciones sociales. Respecto de la validación de otras instituciones y roles clásicos de la sociedad, se menciona una alta valoración de la escuela secundaria, por ende, del profesor y de la iglesia, asociada a la persona del sacerdote, ya que en ambos casos se menciona que eran instituciones muy relevantes a nivel social.

Lo que se observa aquí no es otra cosa que la expresión de una forma tradicionalista de ver la situación social de la época desde una sola arista, contada según el relato, desde la propia experiencia vital, lo que no reflejaría la situación social que vivía el país por esos años. Es sabido que, durante esa época, la

situación social era muy precaria en gran parte del país y, aunque en un nivel no reconocido, la mujer desarrolla tareas fuera del hogar y los niños y jóvenes hijos de la clase trabajadora no disponían, en su mayoría, de los medios necesarios para un buen desarrollo. De hecho, la infancia y la juventud también trabajaban aportando económicamente a sustentar necesidades básicas.

Por último, otro aspecto distinto pero que a su vez se relaciona con lo anterior, tiene que ver con que la sociedad, hasta ese momento, carecía de medios tecnológicos, circunscritos por esos años a la radio solamente, mientras que la televisión llega a Chile el año 1962, lo que según los entrevistados se relaciona con la relevancia que tenían en la vida social otras actividades culturales que podían ocupar los espacios de entretenimiento: *“No había tecnología, por tanto la entretención era leer, nosotros leíamos, leíamos porque no tenemos televisión, no teníamos internet”*(E.1:172).

Lo anterior resulta interesante porque permite situar el contexto en el que existió la universidad en la región durante la primera mitad del siglo XX. En este caso, la universidad de referencia para la región era la Universidad de Concepción, surgida en 1919 como una institución privada para ofrecer al sur de Chile un referente cultural propio y romper con el centralismo de la capital. *“Fue organizada por los ciudadanos de la región en contra del centro, entonces fue una Universidad que nació, luchando en contra del centro”* (E.4:36).

Posteriormente, en relación al contexto durante la década de 1960 y hasta 1973, se reconoce desde el discurso académico una similitud con las características del periodo anterior, pero con un ambiente mucho más politizado, resultado de la toma de consciencia de la situación social. De esta forma, esta década se caracterizará fuertemente por los siguientes temas: inicio de procesos de democratización de la sociedad, mayor acceso a la cultura y educación, reforma universitaria, resurgimiento de planteamientos de izquierda, entre otros. Lo anterior se relaciona de manera directa con la percepción social de una idea de educación, ajena al mundo social, en la que el acceso seguía siendo restringido, lo que incita, en gran parte, los movimientos de reforma universitaria de la época, algunos de ellos influenciados por otros sectores, como por ejemplo, la reforma de la iglesia en América Latina, específicamente por el surgimiento de la Teología de la Liberación.

Con ello, se produce por aquel entonces, según el relato de los entrevistados, un movimiento interesante en las Universidades Católicas menos conservadoras, la que se reconoce haber sido canalizada por los estudiantes de todo el continente sudamericano, expresándose en un fuerte compromiso social desde la universidad con el entorno, a través del desarrollo de experiencias concretas de trabajo con la comunidad.

Así también se menciona, la influencia del contexto político en la universidad, por ejemplo, con la emergencia y consolidación de los movimientos de izquierda en el país, y su posterior institucionalización como gobierno, lo que actuaría, durante este período, como un ente favorecedor para el proceso de

ampliación de cobertura educacional, sobre todo a nivel de Educación Superior, dando cabida a la incorporación de la clase trabajadora a la universidad. Ello permite alcanzar las más altas tasas de población universitaria en la historia del país hasta ese momento. Esto es interesante ya que obedece a un ideario de sociedad y cuya configuración estaba canalizada también en consideración de la universidad, siendo esta parte de la discusión como también de la forma de abordar el problema. De esta manera, la educación se convierte en un eje para abordar el problema social. Y, como se verá más adelante, esta forma de reconfiguración del escenario universitario también aportará a una experiencia de formación para quienes participaron de ella, la cual se reflejará en la forma de entender hoy cómo proyectar a futuro el escenario universitario.

Esta caracterización coincide con la sistematización desarrollada por Scherz (1986) respecto al periodo, el que luego es retomado por Casanga (2000) y Jadesic (2002), dejando con ello la impresión de una vinculación de la academia con el relato de la vivencia en este periodo.

Otro elemento interesante que han destacado los entrevistados guarda relación con la *idea del estudiante universitario de ayer*, el cual se visualiza como un sujeto mucho más preparado para asumir la tarea, lo cual es atribuido básicamente a dos factores, uno de tipo educativo y otro de índole social. El primero se relacionaría con dos aspectos: la formación recibida en la educación secundaria y los procesos de selección para la entrada a la universidad<sup>103</sup>. En relación al aspecto social, como ya se manifestó, se relacionaría con la conformación de la familia y la distribución de roles al interior de ella, lo que ofrecería un mayor resguardo de la formación del sujeto, lo cual sería favorable para su desarrollo posterior. Cabe destacar que esta caracterización podría ser coincidente, con el escenario universitario de los años 50-60 ya que durante la época, el acceso era muy restringido y, probablemente, obedecía a un grupo más o menos homogéneo de la sociedad en cuanto a la situación social.

Por otra parte, se menciona que la vida social estaba asociada a manifestaciones culturales de distinto tipo, que serían favorecedoras de un ambiente social educador en una diversidad de aspectos. Así también, está la percepción de que *los estudiantes* visualizaban con mayor importancia su paso por la universidad, ya que habría una motivación distinta, por el significado atribuido al paso por ella, afirmando que se tornaba más serio entrar a la universidad. Además, el estudiante tenía un mayor compromiso con la sociedad, ya que podían entender el papel de la universidad en la sociedad. Recordemos que la universidad se crea en Chile para la conformación de la elite del país, y durante este periodo, en regiones, era esta la apuesta desde el surgimiento de los planteles regionales. Y por otra parte, la experiencia durante los años de la reforma, previo y posterior a ello, junto con la relevancia alcanzada por los

---

<sup>103</sup> Respecto a lo anterior, se considera que el Bachillerato era un sistema exigente que daba cuenta de las habilidades o en este caso del manejo de información que poseían los postulantes respecto a determinados temas. A diferencia de los medios utilizados con posterioridad a los que se les considera simplistas.



movimientos a nivel social, permiten la configuración de un sentido de trascendencia respecto de lo logrado.

Respecto de ello, se menciona que las formas de aprender eran distintas. Los métodos eran otros, se releva la importancia de los libros, había menos distracciones, la ocupación era leer y estudiar, posterior a la reforma se incorporaron seminarios y trabajos voluntarios que movilizaron a jóvenes en varias regiones e incluso al interior de Latinoamérica. En este sentido, lo planteado se acercaría a lo señalado por Scherz (1986) respecto a las fases de las universidades chilenas hasta reforma del 67.

Desde este imaginario, la idea de la persona del estudiante que se levanta es la de un sujeto más autónomo, más autodirigido, con disposición al estudio, dando lugar, a partir de este reconocimiento, a estas como las cualidades que se valoran en el estudiante universitario. Esta situación se reconoce en todos los discursos de principios de siglo tanto en la literatura europea y Latinoamérica y, con especial énfasis, también en los discursos locales.

Por su parte, de la *persona académica de ayer*, se mencionan dos aspectos en cuanto a su composición: por un lado, que estaba constituido en gran parte por quienes se habían formado en los liceos fiscales, lo que le otorgaría un sentido formativo característico de la educación pública, a lo que además se le da valor, enfatizando con ello el buen nivel de este modelo educativo; y, por otro lado, por un buen contingente de académicos extranjeros, lo que otorgaba diversidad en la composición del grupo. Otros elementos, respecto de la idea de la persona académica, que se pueden destacar tienen que ver con sus cualidades, estos eran considerados como personas estrictas y rigurosas, con un fuerte manejo de contenido, es decir, en palabras de los entrevistados, técnicamente muy preparados en sus áreas. Se consideraban personas con una alta vocación docente y compromiso social; muchos académicos desarrollaban roles públicos o fueron gestores de proyectos que permitieron la modernización de las ciudades, compartiendo la actividad profesional con la tarea universitaria. Así también se hace mención al uso efectivo de la libertad de cátedra, otorgando un tinte de autonomía al proceso académico vivenciado por aquella época.

Cabe destacar que estas visiones han sido desarrolladas por sujetos académicos, cuya experiencia de vida y formación académica se presentan en otra época (en los años 50 y 60), y por lo tanto cada uno habla desde su propia experiencia, ya sea como estudiante secundario y universitario, o como integrante de una institución social, como por ejemplo, la familia, la escuela, la universidad. De lo anterior, es posible desprender que existen básicamente dos discursos: uno de ellos desde una construcción política manifiesta; y el otro, desde la invisibilización de la misma, resaltando el rol social de la familia. Si bien es cierto, ambos discursos mencionan el dato social, pobreza, analfabetismo y acceso restringido a la Educación Superior, en el análisis recurren a su propia experiencia para caracterizar la universidad de la época.

En el contexto anterior, lo que se visualiza es una visión de universidad asociada con el modelo napoleónico, aunque con algunas referencias menores del modelo alemán, las que tendrían que ver con las influencias de los académicos que vinieron de otros países a conformar las universidades nacionales, además de las referencias locales en la configuración de universidades. Sin embargo, parece ser que lo más relevante del período son las apreciaciones que rescatan la vinculación con el medio social, primero como impulsor de la configuración de la universidad y luego en la tarea misma de la universidad, sobre todo en la etapa de la reforma de los años 60. Otro elemento interesante tiene que ver con la situación política, expresada en el requerimiento de una triestamentalidad y democratización del acceso, lo que se asocia directamente a la expresión del medio social al interior de la universidad, lo que permanecería durante toda la década del 60 hasta su escasa implementación el 73.

Durante este período, los principales cambios observados guardan relación con un aumento en el ingreso a la Educación Superior, pero sin duda, lo más importante se asocia a que con la reforma de la universidad se empezaba a gestar un proyecto intelectual y cultural que tendía a proyectarse al contexto social próximo. Lo anterior es interesante, ya que la fuerte tendencia de vinculación con la sociedad es una condición que se ha expresado con reiteración en Latinoamérica y en esta época se institucionaliza con la reforma, un modelo de desarrollo universitario con un fuerte arraigo social, lo que ya pareciera constituir un rasgo distintivo, y que como ya se mencionó, traería como inspiración, por una parte, la conceptualización elaborada por la iglesia católica de vertiente más progresista, asociada a la teología de la liberación; movimiento que tendrá grandes repercusiones en el continente latinoamericano, y por otro, el discurso señala la influencia de la pedagogía social y comunitaria de la mano de Paulo Freire, que a partir de la dinámica de trabajos universitarios compartidos se va irradiando a distintas territorialidades.

Sin embargo, lo anterior no dura mucho y, tal como señala Scherz (1980), el tiempo transcurrido desde la instalación de la reforma no permite hacer madurar el proyecto ya que el año 1973 se produce el golpe de Estado que frenaría los impulsos reformistas alcanzado por aquella época, en todo el país en cuanto a Educación Superior. Esto puede explicarse debido a que la democratización del acceso y participación en el gobierno universitario, eran dos valores propios de una concepción socialista contraria a la inspiración golpista. Por otra parte, al ser una organización vinculada a personas, cuya tarea se sitúa en una diversidad de pensamientos, no la hace compatible con el contexto político y, por tanto, es intervenida. Durante este periodo el país inicia una dictadura militar durante 17 años, instancia política que, como afirman los entrevistados, sería favorable para la instalación de un modelo económico neoliberal, dando lugar a una sociedad de mercado, tal como la conocemos hoy.

Según los entrevistados, la situación anterior, se ve reforzada además por un proceso particular en la conceptualización de la época moderna, la que a ojos de la academia, y a diferencia de Europa, sería recepcionada de manera distinta

por las sociedades latinoamericanas, producto de la forma tardía en la que se familiarizan con su relato; y, por otra parte, porque en el caso de Chile -producto de la misma situación política- se asume una idea de progreso en base a la ciencia y la técnica conducido por el proceso de industrialización y desarrollo, lo que lleva a la objetivación del sujeto como medio, muy por el contrario de lo que efectivamente representaría ese período como idea de realización personal a través del progreso de la razón, configurado en el ideario europeo, no como instrumentalización, sino como subjetivación.

Ahora bien, esta pérdida de referentes teóricos producto del apagón cultural derivado de la dictadura, sumado a una conceptualización particular de los distintos períodos históricos, sería determinante en lo inmediato para los procesos educativos de las generaciones que se formaron en el período del régimen militar. Desde el discurso académico, incluso se habla de generaciones perdidas, ya que si bien hay procesos formativos de por medio, estos carecen de elementos teóricos para comprender el contexto actual.

Por otra parte, otro de los hallazgos que se levanta en este ámbito evidencia un estancamiento del sistema y que se expresaría en una disminución de la oferta universitaria, en la fragmentación de la unidad universitaria a nivel nacional y disciplinaria por otro, además del evidente proceso despolitización, producto del régimen implantado. Situación que se agudiza a través de la privatización del sistema de Educación Superior, lo que traería como consecuencias un enclaustramiento del sistema universitario, y la percepción de un distanciamiento de la sociedad, además del yacente retraso cultural.

Desde el punto de vista del imaginario, levantado por los académicos respecto de la universidad de ayer, resulta particularmente interesante que esta configuración discursiva, prácticamente no considera la tradición que da origen a la universidad en Chile, tampoco de la región. Afirmación que se desprende desde a lo menos dos planos: primero, el punto de vista nacional, como ya se ha mencionado los primeros referentes se encuentran en la Universidad de Santo Tomás caracterizada por una fuerte influencia Parisina (del primer periodo), y luego, la Universidad de San Felipe con una evidente influencia de la Universidad de Salamanca, sin embargo parece esto estar poco visible desde el discurso académico actual.

Si avanzamos hacia la instalación de la república, el surgimiento de la Universidad de Chile, desde los discursos de Andrés Bello, y los de Ignacio Domeyko, es posible desprender que, con ciertos matices entre sus posiciones, ambos ligan como modelo inspirador a la tradición alemana de estilo humboldtiano para el desarrollo de esta universidad. El mismo fenómeno ocurre prácticamente medio siglo después con la fundación de la Universidad de Concepción, en la que nuevamente Enrique Molina proyecta el mismo ideal, pero esta vez ligado al desarrollo de formación profesional, siendo entonces este último énfasis el que prevalecerá en el imaginario proyectado de la universidad regional, ya que efectivamente es el que logra una mayor consolidación desde la praxis. Algunos

historiadores como Serrano (1993) han señalado que la universidad de principio de siglo XX compartía la tarea académica con el desarrollo profesional y, por tanto, no es hasta pasado la década del 50 que se inicia un proceso de ampliación de planta docente, con mayor dedicación a la tarea universitaria propiamente tal. Esta cuestión es relevante ya que durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, con la instalación de la república, el Estado debe consolidarse y lo hace desde la universidad y por el nivel de desarrollo del país, no puede hacerlo desde la investigación, como era el proyecto de Bello, siguiendo entonces, queriéndolo o no, el modelo de universidad del ideal napoleónico.

Sin embargo, desde otra arista, cabe destacar la influencia de la Corona española en la tradición universitaria y, en este sentido, es posible visualizar alguna reminiscencia en la Universidad Católica de principios de siglo que hace recordar, por ejemplo, el planteamiento de Menéndez y Pelayo con su idea de *Universidad Católica, española y libre*. Lo que podría ser visible también en algunos discursos de académicos actuales más tradicionales.

Desde el punto de vista del discurso, construido por la tradición, se aprecia ya en Europa a principios del siglo XIX la tendencia a una precepción de decaimiento del nivel cultural del estudiante y del académico, lo que vendría dispuesto simultáneamente de un proceso de reforma de la educación general y de la Educación Superior, asociada al acceso universitario y la calidad de los docentes. Duro es el discurso de Paul Lagarde (LLambías, 1959) cuando menciona que los liceos y las universidades no son asilos, no estando de acuerdo en mantener en ella ni a profesores ni a estudiantes que no puedan rendir. Afirmando, al igual que Nietzsche, que Alemania tendrá buenos estudiantes y buenos maestros cuando los quiera tener, dejando entrever una crítica a la organización del sistema general. Lo que podría relacionarse con el ideario de la universidad actual, con el relato que se hace de la idea de persona académica de ayer y del estudiante de ayer, donde ambos son bien valorados. Ahora bien, el discurso implícito que se asume desde la referencia internacional tiene que ver con las cualidades que el proyecto universitario debería proveer y desde ahí, es posible desprender que al igual que acá aparecen como relevantes el estudio, el amor por el saber expresado en la búsqueda de la verdad, la autonomía, la reflexión producto de un hábito intelectual instalado y, en general, un ideal de una formación de carácter moral amplio, con sentido espiritual, la formación de buenos miembros de la sociedad, características que a su vez veían en ellos mismos y que visualizaban, se estarían perdiendo por lo ya avizorados énfasis profesionalizadores, contrarios a los planteamientos de Molina Garmendia, Gómez Millas, Millas Millas, y del mismo Sherz.

Respecto del *Imaginario académico de la universidad de hoy*, se puede decir que el mismo se liga al discurso de un grupo de académicos que es activo, en la actualidad, en la tarea universitaria. Por tanto, a diferencia del *Imaginario de la universidad de ayer*, este es un relato vivo, lo que permite evidenciar el contexto sociocultural actual desde el que se desprende. En esos mismos términos, cabe señalar que el contexto sociocultural de la universidad de hoy se construye a partir

de un relato que se vincula a las consecuencias del periodo anterior, advirtiendo que esta se reconfigura desde el modelo instalado de la sociedad de mercado, lo que a su vez se ve reforzado por un erróneo proceso de conceptualización de la época moderna, también ya descrito en la fase anterior.

En términos históricos, la referencia de la universidad actual se sitúa en dos períodos: por un lado, un contexto histórico avanzada ya la dictadura en la década del 80 y marcado por la institucionalización de mecanismos que han reforzado en diversos planos el arraigo del modelo neoliberal, a raíz de las privatizaciones en los sectores de salud, previsión social y educación. Y por otro, un contexto a partir de la recuperación de la democracia en el año 90, en el que se legitima el modelo anterior a partir de la validación y vigencia de la legislación que le dio vida. Al respecto, desde la academia, se mencionan algunas fases asociadas al contexto político y social, entre las que destacan, por ejemplo, algunas condiciones presentes en la sociedad actual como producto del fenómeno anteriormente descrito.

De lo anterior es posible observar, a lo menos, cinco elementos de interés: primero, el de una sociedad bajo un contexto de despolitización, ya que si bien es cierto, durante los años 80 el escenario era distinto y la sociedad se organizó para retornar a la democracia; sin embargo, pareciera ser que una vez alcanzado este fin, desde el inicio de los 90, el escenario global acentuó la tendencia que se venía desarrollando en la década anterior, con un énfasis en el crecimiento económico, lo cual valida y en el fondo no cuestiona la legitimidad del modelo.

Un segundo elemento, surgido desde el punto de vista social, es la concepción de una sociedad actual de tipo machista, autoritaria, jerárquica, intolerante y desconfiada (E.4:108), lo que se relacionaría con el código de *Idiosincrasia*. Desde el discurso académico es posible agregar a lo anterior los siguientes aspectos: falta de laboriosidad u orientación a un objetivo, confusión de planos (lo laboral y personal), identidad diluida en un contexto foráneo, soberbia, inconformismo. En este ámbito, es posible apreciar conceptos que van desde el plano personal y que se traspasan al plano laboral. En cuanto a la desconfianza, se señala que esta tendría su génesis en el período de dictadura y se agudizaría con la sociedad de mercado.

Un tercer elemento, desde el punto de vista educativo, es el sostenido aumento en la cobertura del sistema educacional, lo que da cabida a un fenómeno de masificación de la educación universitaria. Por otra parte, se hace la comparación con otras culturas, producto de la experiencia de estudios de los académicos en distintos países. Sin embargo, los académicos son muy críticos de la forma en que este proceso se ha desarrollado en Chile. Así, indican algunas diferencias en cuanto a las capacidades que se favorecerían en otros contextos, como por ejemplo, desde la cultura alemana, de la cual se rescata la eficiencia y el perfeccionamiento. *“El énfasis en el objetivo. En Chile, por el contrario, es la norma, el orden...”* (E.4:101). Se compara también con Estados Unidos, donde se evidenciaría más apertura y más confianza (E.6).

De igual forma, los académicos observan de modo crítico la falta de criterio técnico para tomar decisiones, lo que se expresa en el escenario político actual y el surgimiento de movimientos sociales, desde donde se observa un planteamiento centrado en una visión tecnocrática de la sociedad, lo que iría en contra del actual escenario político nacional, el que, a partir de las demandas de los diversos grupos sociales, ha tenido que modificar sus planteamientos y restablecer sus prioridades en función de las demandas sociales.

El cuarto elemento está relacionado con el histórico problema asociado al centralismo, el cual surge como temática recurrente en la discusión académica, señalando que, al igual como ocurre en otras áreas en el ámbito educativo, se expresa a nivel de Educación Superior.

Y por último, un quinto aspecto enfocado desde el punto de vista científico y cultural, donde se visualiza una tendencia desde el regreso a la democracia por potenciar algunos sectores culturales alicaídos en tiempos de dictadura, pero sin constatar un discurso tan concreto en materia de avances en dicho sentido. Desde el punto de vista científico técnico, si existe una posición al respecto y el discurso académico actual, se infiere que este sería el siglo del conocimiento (E.4:88). En ese contexto, se reconocen problemas de diversa índole como también diversas formas de abordarlos. Por una parte, se critica el no ir al ritmo de los cambios de la sociedad y por el contrario, tener hasta una visión más bien reactiva a ellos: *“Entonces, como creo que en la educación siempre vamos como atrasados, como que vamos reaccionando a los cambio de la sociedad, en vez de ser proactivos de esos cambios,...”* (E.3:57).

Desde este ideario, los entrevistados mencionan que la universidad posee una visión reducida de región y de país, quedando acorde al desarrollo requerido a los años 60, sin embargo, señalan que hoy la mirada es global (E.4:167). Los académicos advierten que esta situación se acentuó con el fenómeno de la dictadura y habiéndose configurado una cultura académica hacia adentro, con el surgimiento del paradigma de la sociedad científica, la academia retoma su labor, pero desde la misma posición de enclaustramiento. Lo anterior se asociaría a lo que hoy conocemos como el capitalismo cognitivo, el cual en este caso se acentúa con las condiciones del contexto social del periodo.

No obstante, es sobre el mismo prisma de la sociedad del conocimiento que hoy también es posible vislumbrar la idea del surgimiento de un pensamiento descolonizado en América Latina (E.4:133), como un referente con espacio propio, como el pensamiento de la comunidad indígena, por ejemplo (E.4): *“...que está fuertemente desarrollado en Bolivia, en Perú, en Ecuador, digamos, el buen vivir por ejemplo, que ya tienen nombre incluso, el idioma indígena y que empiezan a ser asumidos como paradigma”* (E.4:138). Por tanto, desde este plano van surgiendo nuevos referentes.

Situación que es coincidente con los planteamientos del discurso académico sistematizado, respecto a la idea de universidad, como respuesta a la

visión colonizadora de la forma en que se ha entendido, la forma de hacer universidad y con ello la forma de concebir la producción de conocimiento. Así, diversas personalidades, representantes del pensamiento latinoamericano, junto con evidenciar como es el caso de Grosfoguel, 2013 y Carli (2012 a), generan nuevas propuestas en la misma línea como las detalladas por Porter (2015), Menoni (2015), Aboite (2010), De Sousa Santos (2006) y González Casanova (2001), y quizás en un alinea distinta, pero no por ello menos transformadora Lindo (2016) y Dagnino (2015)

Ahora bien, tal como se evidencian cambios en el paradigma de la ciencia que, indudablemente, afectan o podrían afectar el contexto sociocultural, se espera que sean ellos los que se manifiesten en la Educación Superior. Sin embargo, no siempre es percibido de esta manera, por el contrario, como se visualiza desde el discurso, en ocasiones habría ciertas contradicciones entre la idea de cambio de paradigma y los cambios que han motivado las reformas en Educación Superior. No obstante, sí es posible apreciar una directa relación entre contexto sociocultural y la idea de cambio en la universidad.

Los principales cambios percibidos en el sistema de Educación Superior están sujetos a una idea de temporalidad y territorialidad. Se reconocen en distintos momentos, teniendo lugar en Chile, pero también en algunos casos, influenciados por perspectivas globales. Entre estos cambios, se destacan los siguientes aspectos: influencias de la Reforma de la educación general de los años 90, en particular, educación secundaria; aumento de cobertura en la Educación Superior, incorporación de nuevos enfoques pedagógicos, importación de modelos, ajustes a nivel universitario a los modelos de calidad, entre otros. Se hace mención, además, una desregulación del sistema de Educación Superior en cuanto a la oferta y diversificación del sistema universitario; a partir de ello, se evidencia un cambio en los énfasis proyectados por la universidad, tanto en los ámbitos formativos, de investigación y postgrados, como así también de infraestructura. Sin embargo, el discurso mayoritariamente se asocia a lo formativo, lo que se traduce en un cambio curricular y de implementación de un modelo orientado por competencias y centrado en el aprendizaje del estudiante. Así también aparece una lógica discursiva que señala que en la realidad los cambios no logran materializarse en el aula y quedarían solo a nivel declarativo. Lo anterior podría explicarse en la importación de modelos que se reconocen y que existen en Chile, por tanto, en la idea de algo impuesto, situación de la que también da cuenta la academia a nivel global (Jovet, 2014).

Ahora bien, la contradicción se da justamente en que, pese a que la sociedad es percibida por los mismos académicos, está marcada por los avances del siglo del conocimiento, pareciera que los cambios implementados en la Educación Superior actual, estuvieran centrados en una racionalidad distinta a los requerimientos de esta nueva era. Y aunque se reconoce la investigación como prioridad, su impacto a nivel de desarrollo universitario se concentra en pocas universidades y, más bien, se expresa como un deseo, mientras que la discusión país está centrada en asuntos de acceso y financiamiento. Y en alguno de ellos

está instalada al igual como lo ha evidenciado Lindo (2016), el problema radica en que muchos creen que la naturaleza humana y la sociedad siguen siendo las mismas, y la forma de actuar en la universidad de hoy, responde todavía a la lógica del siglo pasado.

Desde el discurso docente se desprenden una diversidad de visiones respecto de la universidad actual. Dentro de esta, es posible encontrar distintas misiones, lo que podría ser coincidente con los modelos de universidad que hoy podemos encontrar en la literatura.

Uno de los primeros aspectos que se deben considerar guarda relación con la misión percibida. Respecto de esta, se visualiza entre los entrevistados que no hay una sola idea relacionada al propósito de universidad, más bien las respuestas apuntan a la explicitación de las funciones. En cuanto a ello, se puede decir que la finalidad universitaria actual se relacionaría con un fin formativo a través de la idea de formar profesionales o personas, un fin vinculante a través de la apropiación de necesidades del contexto; la formación de expertos por otro, la generación de un impacto social local con perspectiva local y global y un fin social, relacionado con mejorar la calidad de vida y favorecer una sociedad más justa. Cabe destacar que estas ideas no son compartidas por todos los académicos y se plantean en términos de su adscripción a una Facultad específica o a un plantel específico, advirtiendo no tener la certeza que en todos se dé del mismo modo. Sin duda esta percepción se relaciona con lo que ya a nivel internacional se ha levantado por Rothblatt y Wittock (1996) y Valdecantos (2014).

Lo anterior se asociaría con las tipologías de universidades que hoy se reconocen, las que podrían agruparse desde el imaginario construido en seis niveles de organización: un primer nivel se relaciona con la percepción privada tradicional y privada, post reforma del 81, de donde surgen diversos aspectos de esta dualidad, entre los que se destaca la calidad formativa. Un segundo nivel, se asocia al contexto universitario nacional en la que se evidencian diferencias referidas al tipo de estudiante (nivel sociocultural, habilidades académicas expresadas en concentración de buenos puntajes en algunos casos). Así también, se evidencia superioridad de las universidades tradicionales, ubicadas en el centro del país. Un tercer nivel de diferenciación se da desde una visión que considera la distribución partiendo de una óptica internacional. Los académicos perciben que en Chile todavía está la prioridad puesta en la docencia de pregrado y no en investigación. Otros aspectos que harían la diferencia tienen que ver con la infraestructura, laboratorio, equipamientos, y nuevamente aparece el tipo de estudiante que se forma tanto a nivel de pregrado como de postgrado (E.6) en desventaja respecto al criterio internacional.

Siguiendo esta misma idea, la explicación que atribuyen los académicos a esta situación obedece al tipo de formación que reciben los estudiantes, la que a su vez estaría marcada por académicos que son referentes a nivel mundial, líderes en su área disciplinar (E.4 y E.6), mientras que en el caso local, todavía se estaría consolidando este ámbito. Un cuarto nivel se reconoce al interior de los



conglomerados privado y tradicional. Respecto al primero, se señala que existen diferencias entre las privadas. Por una parte, se asociarían al tipo de dependencia entre ellas, ya que se encuentran las de iglesia y las laicas, nacidas antes del 81 y las privadas, surgidas después de 1981. A su vez, desde esta clasificación se hacen diferencias en, a lo menos, dos aspectos: el primero de ellos referido al menor o mayor desarrollo de la función de investigación (E.4, E.9). El segundo, tiene que ver con la vinculación con la sociedad, entendida esta como una mayor o menor cercanía o sintonía con el mundo laboral (E.3, E.5, E.7, E. 9 y E.10). De ellas, cuatro de los entrevistados pertenecen a universidades estatales. Un quinto nivel, corresponde a la diferenciación al interior de las disciplinas y estarían enfocadas en una idea de mayor rigurosidad en el quehacer académico desde lo tradicional (privado o estatal), lo que estaría asociado a una idea de calidad (E.1, E.3 y E.5). Por último, en el sexto nivel estarían aquellas cuyo proyecto formativo se vincularía a las áreas profesional y técnico profesional. Por lo general, están asociadas a la industria profesional y desarrollarían básicamente una labor docente.

Desde el punto de vista de su quehacer se advierte en la universidad de hoy la existencia de una diversidad de funciones, entre las que se destacan docencia de pre y postgrado, vinculación y extensión. La mayoría de ellas agregan la investigación y otros, además, la asistencia técnica. Sin embargo, se observa una diferencia en la valoración de cada una, además de un reconocimiento de los distintos niveles de desarrollo alcanzados, lo que a su vez estaría mediado por el tipo de universidad y la adscripción que el sujeto tenga a la institución. Así, por ejemplo, si bien los académicos de la Universidad Técnica reconocen algunas de ellas, no asocian a todas directamente al rol docente o de profesor instructor. Más bien, las tercerizan a otros profesionales expertos en cada área, por ejemplo, la vinculación y la investigación. Por otra parte, a las funciones clásicas los académicos agregan el componente administrativo, señalando que este aspecto, en muchos casos, distrae de lo importante. Dentro de este, se menciona los procesos eficientistas, centrados en la certificación de calidad, aspecto que ya se mencionó en Europa, a mediados de la década de los 90, por Quintanilla (1996) al explicar los énfasis que se le darían a la Educación Superior en aquella época, en los años venideros. Advierten que este último aspecto se ha ido complejizando cada vez en las instituciones, situación también ampliamente descrita por Zabalza (2002), Sellés (2010) y Guichot (2012) en la sistematización de las controversias actuales del discurso de la universidad.

Respecto a la función docencia, en la *Universidad de hoy* se señala, aun no con 100% de acuerdo, el reconocimiento de la libertad de cátedra, así como también la influencia en la formación de otros currículos, como el europeo en su mayoría. Actualmente reconocen estar en una controversia, a partir del cambio curricular, proceso en el cual advierten la presencia de una efectiva importación de modelos, pero sobre la cual tendrían una posición crítica sobre todo respecto al modelo por competencias, sin embargo, en este ámbito el discurso se muestra menos reaccionario que lo señalado en Europa por Fernández Buey (2009), Jovet (2014), Valdecantos (2014), González (2014), Zuppiroli (2012 ) Sellés (2010),

Galcerán (2013), por nombrar algunos. Situación que puede atribuirse a la madurez en cuanto a la implementación del modelo en nuestro país, ya que a diferencia del espacio europeo, por ejemplo, este se encuentra en una etapa inicial no habiendo mayor referencia sistematizada, respecto de su efectos.

De esta manera el discurso académico, en este punto hace mención al uso de filtros locales, evidenciando una opinión más protagonista en la selección cultural, lo que podría también evidenciar una connotación distinta. Se menciona estar de acuerdo con la incorporación de modelos foráneos siempre que estos sean contextualizados. En el plano particular de las competencias, parece haber mayor valoración en la intención de estas propuestas al responder al mundo profesional con una formación pertinente a la exigencia laboral, no alcanzándose a visualizar el discurso crítico respecto de la concepción paradigmática que habría detrás de estos modelos. No logrando evidenciar la problemática del reduccionismo, centrado en lo profesional que en tiempos pasados ya advirtieron varios intelectuales de la talla de Humboldt, Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Newman, Jaspers o presentes como Neumann (2010), Pérez- Días (2010), Estebán y Román (2016).

Desde un plano más particular asociado al cambio curricular propiamente tal, es posible identificar a nivel discursivo a los menos dos conceptos: la formación centrada en el estudiante y un currículum por competencia u orientado a competencias. Desde el discurso académico es posible vislumbrar que, si bien se reconoce estar inmersos en un cambio de esta naturaleza al interior de la universidad, con independencia de su tipología en la realidad conviven diversos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, mientras para algunos sigue siendo la clase tradicional el paradigma de formación validado, para otros el cambio de época ha posibilitado la experimentación de otros métodos propios de los enfoques referenciados.

Y como ya ha sido mencionado en algunos casos el discurso académico pone énfasis en la experiencia de formación personal adquirida en los estudios universitarios, especialmente en los doctorales, donde tienen cabida dos aspectos: “*disciplina y apertura de mente*” (E.6:45). Señala que es fundamental la clase presencial “*de tiza y pizarrón*” (E.6:65). Al considerar que es una forma de perpetuar la relación, a lo que le da valor. En ese mismo sentido se menciona que se debe mantener la tradición al estilo de las grandes universidades, sin cerrar la posibilidad de incorporar otros modelos a los que denomina “*proprios de los tiempos*” (E.6). Respecto del trabajo centrado en el estudiante, está muy de acuerdo en que este depende del estudio que justamente debe hacer el estudiante y no en lo que aparentemente se habría transformado en una baja de exigencia para cumplir con el requisito.

Desde esta perspectiva, pareciera ser que la propia experiencia como estudiante y, luego en el ejercicio de la docencia, es la que los lleva a asumir una concepción para mirar este aspecto. Otro elemento que se destaca es la mayor o menor información que tengan respecto a temas pedagógicos y, pareciera ser que

quienes estén o hayan estado mayormente vinculados a ellos, incorporan más elementos como argumentos desde los que asume su postura. Un tercer aspecto guarda relación con las condiciones institucionales, ya que aquellas universidades que han logrado implementar una propuesta a nivel institucional, asociada a acciones concretas en este ámbito, logran desarrollar una mirada más integradora. Así también, aquellos docentes/académicos que se encuentran más cercanos a departamentos que abordan cuestiones pedagógicas tienen mayor apropiación de los mismos. Lo anterior refleja la forma en la que los académicos están comprendiendo los cambios curriculares. Se observa que a una mayor participación habrá mayor validación de los nuevos enfoques, no obstante, la bajada del modelo ha tenido interpretaciones distintas, donde también se reconoce que al cambio curricular se ha asociado un costo alto para los académicos, que no siempre es considerado desde el plano administrativo: “*Los académicos están cansados*” (E. 9:55). Situación también evidenciada en Europa por el discurso sistematizado de Fernández (2009), Sellés (2010), Valdecantos (2014), Guichot (2012).

Respecto de la función de la investigación, se manifiesta que no todas las universidades realizarían investigación, lo que obedecería a las ya mencionadas tipologías (docentes y complejas), siendo estas últimas donde mayoritariamente se concentra la investigación en Chile y también en la región. Respecto de la función de vinculación con la sociedad, la mayoría pone énfasis en este aspecto, algunos desde una perspectiva institucional (E.4, E.1), y otros desde la docencia (E.10, E.3). Sin embargo, hay acuerdo en que esta función debe abordarse desde la universidad, levantando desde los mismos discursos una heterogeneidad de formas de entender la citada relación. Cuestión a la que se asigna mucha importancia, en la que, de cierto modo, se involucran todos; distinto al caso de la investigación, dada la experiencia que cada uno ha realizado en cuanto a la función con independencia de los distintos tipos de universidad. Es importante destacar la fuerte relación que existe en términos discursivos en la universidad de hoy, respecto de la relación con el entorno social, en el entendido que esta es una función ya desarrollada ampliamente por la universidad de ayer, misma situación que es posible levantar desde el discurso sistematizado sobre todo a nivel Latinoamericano, donde es posible advertir tendencias de vinculación socialmente responsable, contextualización y pertinencia, nuevos paradigmas investigativos desde los planteamientos de Martínez de Carrasquero et al (2008), Clemenza (2009), Monarca (2013), Dagnino (2015) entre otros y no tan solo la relación empresa universidad como es descrito desde la crítica a nivel Europeo y Norteamericano. Desde el punto de vista administrativo, *la representación de la universidad de hoy* responde a una organización por facultades, departamentos y escuelas (E.4:58). En ocasiones los discursos señalan que sus estructuras son rígidas “*También se aprecia estructurada, súper estructurada, poco flexible*”, comparando este aspecto con la sociedad. Asociado a esto, se menciona que las universidades que son exitosas son más flexibles, que tienen más autonomía, por ejemplo, a nivel de escuelas.

Desde el punto de vista de la organización, se reconocen estas agrupaciones como las instancias en la que los académicos y estudiantes tendrían distintos niveles de participación lo que en gran medida sería el reflejo del tipo de institución, de la situación contractual y de la jerarquía académica. Por ejemplo, hay universidades que involucran más a los académicos en los temas pedagógicos, mayoritariamente, y no en todos los aspectos que rigen el quehacer, ya que se reconocen como una entidad cuya gestión no es democrática, contrario a otros planteles donde se discute la posibilidad de trabajar desde la triestamentalidad. Cabe destacar la diferencia en cuanto al tipo de universidad privada y privada tradicional.

En ese mismo sentido hay posiciones encontradas respecto a la dinámica relacional que se genera a nivel de las universidades, ya que si bien se reconoce a la universidad como un lugar donde se promueve *“la solidaridad, la honestidad, la parte humana”* (E.10:17), también está la percepción de que en las mismas instancias colegiadas no habría apertura para un verdadero diálogo democrático en el contexto profesional. Ambas percepciones son del mismo tipo de universidad.

Otro de los aspectos a los que se hace mención tiene que ver con los criterios de selección del personal académico: *“No siempre se visualiza idoneidad en la contratación”* (E. 7:36). Por ejemplo: *“... en la universidad de hoy se valora más el currículum que la experiencia”*. *“Con independencia de los resultados. Sobre todo para la docencia”* (E.7). Lo anterior, confirma la dualidad de mundos que se dan al interior de las universidades, observando por un lado la situación personal del docente y, por otro, la posición institucional de la universidad. Evidentemente los fines están en caminos distintos.

Referenciando su composición otros señalan que *“la universidad es una entidad amplia, donde coexisten muchas disciplinas, donde se respetan las opiniones. Donde se puede observar la multi y la interdisciplina”* (E.4). *“Se tienen la idea que es una universidad diversa, donde hay visiones distintas, historias distintas, expresiones distintas y no solo desde el punto de vista sociocultural, sino también multicultural y económico”* (E.4, E.5: 81 y 33), reconociendo esto como un aporte, señalando que *“las diferencias enriquecen”* (E.3:64), pareciendo aquí haber un mayor consenso.

En lo que se refiere a otro aspecto importante cabe mencionar el *imaginario de la universidad de hoy* el cual está relacionado con los procesos de cambios y reforma universitaria, observándose al respecto posiciones diversas, desde donde se visualiza incertidumbre y cierta desconfianza en el momento actual. Se señala que la universidad está viviendo un momento de crisis (E.3). Por un lado, se critica al Estado, el intentar imponer una concepción unitaria de entender la Educación Superior (E.3), poniendo el acento en la educación como derecho social, mientras que una contraparte, argumenta que a diferencia de los países de la OCDE o de Europa, más del 80% del financiamiento proviene hoy de las familias y de los jóvenes que se endeudan (E.4: 51 y E. 9: 58) como lo refleja

la cita: “*La educación en Chile se entiende hoy como un servicio al que se accede por intercambio económico*” (E.9). Con lo que se refleja que la academia tiene distintas posiciones, respecto de la actual discusión de Educación Superior en el país, aun dentro de una misma institución.

Así también, desde los mismos discursos asociados a la *representación de la universidad de hoy*, es posible vislumbrar algunos desafíos, por ejemplo, en el entendido de asumir a la universidad como lugar de generación de pensamiento complejo, generando desde ahí un correlato en la forma de entender el quehacer del universitario donde tengan cabida una diversidad de paradigmas, surgiendo con especial atención los planteamientos con “*visión Latinoamericana*” (E.4:131, 136 ,137). Por otra parte, está la idea de adoptar una posición para aportar al desarrollo social desde una perspectiva menos reactiva de lo realizado hasta ahora y, además, haciendo que esta visión sea percibida por el entorno. Lo anterior expresa que si bien el discurso en ocasiones suele ser más neutro sí hay una sensación de aspectos que habría que mejorar y sobre los cuales se levanta una propuesta, donde el ideario Latinoamericano tiene una posición en la discusión y en la propuesta. A diferencia de lo evidenciado a nivel del discurso sistematizado, desde donde se vislumbra una mayor negación con escasas propuestas esperanzadoras, habiendo algunas excepciones, por ejemplo las referenciadas por Zuppiroli (2012), con la *Universidad de la utopía* y las de Esteban y Román (2016), respecto de una legitimación de la incorporación de un enfoque humanista a nivel de Educación Superior, asumiendo, con mirada refrescada, los ideales de una educación liberal, que como se verá también son, los que de cierto modo, asumidos por algunos de los discursos que configuran *el imaginario del ideal de universidad*.

Como ya se ha señalado anteriormente, el imaginario de universidad de hoy está conformado también por la *Visión del estudiante de hoy y de la persona académica de hoy*, respecto al primero se puede señalar desde el discurso localista que existiría un cierto acuerdo en que los estudiantes que integran la educación universitaria actual, mayoritariamente se componen de un grupo bastante heterogéneo. Diferenciación que se expresaría según las apreciaciones de los académicos en capacidades, niveles socioeconómicos, culturales, colegios de procedencia, entre otros. Lo anterior es una diferencia respecto de la caracterización del estudiante de ayer. Así también, desde los discursos es posible desprender que el nivel sociocultural y económico es percibido como condicionante en términos del tipo de habilidades socioemocionales, como del nivel del nivel cultural, así como del conocimiento del sistema universitario. Lo anterior responde al fenómeno de masificación de la Educación Superior también ampliamente abordado por la referencia en el área y ya vislumbrado en parte de Europa por Quintanilla (citado en Allen y Morales, 1996).

Respecto a los aspectos actitudinales, los entrevistados señalan como parte de la caracterización, reconocer en la persona del estudiante su función de portadores de ideas nuevas al estilo de Whitehead, así como también reconocen en ellos la potencialidad en cuanto a sus capacidades, además de las posibilidad

de transformación, y de la moldeabilidad, en cuanto a la adquisición de un sello institucional; por último, también está la visión de un estudiante empoderado, participativo, defensor de sus derechos. Alejándose de este modo, de la perspectiva más homogeneizadora de visualización de la composición universitaria, asumiendo con ello una idea implícita de Educación Superior asociada a la transformación personal y social.

No obstante, también los académicos evidencian que en general los estudiantes serían inmaduros, tendrían escasa capacidad de trabajo, muy poca autonomía y sentido de responsabilidad. A lo anterior se agrega otro aspecto que tiene que ver con el sentido de inmediatez, haciendo la comparación con el uso de la tecnología, la generación del *click*. Otros, mencionan que el escenario se debe a la siguiente situación: *“Los estudiantes tendrían intereses diversos y la universidad no es la única prioridad. Algunos trabajan”*, existiendo también el condicionante de una gran cantidad de distracciones, estas últimas, por ejemplo, asociadas a la cantidad de dispositivos tecnológicos al alcance de todos.

Así también los académicos afirman: *“Por otra parte esta visión de que como el acceso es más amplio (hay tanta oferta), el estudiante cree que es obvio entrar a la universidad y por lo tanto no le da valor”* (E.8). Al respecto se menciona: *“Está la idea de que es un derecho y no un privilegio que se alcanza a través de un mérito”* (E.9:89). Al parecer la excepción estaría en el estudiante trabajador que viene en horario vespertino. A quienes algunos caracterizan como estudiantes maduros, con una actitud distinta, con una mayor disposición al estudio, asociando en algunos casos el tema de madurez al grupo etario y en otros a la experiencia de vida, mientras que en menor proporción también está la idea de que puede ser esto una cuestión circunstancial *“Esta también la percepción que son promociones, son cohortes de estudiantes que vienen con cierta actitud”* (E.2:131). Percepción distinta respecto del grupo que asiste a la formación diurna regular sobre lo que se manifiesta que: *“Los otros, lo único que quieren es la nota”* (E.7: 101), lo que, en cierta forma, nos recuerda la descripción de los estudiantes actuales que hace Jovet (2014) y la idea de venir a buscar un cartón, sin entender qué significa el paso por la universidad. Desde otra arista, se menciona que los estudiantes son distintos y vendrían con otras formas de aprender, dada la gran cantidad de información a la que tienen acceso, con lo que se aprecian distintas miradas respecto a esta misma postura o arista.

Con lo anterior, se reconoce a lo menos dos cuestiones: la primera radica en la credibilidad que tiene la generación de estudiantes como jóvenes, por el simple hecho de ser portavoces de la nueva generación; y segundo, que aún, mencionando todos los factores adversos, se tiene la visión de que esta misma generación logra avanzar en su trayecto formativo *“transformándose”* (avanzando de su condición de entrada) y, en algunos casos, logrando impregnarse de un ideal institucional, con lo que reivindica a la universidad como experiencia formativa.

Respecto de la visión de la persona académica de hoy, los discursos

muestran que existirían distintos tipos: aquellos con dedicación docente solamente y aquellos que, además desarrollan investigación. Cabe destacar que quienes hacen esta distinción corresponden a tipologías de universidades en las que la investigación no ha sido tema central. De hecho, dentro de la clasificación se han definido como universidades docentes, centradas mayoritariamente en la formación de profesionales. Sin embargo, es importante destacar que existirían diferencias también dentro de una misma institución y la validación de la función investigativa, vendría de quienes cuentan con experiencia y dedicación para su realización. Desde esta perspectiva y siempre desde el discurso de los entrevistados, se menciona otra controversia, en esta misma línea. Por una parte, aquellos que consideran que para la docencia de aula no es necesaria la investigación y, por otra, aquellos que piensan que existiría una gran diferencia entre quienes investigan y ejercen la docencia, respecto de aquellos que no lo hacen.

En síntesis, a partir de lo anterior, es posible advertir a lo menos tres estilos de académicos. Por una parte, los clásicos o tradicionalistas (E.1) y por otra los científicos o investigadores (E.2, E.4, E.6, E.8, E.9), los que a su vez podrían asociarse a un enfoque centrado en la creatividad, la innovación y la consciencia social (E.9, E.4, E.8). Y por último, aquellos académicos con un perfil centrado en la docencia y en el estudiante, con una fuerte vocación por la labor docente (E.3, E.5, E.7). Sin embargo, es importante destacar que debido a lo presentado por la evidencia de esta categoría es posible advertir que existirían matices en el ejercicio de la labor.

No obstante, de manera complementaria, una forma distinta de visualizar al académico de hoy es a través de los hallazgos levantados de la categoría *Dimensión personal y universidad*, de la que se desprende la caracterización desde los atributos de los mismos entrevistados, que son quienes ejercen la labor en la universidad de hoy. De esta forma es posible advertir que en ella hay una representatividad de ambos sexos, de la cual un porcentaje alto de ellos han desarrollado estudios de postgrados, sobre un 90%, lo que se reduce si se distingue entre Magíster y Doctorado, habiendo un porcentaje alrededor de un 40%, en esta última categoría. También se puede decir que la universidad de hoy está matizada por la influencia extranjera, producto de los estudios que algunos de ellos han desarrollado en otros países, principalmente en Alemania y Estados Unidos. Por otra parte, se observa que el 60% de ellos se vincularon con la labor académica en su formación de pregrado, y, que un 50%, participan o han participado en proyectos de investigación, mismo porcentaje que menciona haber desempeñado o encontrarse hoy realizando tareas asociadas a la profesión de origen, compartiendo su tiempo con la labor académica. Los entrevistados también mencionan, en un 70% haber estudiado el pregrado en la misma universidad en la que trabajan hoy; sin embargo, también mencionan en un 100% haber trabajado en otros proyectos universitarios nacionales o internacionales. De la totalidad de los entrevistados es posible apreciar que todos ellos poseen más de 10 años de servicio, encontrándose el 70% en el rango 10-20 años, mientras que el 30% restante supera los 40 años.

Respecto de las motivaciones que han influido en ellos para el desarrollo de su trabajo en la universidad, se encontrarían el buen rendimiento académico, otras influencias externas y /o de contexto, la cercanía del trabajo académico como ayudante, la visión altruista del trabajo académico, una necesidad de compartir conocimiento y de recibir retroalimentación. Así también han sido relevantes otros referentes significativos, ya sean estos profesores o compañeros. Por último, en esta lógica es posible encontrar la motivación asociada a una definición profesional a partir del ejercicio de la misma, como también algunos han de referirse a un carácter vocacional.

Así también la motivación académica estaría muy vinculada al código *Experiencia de vida como referente*, de tal manera que algunos logran vincular lazos afectivos entre la vida familiar y la labor académica, extrapolando por ejemplo, tanto la exigencia experimentada como el desarrollo de habilidades desde el plano relacional como parámetro de referencia en la forma de entender la academia.

Por su parte, otros la vinculan directamente con la experiencia de vida como estudiante en el extranjero. En este último caso cobra relevancia la experiencia de formación doctoral. Se menciona, por ejemplo, que el choque cultural es lo que permite tener mayor apertura en el ejercicio de labor. Por otra parte, se reconoce la posibilidad de compartir con los académicos, en distintos planos, lo que es considerado como parte relevante de la formación. Se valora en este caso ampliamente la experiencia, la disposición de los académicos, los recursos, el financiamiento, el énfasis que se le daba a la formación doctoral rescatando el proceso y el enfoque, lo que comparativamente se visualiza distinto respecto de la realidad nacional. También se le asigna a esta experiencia un valor instrumental al señalar esto como una posibilidad de desarrollar redes de contacto con Doctores con una alta productividad, asumiendo con ello el paradigma del capitalismo cognitivo y orgánica de funcionamiento (Marginsson, 2008 y Galcerán 2013). Así también hay quienes le atribuyen valor a la experiencia acumulada en distintos planos de la vida, como la familia, la universidad, el trabajo.

En estos académicos es posible apreciar, también, un cierto *sentido de trascendencia* respecto de su quehacer universitario, la que puede reflejarse en la definición y concreción de un proyecto concreto, como por ejemplo, el caso de la proposición de una universidad para una de las ciudades del sur de Chile o una dependencia, como es un laboratorio. O bien, desde el ideario de un proyecto formativo, a través de la posibilidad de ver en los profesionales el legado de la formación, o por la posibilidad de trascender mediante el apoyo a la construcción del ser personal, así como la posibilidad de trascender en la definición de una mejor sociedad a través de la continuación de proyecto o la mejora de un proyecto. Como se puede ver, este eje tiene una gran significación desde la impronta académica, lo que de cierta manera permite entender la conceptualización de universidad que hay detrás de esta referencia.

Otro de los aspectos que se relacionan con la *Experiencia académico*



*profesional* es la situación contractual, observándose en los distintos académicos diversos tipos contractuales: A contrata, contrato indefinido (planta regular), los que poseerían distintos niveles de jerarquía y categoría, algunos también sin jerarquizar, de todos ellos, prácticamente el 90%, se encuentra con jornada completa en la universidad.

Asociado a la situación contractual, aparece el código Sentido de pertenencia al proyecto institucional, el que se da en dos sentidos, a nivel institucional, y a través de sus facultades. Lo anterior, se expresa en la valoración de la Facultad en diversos planos (lo que se proyecta, nivel de la formación, tipo de académicos), valoración del Proyecto de formación, valoración de los académicos y de la trayectoria universitaria, entre otros. También es posible visualizar la no materialización de estas expresiones por algunos de los académicos, lo que podría asociarse al nivel de participación en los diversos ámbitos de la gestión institucional, producto del nivel alcanzado en la jerarquía académica.

En algunos casos, pareciera ser posible asociar el sentido de pertenencia descrito al tipo de universidad. Respecto de este último punto, es posible mencionar, como ya se ha expresado en la muestra, que el grupo que constituye el escenario investigativo, lo integran académicos de cinco tipos de universidades: Universidad Privada, confesional con función pública, Universidad Privada, Universidad Laica, Privada de función pública, Universidad Pública, Universidad Técnica Privada con función pública. Desde esta perspectiva la investigación señala que, más allá del tipo de universidad, lo que influye es el tiempo de permanencia en la institución. Pareciera ser esto que, lo que haría la diferencia y sería el nivel de participación, por tanto la posibilidad de generar lazos o un sentido de pertenencia que en ella se genere y que será mediado por la experiencia formativa que el académico haya tenido.

En síntesis, lo que se observa en este *imaginario de la universidad de hoy* es una construcción de sentido que matiza por una parte, la definición del discurso académico local, caracterizado por una diferenciación asumida desde una dimensión personal, donde cobra gran relevancia el código experiencia académico profesional y, por otra parte, la clasificación tipológica de la universidad de la que forman parte y la contrastación entre dichos hallazgos y la sistematización del discurso construido, desde donde se desprende una cierta instrumentalización de la tarea universitaria, sobre todo en la definición de su misión, lo que se ve reforzado con la prevalencia del modelo napoleónico el que convive actualmente con el modelo americano (estadounidense) sobre la óptica de Kerr (1962), en términos del desarrollo investigativo, pero que se desarrolla desequilibradamente al interior de las universidades debido al estatus que fueron adquiriendo las mismas disciplinas, ya sea por la tradición y desarrollo científico y en el caso específico en su expresión tipológica de distintas universidades. Por su parte, desde la clasificación que hace Saéz (1986), este imaginario podría asociarse a un modelo de tipo utilitarista, mientras que desde lo declarado en el informe Bricall (2000) podría asociarse a las concepción burocrática y empresarial muy en

sintonía a la dualidad Estatal y Privada.

Ahora bien, pese a ser esta la concepción que prevalece, el discurso deja ver que el estado actual es una condición no deseada en varios ámbitos, expresando, a modo de ideal, la visualización de nuevas posibilidades, que estarían de acuerdo al momento que atraviesan las universidades del país y la región, reflejando cierto ímpetu de la elaboración de una propuesta con sello localista y que pasan a configurar el siguiente imaginario.

Por último, *el Imaginario académico de la universidad ideal* se proyecta a partir de una idea futura o actual pero idílica de la universidad, la que se configura también desde el contexto sociocultural actual, y en la consideración de los elementos que caracterizan a la persona académica. Cabe destacar que en este ámbito es determinante la visión actual, respecto al papel de la ciencia y la creación de conocimiento. Desde esta perspectiva, se visualiza una idea de universidad en la que existirían varios fines, entre los que destacan la universidad como un espacio de trascendencia humana, con la finalidad de humanizar, donde se adquieren herramientas para la vida. Por otra parte, unos señalan debe constituirse en un polo de cultura, mientras que otros indican que debe ser un espacio de generación de conocimiento. Desde esta perspectiva de la definición de la universidad ideal, se retoman algunos aspectos que podrían bien asociarse a un enfoque más integrador de entender la tarea universitaria, asociado a una universidad del espíritu, más allá del adiestramiento profesional, propia de concepciones más utilitaristas, caracterizadas dentro de la universidad del poder, pudiendo poner el acento en la misión y no tan solo en la función. Respecto de lo declarado, se retoma por una parte un ideario asociado a concepción profunda del ser personal, con lo que se asume el desafío de modificar, desde la universidad, características relacionadas con la sociedad actual, lo que podría asumirse implícitamente como una vuelta a remirar las posturas clásicas de Giner de Ríos, de cierta forma también a Ortega y Gasset, Newman, Jaspers y Humboldt, pero esta vez asumiendo un matiz distinto, el contexto tal como ya fue presentado como posibilidad, hace algunas décadas por Scherz.

Por otra parte, respecto del punto referido a la generación de conocimiento, los académicos señalan que este tendría una finalidad, la sociedad, pero a su vez ligado al desarrollo científico, con lo que nuevamente se visualiza una vuelta al ideal de la reforma del 67, pero esta vez con una perspectiva centrada en el abordaje científico de cada problemática. Bajo esta perspectiva la representación de la universidad ideal se define como un lugar del conocimiento, un espacio de transformación, un lugar que permite agregarle valor a las cosas, proyectando que lo que se haga desde un punto de vista científico, tendrá un impacto en el desarrollo. Desde este enfoque se menciona que la expresión de la ciencia debería representar todas las áreas, constituyéndose este aspecto en una condición de la universidad. Aspecto también posible de encontrar desde los discursos clásicos en el modelo Alemán de estilo Humboldtiano, hasta algunas más contemporáneas recogidas en Aedo (2016).

Por otra parte, aparece también como característica, la idea de compartir el conocimiento, sin un afán comercializador (Galcerán, 2007, 2013), lo que va desdibujando la óptica construida en la universidad actual como espacio cerrado, desde donde la investigación va muy ligada a una concepción del capitalismo cognitivo, como ya se vislumbraba en el imaginario anterior.

Respecto de la formación profesional, se menciona que la universidad ideal debe concebirse sobre la evidencia científica, así como también tender hacia la especialización. No obstante, en este ámbito formativo vuelve aparecer la vinculación con la sociedad, lo que podría estar ligado a dos condicionantes: la vinculación con el sector productivo, como la empresa o la industria y, por otro lado, la vinculación con el sector público, en la definición de políticas públicas, por ejemplo. En este mismo ámbito, se alude al criterio de contextualización y territorialidad, aspecto también valorado en la universidad actual. Con lo anterior, se asume un matiz distinto al propuesto por Gómez Millas (1986), al vincular esta tarea al mundo privado de la industria, expresado en los dichos de Kerr (1962). Por otra parte, aparece como condición base en este punto, la formación moral del estudiante, así como también el desarrollo de habilidades o competencias blandas, con lo que son coincidentes las miradas de Nussbaum (2010), Pérez-Díaz (2010), Esteban y Román (2016).

De lo anterior, surgen algunos rasgos que conviene destacar. El primero es la valoración que se hace de los aspectos actitudinales, enfatizando en la formación integral del currículum como una necesidad planteada también por MacIntyre (1990 a). El segundo tiene que ver con aspectos metodológicos y didácticos en el que conviven dos tradiciones, pero donde destaca, por sobre todo, una idea de contextualización y territorialidad e interdisciplinar, más en la línea de los trabajos de Bringle, Phillips y Hudson (2004) y Eylar (2009), Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006) por mencionar algunos.

Un tercero tendría que ver con los tipos de prácticas docentes donde cobran énfasis el manejo disciplinar, la utilización de diversas estrategias, la exigencia y rigurosidad, la disciplina y la apertura de mente, relacionado a lo que plantean Zuppiroli (2012), Jovet (2014) y Steiner (2006), así como también el valor otorgado a la investigación en la formación disciplinar o de especialidad como un ámbito que permitiría retroalimentar los procesos.

Respecto de la función investigación se señala, en este imaginario de universidad ideal, que esta deba centrarse en el desarrollo de ciencia y tecnología. Lo anterior también exige la vinculación con la sociedad, de manera de dar respuesta a las necesidades complejas de un mundo en constante cambio. Así también, se sugiere modificar una problemática de país, con un enfoque de desarrollo productivo a través del desarrollo científico, cambiando el eje de venta de recursos naturales a la exportación, en el ámbito del desarrollo tecnológico.

Desde esta perspectiva lo que se propone es una visión de generación de conocimiento que produzca impacto en la sociedad; lo anterior implica abordar el trabajo en la diversidad de áreas disciplinares, pero en la consideración de un

enfoque interdisciplinar, de manera tal de poder dar respuesta a los problemas complejos que hoy se plantean, así como también dar lugar a la democratización de los procesos de adjudicación de fondos para la investigación y el desarrollo científico entre las universidades y áreas, lo que a su vez implicaría un cambio de cultura institucional, redefiniendo las prioridades o énfasis, por ejemplo desde el pregrado al postgrado. De lo anterior se desprenden, a lo menos, tres aspectos: que la universidad se concibe desde la investigación, que la generación de conocimiento se visualiza desde una perspectiva situada, y que además el saber generado debe ser compartido y beneficiar a la sociedad en sus distintas dimensiones y niveles (dándole valor e incluso transformándola). Con ello se asume la dimensión social de la universidad asociada a la producción de conocimiento como tipo ideal.

De la función vinculación, se menciona la potenciación de una vinculación entre la universidad y el entorno desde la producción de conocimiento y el desarrollo tecnológico con la empresa, con acento en aquellas que estén preocupadas del desarrollo social y económico, lo que se relaciona directamente con los discursos que sitúan a la universidad desde el modelo de la triple hélice. Desde aquí nuevamente se desprende que la universidad ideal debe vincularse de manera más evidente con la sociedad, lo que implica un reconocimiento de que la tarea desarrollada hasta ahora no cumpliría del todo este criterio. Para hacerlo, tendría la vía de la investigación, pero con enfoque distinto de lo realizado hasta ahora, exigiéndole que tenga impacto en el contexto. Desde esta perspectiva se espera que la institución colabore en el propósito de mejorar la calidad de vida, a través de la transformación social, para lo que necesitaría conocer las demandas de la sociedad y formar profesionales provistos de una mirada que responda a *los nuevos temas para* que puedan participar en la transformación.

Otras características asociadas al proyecto de universidad ideal se relacionarían con lo siguiente: Dependencia, reorganización disciplinar, validación privado público y asociatividad. Así también, hacen un llamado a buscar una forma distinta de valorar la tarea universitaria ya que se cree que los índices, ranking y otros, han favorecido a la deshumanización de la universidad. (E.8:64 y E.4). Así también, otros, simplemente, ven con dificultad el logro de este proyecto ideal (E.2: 121).

En síntesis, la mayoría de los entrevistados reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad, es decir, docencia, investigación, extensión y vinculación con la sociedad. Sin embargo, en este caso todas ellas deben estar muy presentes y, en especial, la investigación, considerando de ellas su relación vinculante con las necesidades sociales. A lo anterior, se agregan además la creación de tecnología y el fortalecimiento de los programas de postgrado.

La discusión se entrapa en la distinción entre un docente y un académico; para algunos, el buen académico es aquel que desarrolla todas las labores clásicas de la universidad y que, además es capaz de compartir el conocimiento. Mientras que para otros, el eje se mantiene en la docencia y el buen académico es el docente que con sus métodos colabora en el aprendizaje del

estudiante, lo que se asocia a cómo se percibe la tarea universitaria nuevamente en la tipología de universidad. Otros aspectos que surgen desde los discursos son, por ejemplo, que para hacer academia se necesitaría el grado de doctor, en tanto, otros mencionan que hay cabida también para la experiencia. Por otra parte, algunos dan valor al conocimiento del contexto y otros sugieren la apertura a académicos extranjeros, a modo de generar nuevas visiones.

Respecto al ideal del estudiante, señalan que deben estar conscientes de la finalidad que la universidad reviste para ellos, asociada esta al desarrollo integral de todas sus facultades humanas. Para lograr sus propósitos, deben desarrollar ciertas cualidades, entre las que destaca la autonomía, así como también deberán saber exigir el cumplimiento de su propósito. Por último, se menciona también la idea de autorregulación, de autoaprendizaje, como condiciones del ideal, la que se obtendría *“en la búsqueda de compañeros que tengan los mismos intereses”* (E.2:38), lo que trae implícito que el aprendizaje no se da en la diferencia, a lo menos de capacidades. Cabe destacar que las ideas señaladas en este punto tienen coincidencia con la experiencia como estudiante de quienes las mencionan. Con lo anterior, se plasma la visión homogeneizadora de la universidad dejando ver que, aunque se reconozca la diversidad hoy existente, no habría aceptación de la misma en cuanto a los procesos formativos. Situación relevante, dada la realidad universitaria hoy día en la que como señalase Galcerán (2013) o el mismo Foucault, se sigue perpetuando la tradición de clase en la universidad.

Como síntesis del imaginario de universidad ideal se puede señalar una propuesta que asume visión de universidad centrada en la idea de humanizar, sobre la configuración de una comunidad que se proyecta en el entorno social, cuya tarea se centra mayoritariamente en la investigación, vinculada esta al análisis de las problemáticas del entorno (público-privado), entendido este con un sentido de globalidad, ofreciendo respuesta y abordando nuevos desafíos, ya sea a nivel de la región, el país y el mundo, pero en la consideración de una perspectiva que considera enfoques propios, consolidando, al parecer, desde algunos planteles formas distintas de hacer esta tarea, producto de una madurez en determinadas áreas, la que no puede ser generalizada.

Finalmente, con todos estos antecedentes, desde el discurso de los entrevistados, es posible vislumbrar como ideario localista un imaginario académico, respecto de la idea de universidad, construido a partir de una visión tripartita, integrada por una idea de pasado, una idea de presente y un ideal de futuro, mencionando que dicho imaginario a su vez estaría constituido por diversos aspectos entre los que destacan: la representación de la universidad asociada a su misión, sus funciones, la idea de la persona académica y del estudiante. Cada uno de ellos configurado sobre el mismo prisma de análisis del continuo histórico.

Cabe destacar, como segundo punto, que la diferenciación entre cada imaginario ha sido determinada a partir de otros dos elementos, la categoría Cambio y contexto sociocultural, además de la categoría Dimensión personal e idea de universidad. Respecto de lo anterior, es posible advertir que entre los

imaginarios académicos de la universidad existirían algunas diferencias en cada uno de estos ámbitos, como las que a continuación se enumeran:

1.- Desde el punto de vista sociocultural, el escenario político de dictadura cruza los imaginarios de idea de pasado y de universidad actual, sin embargo, pareciera ir tomando otros matices en la idea de universidad, proyectada como ideal, desdibujando la condición señalada, resultando esto interesante de analizar desde un plano histórico asociado a la vivencia personal.

2.- El ambiente sociocultural se visualiza al igual que la idea de universidad como un trayecto en el que se perciben algunas transformaciones, entre las que destacan: la crisis institucional en los diversos ámbitos (familia, escuela, iglesia), los cambios en el sistema educacional en todos sus niveles, así como también el cambio de paradigma desde donde se ofrece la oportunidad de realización de un proyecto que rescate las identidades locales.

3.- Desde la dimensión personal es posible visualizar una mayor vinculación a una idea histórica en aquellos académicos cuya experiencia acumulada en años se configura desde diversos períodos. Por tanto, desde el estudio se evidencia que existen menos discursos asociados a una idea de pasado, lo que proyecta la necesidad de seguir testimoniando este relato, a modo de configurar y no perder la memoria histórica de la universidad.

4.- Desde el punto de vista de la representación de la universidad, se evidencian diferencias y convergencias en los tres imaginarios construidos. Respecto de la misión, en la idea de pasado se visualiza un énfasis en la formación profesional propio de la tradición napoleónica y la vinculación con la sociedad con sentido social; mientras que en la universidad actual la misión se va matizando entre la formación profesional y la generación de conocimiento, al estilo americano, la que se construye desde el discurso de la definición de las funciones de la universidad desde donde se desprenden la docencia de pre y postgrado, la investigación, la vinculación con la sociedad y la transferencia tecnológica además de la asistencia técnica. En la universidad ideal, la misión toma un carácter integrador, enfatizando el paso por la universidad con la idea de humanizar, vista esta como una necesidad que se configura en la caracterización del imaginario de la universidad actual; así también el énfasis en cada una de las funciones en este relato se vislumbra asociado, mayoritariamente, a la investigación y a la transferencia tecnológica. También es importante destacar que los tres imaginarios tienen una relación con la idea de vinculación social, la que se va complejizando con fines globales a medida que se va proyectando la universidad hacia el ideal.

5.- Respecto de la idea de universidad se visualiza como una entidad tipológica única en la representación de pasado; mientras que en la actualidad, aparecen múltiples tipologías de la entidad, desde donde se desprenden distintas misiones, funciones y categorías de estudiante y académico, las que se concentran nuevamente, en la posibilidad de proyectar a la universidad como ideal, donde toma fuerza la producción de conocimiento como eje integrador.

6.- Respecto a la idea del académico, se expresa una diversidad de posiciones, donde la principal diferencia se asociaría al desarrollo de las funciones y se reflejaría en el lugar que toma la investigación, mientras que para algunos, compartir la tarea de docencia con la investigación es una condición; para otros, no sería relevante, lo que nuevamente estaría asociado a su propia experiencia académica y de vida. De la misma manera unos y otros otorgan valor a las demás funciones señaladas.

7.- Respecto de la persona del estudiante es posible visualizar algunas diferencias entre los tres imaginarios, caracterizándolo en la representación de la universidad de ayer como un sujeto comprometido con su rol de estudiante, motivado y con un fuerte compromiso con su aprendizaje y la tarea social, a diferencia de la imagen construida en la universidad actual, en que se asocia a un sujeto poco autónomo, inmaduro y con ausencia de responsabilidad, reconociendo también algunas cualidades positivas, como la habilidad tecnológica, el empoderamiento de sus derechos y la capacidad para transformarse desde su condición inicial. Por su parte, en la imagen proyectada del estudiante en la Universidad Ideal se señalan como cualidades esenciales el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la conciencia de la finalidad universitaria.

#### **4.3.2. Prospectiva respecto a la idea de universidad desde el ideario localista y la ontología transmitida por tradición histórica de la institucionalidad.**

Coincidiendo con el poeta puertorriqueño Pedro Salinas, tengo la convicción de que el estudiante aún debe tener fe que mediante el estudio entrenará las facultades provistas por la naturaleza humana y que le permitirán entender mejor los problemas del hombre y de la sociedad. Esa es, sin duda, una de las principales tareas de la universidad, el cultivo del intelecto al estilo de lo planteado por Jaspers, Newman, Giner de los Ríos, o contemporáneamente también podríamos nombrar Nussbaum y la educación liberal. Salinas menciona en su discurso a los estudiantes que deben cultivar el desarrollo del saber por el beneficio mismo que trae aparejado el conocimiento y la verdad, otorgando, de esta manera, especial atención al desarrollo de una vocación intelectual, lo que a su vez contribuiría a la eficacia de la cultura espiritual y con ello, la mejora del individuo y, por ende, de la sociedad. Por una parte, el acento estaría en la realización personal y, por otra, en la idea de su proyección en el ideal social.

No cabe duda que detrás de estas palabras existe una intencionalidad manifiesta de la tarea universitaria, encarnada en un grupo de pensadores académicos que vivieron esa universidad, probablemente distinta a la de hoy, tal como ha sido presentada desde los entrevistados, sobre una concepción bastante más instrumental respecto del ideario fundacional de la institucionalidad. Hoy día, para poder llevar a cabo esta misión histórica de la que habló Salinas a sus estudiantes, o Bello en su discurso fundacional de la Universidad de Chile, o Molina Garmendia en la Universidad de Concepción, vemos que surgen diversas tensiones, las que se asocian a la falta de acuerdo existente entre los mismos académicos respecto de la misión que debería tener la institucionalidad.

Al igual que en otras épocas, la idea de universidad se presenta como un ideario con diversas configuraciones, entre las que se han destacado la formación profesional, la investigación y la vinculación con la sociedad, lo que reduce su misión a funciones, lo que, a mi parecer, agudiza la tensión, ya que se prescinde del para qué o cuál es la finalidad de la universidad. El problema de lo anterior, a mi juicio, se asocia a la expresión de una dimensión filosófica del ser humano, pero pareciera ser esta una condición no visible por todos, siendo este un aspecto que reviste de una importancia radical para el desarrollo de la humanidad en cuanto a configuración de un ideal deseado.

Como contexto, podemos mencionar, por ejemplo, que hoy no solamente hablamos de mejorar la naturaleza humana, sino además hay evidencia respecto de cambiar esta misma naturaleza a través de lo conocido hoy como el transhumanismo (Bostrom, 2011). El progreso de la ciencia ha llegado a un nivel nunca antes visto en nuestra historia, pero, sin embargo, parecieran ser hoy más que nunca inexistentes, en algunos casos, las barreras respecto del uso de estos conocimientos, expresados, por ejemplo en Hottois, Pabón & Ospina (2013).



Lo que se visualiza en este mismo plano es que la universidad, como institución de cultivo del saber, ha descuidado desde el ámbito comunitario un aspecto de suma relevancia que se asocia al significado de ser universidad (Millas, 1981). El testimonio de los académicos da cuenta que habría poco espacio para el diálogo constante al interior de la misma, para abordar los dilemas éticos que trae aparejado el resultado de su tarea o la búsqueda de la verdad. Con ello, no digo estar en desacuerdo, respecto del mismo progreso derivado del avance del conocimiento, por el contrario, manifiesto que es un privilegio ser testigo de un período histórico desde donde las diversas disciplinas, las fronteras de lo conocido se hacen cada vez más flexibles, y dada su inmediatez, es incuestionable la posibilidad de observar, en términos tangibles, también su utilidad en diversos ámbitos de la vida. Mi reflexión se sitúa en la dimensión humana de este conocimiento, así como en los medios para alcanzarlo.

Respecto de esta tarea, los académicos reconocen la labor investigativa como una condición de base de la universidad de hoy y la proyectan en la universidad ideal, asumiendo en ella un planteamiento emancipador respecto a las nuevas formas de configuración del conocimiento. Sin embargo, se visualiza cierta disparidad respecto desde donde emanan los discursos, no pudiendo alcanzar esta dimensión, su universalización y prevaleciendo aún, planteamientos asociados a la formación de profesionales. En ese contexto, hace ya varios siglos, diversos intelectuales manifestaron la decadencia de la universidad tanto medieval como moderna, al privilegiar la formación profesional como tarea particular. Por ejemplo, en Francia la discusión se hizo latente a partir de la instalación del modelo napoleónico, lo mencionó también la tradición alemana de estilo Humboldtiano, o con posteridad también lo planteó Jaspers y algunos pensadores españoles como Ortega y Gasset, Unamuno, Giner de los Ríos, por nombrar algunos. Esto se evidencia en el registro histórico fundacional de la institucionalidad, desde donde surgen también los ejes inspiradores para el proceso refundacional de la Universidad en Chile durante la república.

No obstante, hoy día vemos que esto ni siquiera se pone en duda. Según los académicos, los estudiantes asisten a la universidad en su mayoría en búsqueda de un título, con la intención de incorporarse al mundo del trabajo, sin reflexionar qué significa siquiera el ser universitario, como ya hemos enunciado al inicio de esta reflexión. Al respecto, como diría Sellés (2010), algunos mencionan incluso que esta situación es el reflejo general que se proyecta en la conformación de la familia y de la sociedad, de la que no estaría libre la universidad, argumentando que la juventud hoy actúa por cansancio, al no encontrar ante el sentimiento sensible lo que debería buscar a través de instancias superiores: *la felicidad*. Esta situación también es recogida por los académicos del estudio aludiendo al cambio de época. Es eso lo que proyecta, en definitiva, la institucionalidad universitaria, una institución con escaso relato de un proyecto que permita la proyección de la persona a partir de la experiencia en ella. Probablemente la defensa de la universidad al estilo de Bolonia de la primera época, no tendría cabida en la universidad de hoy, sobre la consideración que en general se tiene del estudiante.

Mientras algunos aseguran resguardar la comunidad privada para liberar, como diría Kant, a su quehacer de la barbarie social, la intimidad de la misma pareciera no ser suficientemente influyente en el cultivo del ser de quienes la habitan y, por el contrario, lo que se observa a través de distintas manifestaciones es la reproducción del modelo social al interior de sus muros, entre sus facultades y entre sus integrantes. El discurso de los académicos habla de una universidad distante de la persona del académico y de la persona del estudiante, pareciendo ser una institucionalidad que se levanta con independencia de sus actores, es decir, no hay un proyecto común. Por el contrario, pienso que la universidad avanzará cuando se entienda que es mucho más que la suma de sus individualidades, problema que se ha agudizado a partir de la capitalización del conocimiento, ya vislumbrado por Kerr en los años 60 y que, en caso particular de Chile, aunque tardío, se torna brutalmente efectivo por la influencia de un modelo económico neoliberal que originó el surgimiento de infinidad de instituciones de Educación Superior, con propuestas de diversa índole, aspecto también evidenciado en otras partes del globo (Rotblatt, 1989, Valdecantos, 2016, González, 2014), y que hacen que se reproduzca, desde el nivel terciario, la estructura social.

Respecto de la universidad de hoy, y coincidiendo con aquellos que señalan que el problema radica en la educación secundaria, llama la atención que prácticamente doscientos años después del análisis que hacen Fichte, Humboldt, Nietzsche y Lagarde, en la primera mitad del siglo XIX, no hayamos podido abordar el tema con voluntad de cambio y nos mantengamos en la arista de la constatación del problema. Creo que a la universidad sí le corresponde un rol fundamental en este ámbito, el cual no ha sabido asumir, responsabilidad que por supuesto también le cabe al Estado, en cuanto al diseño e implementación de políticas públicas de largo alcance que permitan, precisamente, subsanar este tipo de deficiencias.

Asumiendo la existencia de una tradición profesionalizadora, es interesante la legitimación que en la sociedad del conocimiento se ha promovido, sobre todo en Latinoamérica y en Chile, respecto a la proliferación de instituciones de Educación Superior de desigual calidad, centradas justamente en dotar a las futuras generaciones de competencias profesionales para responder a un mercado laboral que los visualiza como un número y no como integrantes plenos de una sociedad. Y digo esto, porque si se analizan las condiciones de su paso por la educación terciaria podemos observar hoy, a diferencia del imaginario de la universidad de ayer, que la instrumentalización de su formación reducida al contexto profesional próximo ha sido, en gran medida, la camisa de fuerza para el desarrollo íntegro de otras facultades humanas. Sin duda, el desarrollo integral ha quedado atrás, o bien, se deja ver que este debe ser provisto por la familia, cuya composición social ya es desigual y, por tanto, esgrimiendo la posibilidad de responder a una demanda histórica asociada al control social hegemónico, como ya ha sido planteado por diversos autores, entre ellos: Habermas, Fernández Buey, Foucault, Bourdieu, Galcerán. La visión se vuelve esperanzadora, ya que al parecer, en el imaginario de la universidad de hoy se pone en evidencia la

necesidad de esta formación humana, reconocida como un déficit en la universidad actual y son los académicos los que al proyectar el imaginario de la universidad ideal señalan la necesidad de configurar un proyecto en esta línea.

Si bien los académicos reconocen hoy a una universidad sometida a una cultura global, más amenazadora que facilitadora de posibilidades, parecieran no ser del todo conscientes del riesgo en que se ha puesto con la instalación de este paradigma del saber liberal. El capitalismo académico, mencionado por Guichot (2012) o Marginsson (2008), pone en tela de juicio al *Bildung*, de inspiración inglesa, haciendo levantar las consignas de rechazo de diversos intelectuales que lo ven con negatividad: Valdecantos (2014), Jovet (2014), Steiner (2006), Esteban (2016), desde la configuración de una universidad como modelo de negocio a un nivel estatal y privado (Galcerán, 2013), dejando poco espacio a la universidad autónoma desde una cultura de rendición cuentas. Al respecto, los académicos del estudio muestran distintas posiciones, las que se relacionarían con los tipos de universidad al que se adscriben, así como también al tipo de función que cumplen en ella, dando cuenta de una pluralidad de proyectos con institucionalidades diversas.

Lo anterior, sin lugar a dudas se relacionaría con otro elemento propio de la discusión universitaria, referido a la autonomía, como recoge Aurell (2016) y Bohm (1986), problema que se origina en la Edad Media, cuando la universidad se ve amenazada desde el poder externo al recibir influencia respecto de su funcionamiento. Si bien la universidad alemana reconoce el apoyo estatal como fuente de financiamiento, Humboldt es enfático respecto de la independencia que esta debe tener respecto de la toma de decisiones, a diferencia de la universidad napoleónica, cuyo ideario se configura desde y para el Estado. La tradición de independencia es la que se ha asumido mayoritariamente en términos de ideal en todo el mundo, lo que se ve aún más reforzado una vez que la universidad se separa de la tradición religiosa, estrechamente ligada a su origen, incluyendo a la universidad inglesa y a la americana, cuyo financiamiento es mayoritariamente privado. Se puede mencionar que este es un fenómeno que ha acompañado a la universidad hasta hoy, y es que solo si la universidad es libre podrá abocarse al fenómeno de búsqueda de la verdad de manera genuina (Millas, 1981). Pero como ya se mencionó, pareciera que esto es solo un ideario, ya que la realidad actual, en el contexto de una sociedad sometida sin contrapeso a las reglas de un modelo neoliberal, hace tambalear, de cierto modo, este principio, debido a que la regulación económica propende a que los Estados centren su interés en fomentar aquellos ámbitos del conocimiento que permitan asegurar un mayor desarrollo productivo y, por ende, un mayor retorno, tal como lo avizorara Kerr ya en los años 60, en Estados Unidos.

Lo anterior ha traído aparejado lo que Guichot (2012) y Sellés (2010), mencionan como la burocratización en la cultura universitaria, concepto coincidente con lo planteado por los entrevistados, que señalan que ha llegado a tal extremo que hace insostenible darle tiempo a lo importante. Al respecto, Fernández (2009), advierte que gran parte de esta problemática radica en la

implementación de los nuevos modelos pedagógicos al interior de la universidad promovidos a partir del proceso de Bolonia, los que se estarían provistos de una excesiva técnica pedagógica, como diría Jovet (2014), demasiado ingenua para los propósitos que persigue, con espacio en los que además sitúa al uso y abuso de la tecnología (Valdecantos, 2012).

Lo anterior, junto a los procesos de rendición de cuenta y certificación de calidad, señalan haber instrumentalizado la labor a tal grado de burocratización que el espacio de autonomía se ve cada vez más reducido y la tarea de los académicos se convierte en una agotadora función, desarrollada en muchos casos solo a costa del propio docente (Guichot, 2012, Meller & Meller, 2014). Esta situación se reconoce a nivel local, sobre todo respecto del cambio del imaginario de la universidad de ayer, pero los discursos se matizan en cuanto a la interpretación que se haga de ellos.

Si bien respecto a la configuración del ideario de universidad actual algunos académicos señalan estar a favor de los nuevos modelos, al expresar que muestran una sintonía con los nuevos tiempos y con el tipo de estudiante que ingresa hoy a la universidad, otros ven con cierta incertidumbre su instalación, percepción que en la mayoría de los casos se asociaría a la apropiación que se tenga respecto a la implementación de estos modelos a nivel institucional. Por último, también están quienes señalan que su incorporación obedece a la incapacidad de levantar un referente propio, lo que se reconoce como un problema que tiene el país en todo aspecto, pero respecto del cual se señala que tendería a cambiar en su visualización como proyección. Lo anterior también es visible en el discurso construido, ya que la visión de la tradición española, en palabras de Ortega y Gasset (1930), Menéndez y Pelayo (1950), hace énfasis en la universidad de principios de siglo XX, respecto a su negatividad, a la importación de modelos y al problema de la extranjerización.

En este ámbito surge como relevante el rol del académico, donde se reconocen distintas representaciones: aquellos que visualizan su labor con un enfoque tradicional, aquellos que se centran en la docencia y en el apoyo al estudiante y, por último, aquellos cuya labor se centraría en la investigación. Lo anterior es interesante, porque alude a la tradición en la que se formaron cada uno de los entrevistados, desde donde aparecen los referentes de la escuela americana, alemana, en parte la española, además del referente local, siendo este último más neutro, apegado al contexto con una fuerte influencia de lo planteado en la reforma del año 67. Se destaca que al igual que en el discurso sistematizado con independencia de esta clasificación, se insistiría en la importancia del maestro en el contexto de la universidad (Sela y Sampil, 1883; Whitehead, 1957; Nietzsche, 1976; MacIntyre, 1990 a; Steiner, 2006; Sellés, 2010; Jovet, 2014; Ahedo, 2016; Day y Gu, 2012), lo que no estaría exento de una visión de desconfianza respecto del desarrollo de la tarea en sí, pero no evidenciando desde lo local, la manifestación del discurso postmoderno en la que aparece la figura del profesor cortesano (Bermejo, 2009), o el profesor management (Zuppiroli, 2012).

Respecto del estudiante, se menciona al igual que en la tradición histórica la necesidad de contar con ciertas características para asumir la tarea universitaria, entre ellos la convicción de su significado y el valor de la autonomía. Respecto de lo mismo, la tradición alemana desde la modernidad resalta esta condición como el ideal deseado. Al respecto, tanto Jaspers como Lagarde, Schleiermacher, Nietzsche, como así también desde la tradición inglesa representada por Newman, ponen especial atención en este aspecto, lo que sería contrario de la percepción del estudiante de hoy, señalando como un anhelo el imaginario de la universidad ideal, pero a la vez no estando claro respecto de que los cambios que ha implementado la universidad actual sean favorecedores para su desarrollo. Este elemento cobra relevancia como condición inherente al estudiante universitario, pues los docentes de todos los tiempos y en todos los discursos parecieran resaltar esta condición como una de las más representativas de la universidad.

Sin lugar a dudas, y en concordancia con el imaginario construido localmente, se asume como ideal el concepto de universidad científica, pero enfatizando una formación de carácter moral, de manera armónica y con una evidente vinculación con el entorno. El ideal latinoamericano ha estado marcado por una serie de particularidades que han matizado el discurso histórico construido, ya que si bien es cierto, la fundación de las primeras universidades tiene una inspiración desde la cultura cristiana católica, producto de la tradición colonial que mantuvieron los países respecto del continente europeo, no es menos cierto que con los procesos independentistas y, posteriormente la consolidación de la república, el surgimiento de identidades locales van matizando en el trayecto histórico los procesos de refundación de las universidades, las que desde un inicio se van acompañando con un vínculo social determinante; de hecho, no olvidemos que la universidad en Chile nace para la configuración del Estado nacional.

Posteriormente, la crisis social de los años 20 genera un descontento a nivel país que se expresó en la universidad, prácticamente, a través de todos los movimientos de reforma, bajo los ejes de democratización, cobertura y autonomía, a los que se agregaron los conceptos de estado docente y educación gratuita y laica, en la década del 40 y la década del 60. Lo anterior inevitablemente posiciona a la universidad en un escenario social al que se le exige una responsabilidad con el entorno y que estaría muy ligada al proceso modernizador del Estado, lo cual se resignificará durante la reforma de 67, influenciada a su vez, por movimientos latinoamericanos de orientación católica progresista, asumiendo la universidad un papel de liderazgo social determinante para la configuración de cambios estructurales a nivel país, los que solo logran ser percibidos, hoy, por quienes participaron activamente en estos procesos, lo cual constituye un desafío en términos de incorporar en la academia la reflexión en torno a la memoria histórica de la universidad.

Se puede decir que el ideal de Bello y de Domeiko se comienza a instalar en la Universidad de Chile, en la década del 60, donde la universidad resitúa el ideal de investigación, pero siempre desde el ejercicio dual de la tarea, ya que

hasta esos años los académicos desarrollaban además tareas fuera del campus universitario. Este modelo, con un evidente matiz social, se refuerza con la reforma del año 67, donde se acentúa de manera institucionalizada la vinculación con la sociedad, asumiendo esta un sello característico de la tradición latinoamericana y, en el caso particular chileno, con una masiva demanda por estudios de nivel terciario, situación que culmina abruptamente el año 1973, como ya se ha mencionado, producto de la intervención militar.

En ese contexto, durante los años 80 la institucionalidad va asumiendo el cambio de paradigma a nivel global, tomando un rumbo distinto bajo una concepción del modelo economicista (Scherz, 1980). Debido a lo anterior, se puede decir que la universidad ha visto fragmentada la configuración de su misión, sin embargo, al estar presente en su configuración inicial al estilo Humboldtiano, pareciera que el tenor de los tiempos vuelve a resituar esta tradición como un atributo de la universidad ideal, pareciendo ser esta la única vía por la cual la institución no perdería su identidad, centrada en la búsqueda de la verdad, sobre un ideal de autonomía, pero esta vez con la posibilidad de vincular en ella no solo a un grupo minoritario de personas, bajo una concepción elitista que finalmente impide un acceso igualitario al conocimiento, sino que a un espectro social mucho más amplio y diverso, de manera tal, de romper con la tradición hegemónica (Fernández Buey, 2009) instalada en la universidad actual.

Por último, se puede decir que hoy, a diferencia de los años 60, se reconocen más elementos a favor, en el plano universitario, que van desde la vinculación entre los países en términos de asociatividad, el acceso a la tecnología, el propio saber acumulado o el surgimiento de los postgrados, o el propio llamado a cultivar el espíritu. Sin embargo, para hacerlo se señala que la universidad debe reflexionar profundamente respecto de su tarea y de la forma en que debe asumirla, para constituirse como un referente válido de la sociedad desde la cual se constituye, asumiendo con ello las legítimas deudas que tiene con el pueblo latinoamericano (De Sousa, 2006; Menoni, 2015; Carli, 2012; Aboite, 2010), en una configuración menos distante, más territorial y más inclusiva.

## **CAPÍTULO V**

# **CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES**

## Capítulo V

### 5. CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

#### Presentación del capítulo

Desde la visión en la que se ha orientado la investigación, se parte de la base que la construcción del conocimiento es un proceso que no considera posiciones absolutas ni únicas, como se ha ido confirmando en cada uno de los apartados del análisis e incluso, desde el mismo marco teórico. Lo anterior, como ya también se ha señalado, se explica en el hecho de que la sociedad está configurada por sujetos distintos, que aunque pueden compartir una misma territorialidad, como es el caso de la Región del Bío-Bío, poseen visiones de mundo acordes a su propia experiencia de vida y al período histórico en que les ha correspondido desenvolverse, por lo cual su desarrollo personal se ve influido por factores muy diversos, todo lo cual, finalmente, decanta en la idea de universidad que esta persona posea.

En este caso, la propuesta fue lograr una construcción de conocimiento sobre los imaginarios universitarios que permitiera, a partir del reconocimiento de lo diverso, compartir a través de la praxis dialógica algunas miradas sobre los distintos ejes asociados al objeto de estudio, el que se intentó abordar desde las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los imaginarios respecto a la idea de universidad que construyen académicos de distintas facultades y tipos de universidades como conceptualización de subjetividades histórico- contextuales en la Región del Bío- Bío?
- ¿Cuáles son los aspectos a los que los académicos atribuyen significados y que se relacionarían con la configuración de los imaginarios de la idea universidad?
- Los imaginarios construidos ¿se asociarían a un tipo de enfoque, orientación o definición universitaria histórica u obedecen a teorías personales distintas de los ya referenciados?
- ¿Cuáles son los factores que se evidencian desde los discursos académicos como influyentes en la configuración del imaginario?



Y sobre la consideración de los siguientes supuestos investigativos:

- Los académicos de hoy poseen una visión instrumentalizada de la finalidad universitaria con independencia de su adscripción temporal o institucional, no dando cuenta de la herencia de algún modelo de universidad ya sistematizado.
- La conceptualización histórica construida respecto de la idea de universidad estaría presente parcialmente en los imaginarios académicos de quienes, por alguna razón, han tenido un vínculo con dichas elaboraciones.
- La visión del docente universitario está condicionada por las formas institucionalizadas en las que hoy se desarrolla la Educación Superior, en la Región del Bío-Bío.
- Los docentes que tienen visiones integradoras de su quehacer, las han construido a partir de motivaciones personales, encauzadas en su formación académico profesional en la universidad de origen y se encontrarían asociadas a una facultad específica.

Estos aspectos serán abordados en el presente apartado, presentando una síntesis de los principales temas planteados en la investigación e intentando ofrecer algunas respuestas a cada uno de estas interrogantes, así como también a los supuestos anteriormente expuestos.

### **5.1. Conclusiones por interrogantes y supuestos investigativos.**

Respecto a las preguntas que orientaron el trabajo investigativo, se pueden desprender, a los menos, cuatro conclusiones:

1.- Los imaginarios respecto a la idea de universidad que construyen académicos de distintas facultades y tipos de universidades como conceptualización de subjetividades histórico- contextuales en la Región del Bío-Bío, han sido configurados desde la subjetividad de los entrevistados a partir de tres categorías: un imaginario de la idea de pasado de la universidad, un imaginario de la universidad actual y un imaginario del ideal de universidad, este último, como proyección a una idea de futuro. Cabe destacar que esta organización es la que permitió situar el imaginario académico localista desde una perspectiva histórico contextual, la que se ve reforzada por la tipología de académicos que componen la unidad de estudio, en especial por aquellos que llevan más años en el ejercicio de la labor. Así también es importante mencionar

que dicha construcción histórica se ve mediada por la categoría contexto sociocultural, la que se expresa de manera particular en las tres representaciones, actuando como un reflejo de la percepción de la universidad en cada época.

Respecto a la configuración del imaginario general y su composición desde las categorías, se puede decir que más allá de la definición disciplinar o de facultad, lo que diferencia a los discursos, obedece al tiempo histórico y experiencial, además de la tipología de universidad de la que forman parte, otorgando esto distintos matices en el levantamiento del ideario, sobre todo a nivel del imaginario de la universidad actual.

2.- Los aspectos a los que se atribuyen significado y que se relacionarían con la configuración de imaginarios, se asociarían a las siguientes dimensiones:

a) El contexto sociocultural, del que se desprenden elementos como el contexto sociopolítico, el ambiente sociocultural, el modelo económico. Respecto del primero, se visualiza que este es influyente en la medida que su presencia en los discursos atraviesa la configuración de los imaginarios de la idea de pasado y de universidad actual, desdibujándose, a medida que se visualiza el imaginario como ideal proyectado, lo que permite reflexionar respecto de las formas en que se concibe el hecho político, en términos generales, desde la universidad hoy día y cómo el mismo se proyecta en el ideal. Desde el ambiente sociocultural es posible visualizar algunas transformaciones y crisis en el ámbito de la familia, la escuela y la iglesia, como así también los cambios y reformas del sistema de educación en general, al igual que las modificaciones en cuanto a la definición de paradigma, lo que indudablemente afectarían la configuración del imaginario general. Por último, se hace referencia al modelo económico en la medida que, prácticamente, los tres imaginarios dan cuenta de su relevancia en el contexto de la situación país, asociado estrechamente a la idea del progreso y enfocado desde las más distintas ideologías, cuyos éxitos y crisis han atravesado las reformas estructurales tanto de la sociedad como de la universidad, y por ende, los modos en que esta es significada. Lo mismo ocurre con la idea de persona académica y con la idea del estudiante.

b) La configuración de una dimensión personal, desde donde destacan los aspectos asociados a la experiencia acumulada como significativo al momento de configurar la visión histórica, además de la experiencia de vida y la experiencia académica y profesional, ambas como forma de subjetivación del imaginario en todos sus momentos. Estos aspectos, además, son resignificados desde los códigos de trascendencia y pertinencia al proyecto institucional, teniendo repercusión, a su vez, en la configuración de los significados asociados a la representación de la universidad también en sus distintos momentos, lo que también se asocia a la visión de la persona del estudiante y de la persona del académico, respecto de los cuales se destacarían los siguientes aspectos:

Por una parte, desde el punto de vista histórico de la configuración de la representación de la idea de universidad en sus tres momentos, surgen como

relevantes las formas en que se ha significado su propósito, además de la caracterización tipológica de la universidad. En cuanto al primero, se destaca que este sería apropiado desde dos variantes, como misión o como función, la que asumirá una conceptualización u otra en los distintos momentos de la configuración del imaginario. Así, en la idea de pasado, se constata un énfasis en la formación profesional propia de la tradición napoleónica y la vinculación con la comunidad con sentido social, en tanto, en la universidad actual se va matizando entre la formación profesional y la generación de conocimiento al estilo americano, la que se construye desde el discurso de la definición de las funciones de la universidad, de donde se desprenden la docencia de pre y postgrado, la investigación, la vinculación con la sociedad y la transferencia tecnológica, además de la asistencia técnica. Por su parte, en la universidad ideal se enfatiza un carácter integrador conformado por el ideal, de corte más bien humanista, y una perspectiva centrada en la construcción de conocimiento, pero con una fuerte composición social. En este punto, cobra fuerza la idea de que los tres imaginarios tienen una relación con la expresión social de la tarea universitaria, la que se va complejizando con fines globales a medida que se va proyectando la universidad hacia el ideal. El carácter social manifiesto que asume la práctica universitaria se considera una cuestión fundamental, ya que es percibido prácticamente por todos los académicos y desde los distintos imaginarios, constituyendo esta idea una característica distintiva en el imaginario localista, el cual tiene una definición histórica desde la configuración de la universidad en Chile de la cual no todos los académicos están conscientes.

Por otra parte, según el segundo aspecto asociado a la configuración tipológica de las distintas universidades se vislumbra que estas se presentan en los tres imaginarios, de la siguiente manera: en el imaginario de pasado se visualiza a la universidad como una entidad tipológica única, mientras que en la universidad actual aparecen múltiples discursos asociados a la entidad, desde donde se desprenden distintas misiones, funciones y categorías de estudiante y académico, las que se concentran nuevamente en una sola posibilidad en el imaginario de la universidad proyectada como ideal, donde toma fuerza el pensamiento de humanizar y la producción de conocimiento como eje integrador con perspectiva territorializada.

Lo anterior, a su vez, permite enunciar los siguientes significados asociados a las personas del estudiante y del académico: de los significados asociados al estudiante, es posible visualizar algunas diferencias entre los tres imaginarios, caracterizándolo en la representación de la universidad de ayer, como un sujeto comprometido con su rol de estudiante, motivado y con un fuerte compromiso con su aprendizaje y la tarea social, a diferencia de la imagen construida en la universidad actual, en la que existirían visiones contrapuestas; por un lado se asocia a un sujeto poco autónomo, inmaduro y con ausencia de responsabilidad, mientras que por otro, se reconocen algunas cualidades positivas, como la habilidad tecnológica, el empoderamiento de sus derechos y la capacidad para transformarse desde su condición inicial. Por su parte, en la imagen proyectada del estudiante en la universidad ideal, se señalan como

cualidades esenciales el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la conciencia de la finalidad universitaria.

Respecto a la idea del académico, se expresan significados asumiendo una diversidad de posiciones, donde la principal diferencia se asocia al desarrollo de las funciones y se refleja en el lugar que toma la investigación, ya que mientras para algunos, compartir la tarea de docencia con la investigación es una condición de la universidad, para otros, dicho aspecto no sería relevante, lo que nuevamente estaría condicionado a su propia experiencia académica y de vida. De la misma manera, unos y otros otorgan valor a las demás funciones señaladas, entre las que destaca la mencionada vinculación social entendida esta con múltiples variaciones, que van desde lo local a lo global.

3.- Ahora bien desde el punto de vista de la diferenciación de la ontología construida por la tradición, respecto a la idea universidad y el imaginario localista respecto de ella, se observa que existirían diferencias, constatando en el imaginario actual, e incluso como parte del ideal, una instrumentalización de la tarea universitaria, donde no se reconoce con facilidad una finalidad de la universidad, detallada en los discursos de la tradición histórica e incluso en las controversias actuales, sino más bien lo que se evidencia es la ejecución de una función, con algunos matices en la idea de universidad ideal que apuntan a visibilizar un fin más bien integrador, lo que podría esbozar una visión algo más teórica, desde la clasificación que hace Sáez (1986). Si bien es cierto el discurso construido, también advierte la objetivación en funciones, es posible desprender una intencionalidad manifiesta más allá de la formación profesional, lo que es menos visible en el discurso localista de la universidad actual.

Por otra parte, si uno observa los momentos históricos en los que se sitúa el relato objetivado de la universidad, ello se enmarca en un tiempo distinto, por tanto, no es coincidente la tradición universitaria local respecto a la tradición universitaria histórica construida, principalmente, desde Europa. Sin embargo, es posible advertir desde el discurso, algunos matices que harían visible la influencia de modelos construidos en el discurso histórico, en cada imaginario, encontrando diferenciación en cuanto al manejo de información asociada a esta temática, relacionada al cambio y contexto, donde hay una mayor presencia discursiva de quienes han pasado más tiempo en la universidad, señalando además que en este ámbito existiría mayor declaración de argumento en los académicos cuyas áreas disciplinares se vinculan con las ciencias sociales. No obstante, se observa la excepción en dos aspectos: por un lado, en la crítica, de acuerdo a la tipología del estudiante, y por otro, en el valor de la autonomía como condición *sine qua non* de la universidad. En cuanto a estos, el discurso histórico construido se presenta con una visión bastante similar asociada a la persona del estudiante y la valoración de un tiempo pasado, curiosamente el pasado de la tradición histórica es un tiempo distinto al declarado por los académicos del estudio. En relación al valor de la autonomía pareciera que, salvo alguna excepción, la mayoría está de acuerdo en el resguardo de ella en la universidad, no siempre argumentando en los planos en

los que esta se pueda manifestar. Sí se menciona la libertad de cátedra con independencia del tipo de universidad al que se adscriba.

Respecto de las distintas valoraciones, estas obedecen a las tipologías de universidad donde los académicos reconocen distintas funciones y, a la vez, emiten diferentes valoraciones. Dentro de ello destaca la disyuntiva respecto de la tarea investigadora, advirtiendo algunos que dicha labor no es condición de todas ellas, y por ende, no siempre aparece vinculada a lo académico, pareciendo en este aspecto aun no haber acuerdo. Según lo anterior, más allá del discurso histórico construido, se visualiza una cierta distancia entre el saber construido con relación a la institucionalidad y los sujetos académicos participantes de la misma. Desde esta perspectiva, lo que se percibe en muchos de los casos, es la construcción de un imaginario desvinculado del acervo construido, lo que podría relacionarse con los paradigmas desde donde se ha levantado el mismo discurso, por ejemplo, a través de la segregación disciplinar, como cultura dominante, y los esquemas positivistas propios de la tradición estructuralista y post estructuralista para abordar los fenómenos. Lo anterior permite evidenciar la conformación de un imaginario que se construye sobre una base experiencial, y por ende, coincidente en algunas características con el discurso histórico construido, no siendo conscientes en muchos casos de los idearios a los que se adscribe.

4.- En cuanto a los factores que se evidencian desde los discursos académicos como influyentes en la configuración del imaginario es posible advertir, como ya se ha mencionado, al menos dos de mayor relevancia, siendo estos la dimensión personal y el contexto sociocultural, ambos mediados desde una perspectiva histórica del trayecto vital y muy visible en algunos planos, como la representación de la universidad y la idea de la persona académica. Cualquiera de ellos es mediado por una dimensión personal en la que cobran gran importancia la experiencia de vida y la experiencia académico profesional. Cabe destacar que aquí, lo determinante ha sido, por ejemplo, precisar las motivaciones que influyeron en los académicos para vincularse con la actividad universitaria propiamente tal, y por otra parte, visualizar también la pertinencia y vinculación al proyecto institucional del que forman parte. Así se configura el discurso con relación al tipo de persona académica, observándose algunas variaciones entre los discursos como también entre cada uno de los momentos configurados como imaginarios.

El segundo factor condicionante es el contexto sociocultural, expresado en la categoría cambio y contexto sociocultural, del que ha sido posible desprender a lo menos cuatro momentos: Un contexto hasta los años 60; otro, comprendido entre los años 60 hasta 1973; un tercero, desde el año 73 hasta 1981; y el cuarto, desde el 81 hasta la actualidad, dando cuenta cada uno de ellos de un conjunto de elementos que influirían en el desarrollo de la universidad en cada una de estas etapas. De esta manera, desde el punto de vista discursivo ha sido posible construir el imaginario académico localista a través de los imaginarios de pasado, presente e ideal, respecto a la idea de universidad, el que se caracterizaría por

emanar desde la experiencia académica mediada, como diría Mannheim, por los cambios sociales e intelectuales de los participantes de la investigación.

Así también, desde los supuestos que acompañaron el trabajo indagativo, se desprenden las siguientes conclusiones:

Es posible confirmar parcialmente el supuesto referido a que los académicos de hoy poseen una visión instrumentalizada de la finalidad universitaria, con independencia de su adscripción temporal o institucional, no dando cuenta de la herencia de algún modelo de universidad ya sistematizado, ya que si bien es cierto, desde el levantamiento de la representación de universidad actual, se advierte una instrumentalización en la forma en que describen el propósito de la entidad, y por otra parte, no se encuentra con exactitud un modelo heredado a nivel general, sí fue posible visualizar influencias que se relacionarían con dichos referentes asociados a los académicos, cuyas vivencias de formación académicas y experiencia se han dado en el extranjero o bien han sido testigo de alguna experiencia de reforma en la Educación Superior, dando respuesta con ellos también a los supuestos números 2 y 3.

Desde el punto de vista de la adscripción temporal o institucional, este último aspecto estaría ligado a la tipología, en cuanto a la configuración de las funciones de la universidad, y por ende, asociado a uno u otro modelo, lo que de cierta forma condicionaría las visiones relacionadas con el quehacer, las que si bien podrían asociarse a este aspecto, pareciera ser que lo más importante estaría referido a la dimensión personal, relacionada a la experiencia académica, profesional, de vida e institucional, al sentido de pertenencia con el proyecto institucional. Los docentes que tienen visiones integradoras de su quehacer las han construido a partir de motivaciones personales encauzadas en su formación académico profesional en la universidad de origen y se encontrarían asociadas a una facultad específica.

Por último, el discurso construido como prospectiva permite, también, concluir que se hace necesario continuar levantando evidencia desde el contexto, con la intención de construir, desde el significado de los participantes de la actividad universitaria, la configuración de la memoria histórica de la universidad, para hacerla consciente y testimoniar desde el escenario actual el sentido de la vivencia en este contexto y levantar la reflexión partiendo de los fines de la universidad ya que lo que se visualiza es que, a lo menos, en la actualidad este aspecto no constituiría un referente.

Con lo señalado en estas conclusiones, sumado al desarrollo de este trabajo ha sido posible dar respuesta al objetivo general declarado, referido a dilucidar los imaginarios académicos acerca de la idea de universidad como conceptualización de subjetividades histórico- contextuales en la Región del Bío-Bío, lo que ha permitido a su vez ofrecer una prospectiva que aporta con antecedentes empíricos, teóricos y contextuales a la discusión temática en el actual escenario de Educación Superior.

## Proyecciones y limitaciones de la investigación

Las proyecciones de esta investigación doctoral apuntan en tres sentidos. El primero de ellos es en el ámbito de la construcción de conocimiento. Un segundo aspecto guarda relación con la difusión de los resultados de la investigación, mientras que un tercero, muy relacionado a lo anterior, se vislumbra desde la conformación de espacios de reflexión formales al interior de la universidad en torno a la misma temática. Desde esta óptica, y considerando el primer punto, se proyecta continuar con nuevos estudios respecto de los imaginarios académicos acerca de la idea de universidad, planteando la posibilidad de abrir un campo de estudio poco explorado en esta área, con investigaciones que pudiesen abordar las siguientes preocupaciones temáticas:

- a) Estudios en contextos similares que involucren a académicos de otros sectores geográficos, de manera de responder al criterio de territorialidad, tanto al interior del territorio nacional como en el contexto de otras latitudes geográficas.
- b) También resulta interesante profundizar en el imaginario de la universidad desde una perspectiva de género, de manera tal de aportar al debate de la Educación Superior, considerando esta dimensión. Lo anterior no es antojadizo, dado que gran parte de la literatura asociada al tema ha sido mayoritaria e históricamente construido por hombres, lo cual, como dato objetivo, es posible evidenciar en la bibliografía utilizada en esta investigación.
- c) Por otra parte, se hace necesario construir el imaginario de la universidad con la consideración de otras voces relevantes, como por ejemplo los estudiantes, e incluso desde un plano social mayor resulta interesante comprender cómo se construye el imaginario desde lo extrauniversitario, es decir, en la consideración de otros actores sociales, de manera tal de visualizar qué está proyectando hoy la institución de Educación Superior en el espacio social.

El segundo aspecto, referido a difusión de los resultados de la investigación se menciona que los mismos pueden dar lugar a varios artículos en el área de Educación Superior, así como también se puede proyectar la edición de un libro con la selección de algunos apartados.

Por último, el tercer aspecto, resulta especialmente interesante promover la discusión desde la academia, tomando como referencia la sistematización aquí desarrollada ya sea vía Seminario permanente, o a través de la formación postgradual, en la consideración del sentido de hacer universidad. La reflexión que se hace que muchos de los académicos, docentes y otros profesionales que hoy conforman el escenario de la universidad no logran apropiarse aún de la historia

que le da sentido al quehacer en dicha comunidad, tornando esta temática fundamental para su desarrollo futuro.

Por otra parte, así como se han señalado las proyecciones, también se considera importante hacer mención a algunas disyuntivas desencadenadas durante el trayecto investigativo y que permiten hoy, desde una revisión de lo realizado, la identificación de las limitaciones que también han formado parte de este proceso. En este ámbito es posible advertir dificultades, a lo menos, en tres ámbitos:

El primero de ellos tiene relación con la revisión de la literatura asociada a la temática. La gran cantidad de fuentes existentes, así como la diversidad de énfasis desde donde se plantean, hace que el proceso, desde la inexperiencia del investigador, en un inicio se visualice como una tarea compleja, algo árida, como un gran crucigrama al que hay que dar forma, no sabiendo muy bien por donde partir. Lo anterior ha sido considerado un obstáculo y no una debilidad, ya que el proceso requirió de más tiempo de lo planificado, pudiendo profundizar en diversos aspectos que condujeron, finalmente, a modificar, en parte, el objeto de estudio, logrando enriquecer la mirada inicial, pero conlleva a un desajuste debidos a los tiempos contemplados en la etapa inicial. Cabe destacar que este mismo proceso, a medida que el tiempo avanzaba, se iba tornando dinámico, debido a la familiaridad que se va adquiriendo con las lecturas, los autores y sus tendencias, lo que motiva a señalar que lo vivido no puede ser de otra manera. Desde esta perspectiva, considero que es como una gran puerta que se abre, pero que no tiene posibilidad de volver a cerrar.

El segundo, se asocia a la modalidad de desarrollo del programa doctoral, ya que si bien es cierto ha existido disponibilidad de parte del programa a través de la dirección de tesis de apoyar el desarrollo del proceso en todas sus etapas, en el inicio, probablemente, se necesita una mayor cercanía que a veces la territorialidad recoge de manera natural.

Por último, el tercer aspecto se asocia a la necesidad de vincular desde el programa mayores espacios para la divulgación de resultados y hallazgos durante el proceso. Al realizar un programa sobre la modalidad de tutoría con estadía programada, sí permite el desarrollo del propósito que es formar un investigador que asuma su proceso de generación de conocimiento de manera autónoma. No obstante, también tiene valor el trabajo en contextos colaborativos, donde los doctorandos se forman al alero de un grupo de investigación, generando sentido de pertenencia y ampliando horizontes conceptuales desde lo colectivo, y cotidiano. Y en este ámbito percibo que se hace necesario avanzar desde el programa.

Sin duda estos aspectos observados han podido en parte ser abordadas en las sesiones de tutoría, las que se convirtieron en el apoyo fundamental para llevar a cabo la investigación doctoral, a través de la guía atenta y respetuosa tanto de los directores de tesis, quienes han apoyado con su experiencia la orientación temática y metodológica, resolviendo dudas y sugiriendo la revisión de



marcos erróneos y hoy al mirar la trayectoria, no tengo más que afirmar que constituyeron un pilar fundamental para la culminación de este proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, A. (2016). La universidad, hoy: imágenes, prácticas y representaciones. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 99-108.
- AGUILERA, A., MENDOZA, M., RACIONERO, S., Y SOLER. M. (2001). *La universidad para un nuevo humanismo*. Chile: Tiberíades.
- AGUILERA, A., MENDOZA, M., RACIONERO, S., Y SOLER. M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°67 (24, 1), p. 45-56.
- AGUIRRE, B. (1997). *Etnografía, metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. México: Alfaomeg, p. 172.
- AHEDO, J. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación* Vol. 27. N°. 2. 517-532. p. 525.
- ALBORNOZ, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *The Ibero-American university, under scrutiny*. Revista CTS,9(27). 49-61
- ALLEN, J. y MORALES, G. (1996). *La universidad en el siglo XXI y su impacto social*. Palmas de Gran Canaria: Trabapress.
- ALTBACH ET. AL. (1999). *American higher education in the twenty-fist century. Social, political, and economic challenges*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- ALVARADO, L. (2008). Investigación colectiva: aproximaciones teórico metodológicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 157-172
- APARICIO, M., RODRÍGUEZ, G., & RENA, M. (2016). Empleabilidad, profesionalización y competencias sociales ¿Qué rol juega la universidad? *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(4), 239-254.
- ATRIA, F. (2014). *Derechos sociales y educación. Un nuevo Paradigma*. Chile: LOM.
- ATRIA, R. (1982). *Situación de la sociología en Chile* (notas preliminares), Santiago: CPU.
- AURELL, J. (2015). La Universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica. *Revista Empresa y Humanismo*,18(1), 139-150
- BAEZA, M. (2003). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos para la producción de sentido*. Vicerrectoría académica. Dirección de docencia. Chile: Universidad de Concepción.

- BAEZA, M. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- BALLESTEROS, J. (compilador). (1969). *La Universidad*. Colección “Los complementarios” de autores contemporáneos. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.
- BARLETT, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of Universtiy*. New York: W.W. Norton.
- BAUMAN, Z. (1978) *Hermeneutics and social science*. New York: Columbia University Press.
- BERGER, P., & LUCKMANN, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- BOSTROM, N. (2011). Una historia del pensamiento transhumanista. Argumentos de razón técnica, 14, 157-191.
- BRAVO, B. (1992). *La universidad en la historia de Chile. 1622-1992*. Santiago de Chile: Pehuén.
- BRUNNER, J. (1981). *Concepciones de la universidad y grupos intelectuales durante el proceso de reforma de la Universidad Católica de Chile*. Santiago, Chile: FLACSO.
- BRUNNER, J. (1982). *Argumento y realidad en la universidad chilena*. Santiago Chile: FLACSO.
- BRUNNER, J. (1982). *Cultura académica y compromiso en la universidad chilena*. Santiago, Chile: FLACSO, 1982.
- CAPELLA, M. (c. 430) *Nupcias de Mercurio con Filología*.
- CARLI, S. (2012 a). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la cuestión de la experiencia. En Buenfil, Fuentes, y Treviño, Giros Teóricos II. *Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (México DF: UNAM).
- CARTORIADIS, C.(1985). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol II, Barcelona: Tusquets.
- CASTELLS, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3): siglo XXI.
- CASTELLS, M.(2005). *La era de la información* (vol.1): economía, sociedad y cultura.
- CASTELLS, M. (2005). *La sociedad red*. Alianza editorial.

- CHARLE, C., & SOULIÉ, C. (2007). Les ravages de la “modernisation” universitaire. *Parution (livre collectif)*, Paris: Éd. Syllepse.
- CIFUENTES, L. (1997). *La reforma universitaria en Chile (1967-1973)*. Colección ciencias sociales. Chile: LOM.
- CIFUENTES, R. M. (2014). Desde sus narrativas los docentes universitarios se forman y forjan para la universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5 (10), 22-30.
- CLARK, B. (1986). *The Higher Education System, Berkeley*, The University of California Press.
- COLISH, M. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400*. New Haven: Yale University. Press.
- CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. (2007). Guía Práctica para la instalación del SCT-Chile Sistema de Créditos académicos transferibles. Disponible en [www.sct-chile.cl](http://www.sct-chile.cl). Revisado 16-12-2016.
- COSTA, R. C., & PEREIRA, D. M. (2013). ¿Puede la universidad ser emancipadora? Una nueva concepción a partir de la extensión popular. *O Direito Alternativo*, 2(1).
- D´ORS, A. (1980). *Nuevos papeles del oficio universitario*. Madrid: RIALP.
- DAGNINO, R. (2015). La Universidad Latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo. *Cuestiones de sociología*, (12).
- D'AURIA, A. (2014). Modernidad, universidad y pensamiento crítico. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 12(23), 35-49.
- DAY, CH. Y GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- DE LOS RÍOS, F. G., DE AZCÁRATE, G., & SALMERÓN, N. (1967). *La cuestión universitaria, 1875: Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate [y] Nicolás Salmerón*. Introducción, notas e índices. Madrid: Editorial Tecnos.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Declaración de Bolonia para la Constitución del Espacio Europeo de Educación Superior. (1999) Disponible en

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> Revisado 4-07-2016

- DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- DERRIDA, J. (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- DÍAS, M. A. (2016). La idea de universidad como bien público está en su propio origen. *Integración y Conocimiento*, (4).
- DIDRIKSSON, A. (2000). *La Universidad del Futuro: Relaciones entre la Educación Superior, la ciencia y la tecnología*. Universidad Autónoma de México. México D.F.
- DUDERSTADT, J. (2003). *A University for the 21 Century*. Michigan University: Ann Harberr.
- E.E.E.S. (2006) Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html). Consultado 25- 11- 2015.
- ENDERS, J. (2015). Una carrera armamentista en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 83-109.
- ESTEBAN, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria. *Revista española de pedagogía*. Año LXVIII, nº 247, 461-477.
- ESTEVE, J. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- EYLER, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2009). *Por una Universidad democrática*. España: El viejo topo.
- FERNÁNDEZ, F. (2003). Coordinador. *Sociología de la Educación*. España: Prentice Hall.
- FERNÁNDEZ, J. (1998). *Sobre la función social de la universidad en Sociedad Española de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX*. España: Universidad de Murcia.
- FERNANDEZ-CARVAJAL, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- FLORES, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.

- FOLGUEIRAS, P. Y OTROS. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*. 362, 159-185.
- FRANK WEBSTER, F. (2010). The postmodern university, research and media studies. *Canadian Journal of Media Studies*, vol. 7, junio, disponible en: <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf> [consulta: 17 - 10- 2015].
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREITAG, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- FULTON, J. S. (1962). *The Shape of Universities*, cap. 5, en *The Expanding University*, London: W. R. Niblett edit., Faber and Faber.
- GALCERÁN, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Agosto, 89-106. (Consultado: 15-09-2016)
- GALCERÁN, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13(1), 155-167. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran> (Consultado: 30-09-2016)
- GARCÍA, C. Y PUIGVERT, L. (2003). *Sociología y Currículo*. En Fernández, F. (Coordinador), *Sociología de la Educación* (p.261-280). España: Prentice Hall.
- GARMENDIA, J. M., & CASTELLANOS, A. R. (2014). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de dirección y administración de empresas*, 1(14).
- GARRETÓN, M. (1981). *Las ciencias sociales en Chile al inicio de los 80: situación problemas y perspectivas*. Santiago: FLACSO.
- GASCA, E. Y OLVERA, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, vol. 18, n° 56, p. 37-58.
- GEZMET, S. G. (2013). *La vinculación Universidad-Sociedad. Modelos de Extensión y características de las interacciones*. Compendio Bibliográfico, 23.
- GIMÉNEZ, J. Y SÁNCHEZ, S. (2011). *Diagnóstico de la universidad en Alasdair MacIntyre*. Navarra, España: Eunsa.
- GIMENO, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916), Obras completas. Volumen II: *La universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924), Obras completas. Volumen X: *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1967). *Epistolario sobre la cuestión Universitaria de 1875*. Introducción, notas e índices por Pablo Azcárate. Madrid: Ed Tecnos.
- GIRARDI, G. (1977). *Por una Pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- GIROUX, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational philosophy and theory*, 35(1), 5-16.
- GÓMEZ, J. (1986). *Estudio y reflexiones sobre universidad y cultura*. Santiago, Chile: CPU.
- GONZÁLEZ, J. (2014). *Hacia una universidad más humana ¿es superior la Educación Superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ, L. (1987). *Análisis de la incidencia sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria del año 1981*. Santiago, Chile: PIIE.
- GONZÁLEZ, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.
- GROSGOUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- GUARDINI, R. (2012). *Tres escritos sobre la Universidad*. Navarra, España: Eunsa.
- GUERRERO, R., REYES, A. Y ACOSTA, J. (2015). Seguimiento de una innovación curricular: Una asignatura de matemáticas, *European Scientific Journal*.PDF: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/5127/4897>. (Consultado 01-02-2017)
- GUICHOT, V. (2012). ¿Qué universidad estamos construyendo? pasado y presente de algunas concepciones sobre la universidad. *Cuestiones pedagógicas*, nº 19, 2008/2009, p.11-39.
- GUMBRECHT, H. U. (2016). ¿Una universidad futura sin humanidades? *Inmediaciones de la Comunicación*, 9(9), 117-141.
- GÜNTER BIEMER, Die Wahrheit wird stärker sein. Das Leben Kardinal Newmans, 2002, Frankfurt a.M., PETER LANG VERLAG, p. 266-7.

- HABERMAS, J. (1987). La idea de la universidad—procesos de aprendizaje. *Sociológica*, 2(5), p.25-46.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol.I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- HEIDEGGER, M. (1989). *La autoafirmación de la Universidad alemana*. El rectorado, 1933-1934.
- HOTTOIS, G., PABÓN, D., & OSPINA, G. C. (2013). Humanismo, Transhumanismo, Posthumanismo. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 167-192.
- HUMBOLDT, W. ([1810]1943). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. (p. 165-175). En *Escritos Políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUMBOLDT, W. (1996). *Escritos políticos*. Fondo de Cultura Económica.
- HUNEEUS, C. (1973). *La Reforma en la Universidad de Chile*. Chile: CPU.
- IBARRA-COLADO, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067
- IYANGA, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. España: Universidad de Valencia.
- JASPERS, K. (2013). *La idea de Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- JOVET, J. (2014). *Adiós a la Universidad*. El eclipse de las humanidades. Barcelona. España: Galaxia Gutemberg.
- KERR, C. (2001). *Los usos de la Universidad*, quinta edición, Cambridge: Harvard University Press.
- KRI, F. Y OTROS. (2013). *Manual para la implementación de Sistema de Créditos transferibles*. Universidades chilenas. CRUCH. En [www.sct-chile.cl](http://www.sct-chile.cl)
- LARRAÍN, J. D. (2016). Esencia y misión de la Universidad. *Revista de Derecho Público*, (41/42), Págs-237.
- LE GOFF, J. (1986). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Eudeba.
- LEAVIS, F. (1943). *Education and the University*. (2nd Edn. 1948). London: Chatto and Windus (Reprinted 1979)
- LEMAITRE, M. (1990). *La Educación Superior en Chile. Un sistema en transición*. Chile: CPU.



- LETELIER, V. (1895). *La Lucha por la cultura. El estado y la educación nacional*. Discurso pronunciado en la sesión solemne celebrada por la universidad de Chile en 1888.
- LINCOLN, Y. S., & DENZIN, N. K. (1994). The fifth moment. *Handbook of qualitative research*, 1, 575-586.
- LINDO, A. P. (2016). La idea de una Universidad sudamericana para el desarrollo inteligente y solidario. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (1), 118-128.
- LIRA MONTT, L. (1976). *Las universidades en el Reino de Chile*, en diario El Mercurio, Santiago de Chile, 30 de mayo de 1976.
- LIRA MONTT, L. (1979). *Estudiantes cuyanos, tucumanos, rioplatenses y paraguayos en la Real Universidad de San Felipe y colegios de Santiago de Chile: 1612-1817*.
- LLAMBÍAS, J. (Director). (1958). *La idea de universidad en Alemania*. Buenos Aires Instituto de filosofía. Facultad de humanidades y Ciencia. Universidad de Montevideo: Editorial Sudamericana.
- LÓPEZ, F. Y OTROS. (2010). La universidad: orígenes y evolución. Año 5 7, N° 40/41 CULCyT//Septiembre- Diciembre.
- LOZANO, C. (2013). John Henry Newman y la idea de la universidad. *Estudios*. N° 106, vol. xi, otoño.
- LUNA. E. (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 03 de marzo de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>
- LYOTARD, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MACINTYRE, A. (1990 a). Después de Tras la virtud. Entrevista con Alasdair MacIntyre, *Atlántida*. p. 87-95.
- MAFFESOLI, M. (1988). *El tiempo de las tribus*. El declinar del individualismo en la sociedad de masas. París: Ed. Méridiens, Klincksieck & Cie. Traducción: Dr. Manuel Antonio Baeza R. (Abril, 2002). Concepción. (pp. 183-224).
- MANNHEIM, K. (1958). *Ideología y utopía*. Madrid: Aguilar.
- MANZANO, V. Y TORREGO, L. (2009). Tres modelos para la universidad, en *Revista de Educación*, N°. 350. p. 447-489.
- MARCOVICH, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge/OEI.
- MARGINSON, S. (2008). Clark Kerr and the Uses of the University. In CSHE *Ideas and Issues seminar*, University of Melbourne.

- MARÍN-GUTIÉRREZ, M. P. (2016). Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1041.
- MARTÍNEZ DE CARRASQUERO, C. Y OTROS. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Frónesis* Vol. 15, No. 3. p.81 – 103.
- MATEOS, L. S., & DIETZ, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la universidad intercultural? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones* (Zamora), 36(141), 13-45.
- MATO, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (14), 17-45.
- MAYORDOMO, A. Y RUIZ, C. (1982). *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. España: Universidad de Valencia.
- MECESUP Políticas y Objetivos. Disponible en [http://www.mecesup.cl/proy\\_mece2/politic.html](http://www.mecesup.cl/proy_mece2/politic.html).
- MEDINA, J. T. (1928). Historia de la real universidad de San Felipe de Santiago de Chile (Vol. 1). *Soc. Imp. y Lit. Universo*. pp. 630-631.
- MEJÍA, J. (2016). Responso por el estudiante de Contaduría Pública: Un pretexto para pensar la idea de ser universitario. *Contaduría. Universidad de Antioquia*, (49), 153-175
- MELLER, A.Y MELLER, P. (2007). *Los dilemas de la Educación Superior*. El caso de la universidad de Chile. Santiago, Chile: Taurus.
- MENONI, A. C. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos.
- MILLAN, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- MILLAS, J. (1981). *Idea y defensa de la universidad*. Editorial del Pacífico.
- MOLINA, E. (1939). *Discursos universitarios*. Chile: Ediciones Atenea Universidad de Concepción.
- MONARCA, H. (2013). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, 62 *Participación dialógica en la universidad*. Vol. iv Núm. 9/ p. 53-62. Disponible en: <http://ries.universia.net> (Consultado el 20-07-2015)
- MONARCA, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), p.53-62.

- MONDOLFO, R. (1966). *Universidad: pasado y presente*. EUDEBA: Buenos Aires.
- MONROY, G. V., & FLORES, R. P. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10(20).
- MORALES, J., Y OTROS (2016). La responsabilidad social universitaria en coahuila, méxico: estudio exploratorio/the university social responsibility of coahuila, méxico: exploratory study. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 1.
- MORALES, P. (2016). Investigación e innovación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2).
- MOREY, M. (1986). El joven Nietzsche y el filosofar. *Revista de filosofía* N°3. p.103-118
- NEWMAN, H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la Educación universitaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- NEWMAN, J. (1976). *The Idea of a University*. Oxford: Clarendon Press.
- NEWMAN, J. (1996). *Cartas y diarios*. Madrid: Rialp.
- NEWMAN, J. (2011). *Cristianismo y ciencias en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- NIETZSCHE, F. (1973). *El nacimiento de la tragedia*, tr. A. Sánchez Pascua. Madrid: Alianza.
- NIETZSCHE, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Madrid: Labor.
- NIETZSCHE, F. (2001). *La gaya ciencia*. ed. De G. Cano, Madrid: Biblioteca nueva.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz
- OBRAS COMPLETAS. (1916-1936). *La universidad Española*. Vol II. Madrid: ED. Espasa- Calpe.
- OBRAS COMPLETAS. (1916-1936). *Pedagogía Universitaria*. Vol. X. Madrid: ED. Espasa- Calpe.
- OCDE (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*. OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial.
- OCHOA, E., Y OTROS. (2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo. RICSH *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 55-77.

- OLABUÉNAGA, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- ONCINA, F. (ed) (2009). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Editorial Dikinson.
- ORREGO, A. (2016). Meditaciones sobre la Universidad. *PUEBLO CONTINENTE*, 19(2), 325-332.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1976). *El libro de las misiones*. Novena edición. España: Espasa –Calpe, S.A
- PADILLA, H. (2013). De la universidad transdisciplinar o de las escuelas de pensamiento. *Revista Universidad de La Salle*, (61), 21-44.
- PARRA, M. (2001): *La Investigación en el aula ¿Una tarea posible?*, Universidad Católica de Valparaíso, MINEDUC, Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente, Chile. p. 41-42.
- PELIKAN, J. (1992). *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (2010). *Universidad, Ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Nobel.
- PEY, R. Y CHAURIYE, S. (2011). Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores, Santiago. Disponible en [www.consejoderectores.cl](http://www.consejoderectores.cl) (Consultado el 15-07-2016)
- PICHARDO, P. & OLIVA, A. (2013). Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana. *Contribuciones desde Coatepec*, (24), 85-103.
- PINTOS, J.L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Cantabria: Sal Terrae.
- PORTER, L. (2015). La Universidad de Babel. *Diálogos sobre educación*, (1).
- PRADOS, M., Y OTROS. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 309-321.
- PRIETO, J. P. Y MUJICA, C. (2007). Sistema de Créditos Transferibles y Carga de Trabajo de los Estudiantes en las Universidades del Consejo de Rectores. *En Revista Calidad de la Educación* N° 26, 1º Semestre.p.293-306.
- PUIG, J. (Coord). (2009). *Aprendizaje servicio*. Educación y compromiso cívico. Barcelona, España: Graó.
- PUJOL, L. & ARRAIGADA, M. (2015). Exploración de la representación social de la profesión académica en una muestra de docentes de la Facultad de

Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *FACES*, 21(45), 87-109.

RIVERO A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 81-100.

RODRÍGUEZ, G., & GIL, J. (1999). GARCÍA (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, 2.

RODRÍGUEZ, R. Y CASANOVA, H. (coordinadores). (1994). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: Centro de estudios sobre la universidad UNAM.

ROJAS, G. (1997). *La universidad una pasión, una vocación*. Chile: Editorial Algarrobo.

ROSOVKY, H. (1990). *The University: an owner's manual*. New York: W.W. Norton.

ROTHBLATT, S. (1989). The idea of the idea of a University and its Antithesis en *Conversazione, La Trobe University*, Bundoora, Australia.

ROTHBLATT, S. Y WITTOCK, B. (1996). *La universidad Europea y Americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, S.A.

RUIZ, J. (1986). *Algunas reflexiones sobre la historia de la universidad*. Salamanca: Historia de la educación.

RUIZ, J. A. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532.

SABARIEGO-PUIG, M., BAÑOS, R. V., & SANDÍN-ESTEBAN, M. P. (2014). L'anàlisi qualitativa de dades amb ATLAS. ti. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.

SAEZ, J. (1986). *La relación Universidad Sociedad: Claves de interpretación para la realidad Murciana*. Comunidad Autónoma de la región de Murcia: Murcia.

SALINAS, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la universidad*. España: Renacimiento.

SÁNCHEZ DE MUNIAN. (1953). *Antología general de Menéndez y Pelayo*. Madrid: Ed. Bac.

SANTOS, J. (2005). *La universidad chilena desde los extramuros Luis Scherz García*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.

SCHERZ, L. (1982). *El maquillaje de una vieja universidad*. Manuscrito.

- SCHERZ, L. (1984). *Una visión de la universidad. Renovación y democratización universitaria*. Santiago: ICHEH.
- SCHERZ, L. (1986). La universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humboldt. *Nueva sociedad*. N°84 julio-agosto. 97- 98.
- SCHERZ, L. Reforma y Contrarreforma en el Centenario de la UC. p.36 Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0002642.pdf>. (Consultado Revisado el 10-10-2016)
- SCHLEIERMACHER. (1808) *Gelegentliche uber die Universitaten im deutschen Sinn, Realschulbuchhandlung*, Berlín.
- SCOTT, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77:1, Winter, p. 1-39.
- SELA, A. (1893). *Misión Moral de la universidad*. B.I.L.E
- SELLES, J. (2010). *Riesgos actuales de la universidad. Cómo librarse de ellos*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias.
- SERRANO, S. (1993). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- SEVILLA, S. (2008). *Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual*. Universidad de Valencia. España: Dykinson.
- SISTO, V., & LÓPEZ, V. (2014). Las Voces y Silencios de la Universidad Hoy: La Academia ante la transformación de la Universidad. *Psicoperspectivas*, 13(1), 1-5.
- SKARICA, M. (2010). Alonso Briceño: Apuntes para una historia de la filosofía en Chile. *Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno.*, (1), 6-21.
- SOBRINHO, J. D. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3).
- SOFFER, R. (1987). The Modern University and National Values, 1850-1930, Historical Reserch
- SOLARI, E. (2016). Antítesis chilenas sobre universidad, libertad y pluralismo. *Estudios públicos*, 143, 35-76.
- STAKE. R. (1995). *The Art of Case Study Research* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. España: Siruela.

- TAYLOR, S. Y BODGAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- TEJERINA, F. (2010). *La universidad una historia ilustrada*. Turner.
- TORRALBA, J. M. (2013). *La educación liberal como misión de la universidad*. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad.
- VALDECANTOS, A. (2014). *El saldo del espíritu*. Barcelona: Herder.
- VALLAEYS, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- VERGARA, J. (2014). *La Educación en la media occidental. Un tránsito a la modernidad*. Capítulo 4.
- VILA, S., NURI, T., & MESÍAS, E. (2014). Análisis de la responsabilidad social universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el proyecto construcción de viviendas seguras y saludables, para las familias afectadas por el sismo en el centro poblado La Garita-Chincha.
- WELLS, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Revista innovación educativa*, Nº131, Barcelona: Graó.
- WHITEHEAD, A. N. (1957). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.
- WHITEHEAD, A.N.(1929). *The Aims of Education*, London: Williams and Norgate.
- ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.
- ZABALZA, M.A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Colección universitaria. Madrid: Ed. Narcea.
- ZUPPIROLI, L. (2012). *La burbuja universitaria ¿Hay que perseguir el sueño americano?* Madrid: Dykinson.

# **ANEXOS**



## ANEXOS

### Anexo N° 1 Frecuencia discursiva por código

#### Lista códigos-citas Código-filtro: Todos

---

UH: Análisis Imaginarios académicos  
File: [C:\Users\andreacecilia\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Análisis.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2017-05-07 20:29:48

---

#### Código: Cambio en el paradigma de la ciencia {13-2}

##### P 2: Entrevista 2.docx

(11:11), (49:49), (57:57)

##### P 4: Entrevista 5.docx

(47:47), (122:122), (126:126), (132:132), (136:136), (138:138), (140:140), (142:142)

##### P 6: Entrevista 10.docx

(80:80), (80:80)

#### Código: Cambio en la estructura macroeconómica {1-2}

##### P10: Entrevista 8.docx

(102:102)

#### Código: Contexto sociocultural {82-4}

##### P 1: Entrevista 1.docx

(35:35), (35:35), (47:47), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (54:54), (57:57)

##### P 2: Entrevista 2.docx

(57:57), (77:77)

##### P 3: Entrevista 3.docx

(67:67), (67:67), (68:68), (71:71), (81:81), (82:82), (85:85), (85:85), (85:85), (85:85), (88:88)

##### P 4: Entrevista 5.docx

(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (25:25), (25:25), (35:35), (36:36), (46:46), (46:46), (67:67), (67:68), (68:68), (68:68), (72:72), (99:99), (101:101), (101:101), (105:105), (105:105), (109:109), (113:113), (117:117), (118:118), (122:122), (122:122), (126:126), (130:130), (132:132), (136:136), (140:140), (146:146), (167:167), (170:170), (170:170)

##### P 5: Entrevista 9.docx

(44:44), (51:51), (53:53)

##### P 6: Entrevista 10.docx

(46:46), (48:48), (88:88), (88:88)

##### P 8: Entrevista 6.docx

(53:53), (77:77)

##### P 9: Entrevista 4.docx

(108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (120:120), (120:120)

##### P10: Entrevista 8.docx

(94:94), (169:169)

#### Código: Experiencia académico profesional {62-4}

##### P 1: Entrevista 1.docx

(4:4), (5:5), (7:7), (10:10), (12:12), (12:12), (12:12), (19:19), (84:84)

##### P 2: Entrevista 2.docx

(5:5), (7:7)

##### P 3: Entrevista 3.docx

(4:5), (10:10), (10:10), (22:22)

##### P 4: Entrevista 5.docx

(4:5), (6:7), (13:13), (13:13), (13:13), (13:13), (15:15), (17:17), (172:172)

##### P 5: Entrevista 9.docx

(4:4), (5:5), (6:6), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19), (19:19)

##### P 6: Entrevista 10.docx

(3:3), (4:4), (6:6)

##### P 7: Entrevista 7.docx

(4:5), (6:6), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10)

##### P 8: Entrevista 6.docx

(4:4), (10:10), (10:10), (14:14), (14:14)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(11:11), (15:15), (19:19), (27:27), (27:27), (51:51), (55:55), (67:67), (104:104), (104:104)

**P10: Entrevista 8.docx**

(10:10), (18:18), (22:22), (34:34)

**Código: Experiencia de vida como referente {22-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(47:47), (63:63), (67:67)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(14:14), (14:14), (14:14), (14:14), (19:19), (39:39), (57:57), (71:71), (71:71)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(60:60), (72:72), (75:75), (80:80)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(10:10), (43:43), (45:45), (63:63)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(71:71), (75:75)

**Código: Funciones de la universidad {41-9}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(61:61), (61:61)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(30:30), (42:42)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(29:29), (61:61), (68:68)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(30:30), (45:45), (45:45), (45:45)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)

**P10: Entrevista 8.docx**

(50:50), (94:94), (225:225)

**Código: Idiosincrasia {19-1}**

**P 2: Entrevista 2.docx**

(49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (55:55), (57:57), (57:57), (67:67), (67:67), (69:69), (71:71), (75:75), (77:77)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(101:101), (105:105)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(88:88), (112:112)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(108:108)

**Código: Motivación por el trabajo académico {56-2}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(10:10), (10:10), (11:11), (13:13), (13:13), (13:13), (14:14), (14:14), (14:14), (21:21)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(10:10), (12:12), (12:12), (16:16), (16:17), (20:20), (20:20)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(17:17), (17:17), (17:17), (17:17), (21:21)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(8:8), (8:8), (12:12), (12:12), (15:15), (17:17)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(10:10), (12:12), (14:14)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(10:10), (10:10), (12:12)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(10:10), (12:12), (12:12), (14:14), (16:16), (20:20)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(55:55), (55:55), (55:55), (59:59)

**P10: Entrevista 8.docx**

(46:46)

**Código: Reformas y/o cambios en Educación {91-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(35:35), (35:35), (35:35), (37:37), (37:37), (38:38), (38:38), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(16:16), (17:17), (19:19), (65:66), (67:67), (67:67), (67:67), (77:77)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(52:52), (54:54), (56:56), (87:87), (88:88), (88:88), (130:130)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (30:30), (35:35), (35:35), (40:40), (46:46), (63:63), (67:67), (109:109), (109:109), (113:113), (117:117), (117:117), (117:117), (117:118), (122:122), (169:169), (170:170)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(27:27), (28:28), (29:29), (31:31), (31:31), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (60:60)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(31:31), (36:36)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(29:29), (29:29), (31:31), (33:33), (51:51)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(57:57), (77:77), (77:77)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(112:112), (116:116), (116:116), (116:116), (120:120), (120:120), (120:120), (144:144)

**P10: Entrevista 8.docx**

(62:62), (66:66), (122:123), (133:133), (209:209)

**Código: Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional {33-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(16:16), (42:42), (71:71), (71:71), (71:71), (75:75)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(27:27), (27:27)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(24:24), (26:26), (30:30), (44:44), (46:46)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(25:25), (26:26), (26:26)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(36:36), (38:38), (40:40)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(18:18), (19:19), (24:25)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(14:14), (16:16)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(32:32), (34:34), (35:35), (35:35)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(75:75), (83:83)

**P10: Entrevista 8.docx**

(54:54), (54:54), (54:54)

**Código: Sentido de trascendencia {15-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(12:12), (16:16), (16:16), (16:16), (16:16), (20:20), (71:71)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(21:21), (23:23), (61:61), (83:83)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(24:24)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(20:20)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(66:66)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(28:28)

**Código: Situación contractual {10-2}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(8:8)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(6:6)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(6:6)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(8:8)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(3:3)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(5:5)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(5:6)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(35:35), (39:39)

**P10: Entrevista 8.docx**

(26:26)

**Código: Tipo de universidad {13-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(2:2)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(3:3)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(3:3)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(2:2)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(2:2)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(3:3)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(3:3)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(5:5)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(3:3), (116:116)

**P10: Entrevista 8.docx**

(3:3), (54:54), (58:58)

## Anexo N° 2 Descripción interpretativa por código. Primer levantamiento de hallazgos

### Código N° 1. Representación de la Universidad de ayer

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Representación de la Universidad de ayer {37-4}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (12:12), (12:12), (12:12), (35:35), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (82:82)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (35:35), (35:35), (63:63), (117:117), (117:117), (117:117), (118:118)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (29:29)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (31:31), (36:36), (46:46), (46:46)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (61:61)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (108:108), (144:144)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (62:62), (123:123)</p>
---

Tabla N° 1 Referencias Código: Representación de la Universidad de ayer

Para los académicos, la representación de la Universidad de ayer se genera a partir de una visión retrospectiva de la universidad, en donde se hace una descripción de alguna de sus principales características. Los académicos apelan a su propia experiencia formativa o en el contexto del ejercicio académico. Se mencionan temas que van desde los énfasis en ciertos periodos, hasta la infraestructura, pasando por sus procesos de selección y el enfoque formativo. Por ejemplo, prácticamente todos coinciden en que hace algunos años atrás la investigación era prácticamente inexistente en la zona, salvo algunos casos donde se realizaba de manera incipiente, como el caso de la Universidad de Concepción, única en la región en tener dentro de sus objetivos acciones asociadas a esta área, pero solo en algunas de sus disciplinas. Se reconoce eso sí que la universidad de ayer tenía un mayor énfasis en la función vinculación con el medio en la década de los 60, "*Vinculación con el medio como se llama ahora, tuvo un rol muy fuerte en la década de los 60 y principalmente en la reforma del 67*". (E.4)

También se menciona el cambio que tiene la educación secundaria y como este repercutió en la Educación Superior actual (E.1). Al respecto se reconoce que la educación secundaria de antes era más exigente que la de hoy (E.1). Desde el punto de vista formativo estaba centrada en los contenidos académicos clásicos propios de una perspectiva enciclopedista, la cual se asocia a una concepción tradicionalista de la enseñanza (E. 1), siendo esto favorable para las condiciones de entrada de los estudiantes, ya que les aseguraba una base cultural más amplia. Se menciona también que las universidades eran pocas y el acceso a ellas también era restringido. (E.1), (E.4.), ya que el sistema de ingreso era distinto. Se describe el bachillerato<sup>104</sup> como método de selección (E.1).

Las preocupaciones de la universidad también eran distintas. Durante los años 60 surgen los procesos de democratización de las mismas (E.4). Se realizan reformas con un tinte social importante (E.4), como por ejemplo, la incorporación del pueblo obrero a la Universidad (E.4). Se genera en esta época una etapa de florecimiento cultural en toda la universidad (E.4). Cabe destacar que esto no siempre estuvo ligado a movimientos de izquierda, aunque su influencia en el proceso de la reforma del 67 si fue fundamental (E.4).

Se reconoce a partir del año 1973 un debilitamiento de la educación en todos sus niveles (E. 4: 123). Se produce una fuga de intelectuales. Se altera la libertad de pensamiento, se concreta un enclaustramiento de la universidad y en la sociedad. Lo anterior debido que con el contexto político "*algunos académicos pasan al exilio, otros son exonerados,*

<sup>104</sup> Examen oral impulsado por la Universidad de Chile en el año 1850, solicitado como requisito para entrar a cursar las carreras ofrecidas por el plantel. Según la casa de Bello la aprobación de dicho examen otorgaba el grado de bachiller. Este examen consistía en rendir pruebas escritas de lengua materna, una lengua extranjera y de historia y geografía de Chile. Además de algunas pruebas específicas que respondían a las especialidades a las que postulaban. Dicho sistema fue suspendido durante la primera presidencia de Carlos Ibáñez del Campo (1937-1931). Posteriormente luego de algunos años se reincorpora hasta el año 67, donde el sistema es ampliamente criticado durante toda la década del 60 producto de no ofrecer una alternativa objetiva y rigurosa que permitiera en el contexto de la masificación de la Educación Superior seleccionar a los estudiantes para las universidades chilenas. Ver más antecedentes en Historia del examen de admisión en el portal de la Universidad de Chile. [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl). [Consultado 11-06-2017]

otros.... "(E. 4). Se produce un giro en la formación con énfasis en la técnica profesional desideologizada. (E.4). "Se ha perdido la parte humana, el sentido de lo colectivo, la idea de lo público, la conciencia social" (E.10).

### **Código N° 2. Funciones de la Universidad de ayer**

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Funciones de la universidad {41-9}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (61:61), (61:61)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (30:30), (42:42)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (29:29), (61:61), (68:68)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (30:30), (45:45), (45:45), (45:45)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (50:50), (94:94), (225:225)</p>
--

Tabla N° 2 Referencias Código: Funciones de la universidad

Según los entrevistados, el énfasis prácticamente estaba en la docencia (E.1) y quizá algo en la vinculación con el medio social. (E.3, E.5, E.4). No había centros de apoyo a la docencia, tampoco un interés declarado en la investigación o los postgrados (E.3, E.5, E, 8, E.9).

### **Código N° 3. Idea de la persona académica de ayer**

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Idea de la persona académica de ayer {6-2}</b></p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (117:117)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (27:27)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (46:46)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (61:61)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (108:108)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (157:157)</p>
---

Tabla N° 3 Referencias Código: Idea de la persona académica de ayer

Los entrevistados mencionan que a principios del siglo XX la intelectualidad chilena, que se había formado mayoritariamente en los liceos fiscales, pasa a formar el cuerpo de profesores de la Universidad (E.4). Además, desde la década del 30 diversos académicos llegan de distintos países a instalarse en Chile y a formar la academia de la universidad chilena (E.4).

Se tiene la visión del académico de ayer como un apersona estricta y rigurosa (E. 5). Y respecto al manejo de contenidos se tiene la percepción de que había un mayor manejo de conocimiento en los docentes. *Técnicamente estaban más preparados* (E.6). Por otra parte, se reconoce en ellos una alta vocación docente (E.8) y un gran compromiso social (E.8 y E.10). Muchos desempeñaban roles públicos o fueron gestores de proyectos que permitieron la modernización de las ciudades (E.4). Se señala que el surgimiento de las universidades regionales es producto de aquello (E.4).

#### Código N° 4. Enfoque formativo

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Enfoque formativo {78-4}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85), (93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (12:12), (25:25), (31:31), (33:34)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63), (63:63), (63:63), (70:70)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)</p>
---

Tabla N° 4 Referencias Código: Enfoque formativo

Los entrevistados coinciden en que los métodos de mayor uso corresponden a los de la clase tradicional de tipo frontal, con un método expositivo y la preparación *de lecciones* por parte de los estudiantes, que luego se debía presentar al docente o a un colectivo (E.1). *“Los métodos eran distintos, habían libros, habían menos distracciones y la ocupación era leer, estudiar”* (E.6). Según se indica habría una menor cantidad de recursos dirigidos a la enseñanza. Por otra parte, el proceso de aprendizaje se vería favorecido por la menor cantidad de distractores a los que se enfrentaba el estudiante.

#### Código N° 5. Idea del estudiante de ayer

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Idea del estudiante de ayer {16-1}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (47:47), (47:47), (47:47), (49:49)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (61:61)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (67:67), (67:67), (128:128)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (17:17), (20:20)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (46:46)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (108:108)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (157:157), (157:157), (157:157), (157:157)</p>
---

Tabla N° 5 Referencias Código: Idea del estudiante de ayer

Respecto del estudiante de ayer, este se visualiza distinto al estudiante de hoy. Lo anterior, debido a la influencia de distintos factores, la mayoría de ellos contextuales: Educación secundaria recibida, conformación de la estructura familiar, estatus de la educación universitaria. Al respecto los entrevistados señalan que: *la formación recibida en la educación secundaria era distinta. Antes venían más preparados académicamente hablando* (E.1). Por otra parte, existe la percepción de que los estudiantes tenían una forma de vida distinta, y que la razón del cambio se asociaría a la conformación del grupo familiar. *Vivían al alero de una familia nuclear donde se realizarían los roles clásicos. Con una madre muy presente...* (E.1). También a nivel contextual se menciona que la diferencia estaría en la forma en que los estudiantes visualizaban la educación universitaria *“... la motivación por aprender era otra, las formas de aprender eran distintas. Se tomaba más en serio entrar a la universidad”* (E. 1).

Desde el punto de vista actitudinal se reconoce que existía un compromiso del estudiante con la sociedad (E. 4) y los estudiantes podían entender el papel de la universidad en la sociedad (E. 4). Cabe destacar que esto tiene directa relación con la vivencia del entrevistado en su rol como estudiante y su activa participación en el movimiento reformista del 67.

Por último, es importante señalar que aun cuando los entrevistados responden a distintas épocas de vivencias universitarias, existe un acuerdo por reconocer en el estudiante de antes algunos aspectos comunes ligados a la disposición o actitud hacia el estudio en la universidad (E.1, E.2, E.3, E.5 y E.6) *“Era una educación para una minoría, con una preparación distinta. Una actitud distinta. El estudiante era más autónomo, más auto dirigido, con disposición al estudio”* (E.3 y E.5). *“Los métodos eran distintos, había libros, había menos distracciones y la ocupación era leer, estudiar”* (E.6).



## Código N° 6. Representación de la universidad actual

El código se compone de las siguientes referencias:

<b>Código: Representación de la Universidad actual {136-3}</b>
<b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (12:12), (16:16), (37:37), (41:41), (41:41), (42:42), (42:42), (47:47), (59:60)
<b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (16:16), (17:17), (19:19), (19:19), (39:39), (39:39), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (81:81), (83:83)
<b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (36:36), (50:50), (52:52), (52:52), (56:56), (59:59), (61:61), (61:61), (69:69), (71:71), (85:85), (88:88), (88:88), (93:93), (97:97), (111:111), (132:132)
<b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (25:25), (26:26), (26:26), (26:26), (26:26), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (31:31), (40:40), (44:44), (117:117), (122:122), (126:126), (136:136), (138:138), (146:146), (152:152), (160:160), (164:164), (167:167), (167:167)
<b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (28:28), (29:29), (31:31), (36:36), (36:36), (36:36), (42:42), (42:42), (42:42), (53:53), (58:58), (58:58), (60:60)
<b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (27:27), (31:31), (36:36), (44:44), (46:46), (88:88), (100:100), (105:105), (116:116)
<b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (16:16), (16:16), (21:21), (23:23), (25:25), (29:29), (29:29), (36:36), (40:40), (76:76)
<b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (22:22), (23:23), (30:30), (37:37), (37:37), (39:39), (57:57), (57:57), (61:61), (61:61), (77:77), (85:85), (89:89), (95:95), (99:99), (99:99), (115:115)
<b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (75:75), (87:87), (95:95), (108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (116:116), (120:120), (124:124)
<b>P10: Entrevista 8.docx</b> (70:70), (82:82), (82:82), (86:86), (94:94), (106:106), (110:110), (145:145)

Tabla N° 6 Referencias Código: Representación de la Universidad actual

El discurso de los académicos sitúa a la universidad en varios planos, surgiendo múltiples miradas respecto de su misión, funciones, tipologías entre otros aspectos que a continuación se describirán. Desde el punto de vista de su misión, no hay una idea clara del propósito de universidad. Más bien las respuestas apuntan a la explicitación de las funciones lo que lo lleva a un plano operativo de una idea. En ese contexto hay un mayor correlato, no así en lo que efectivamente visualizan que se hace en la realidad. Por ejemplo, mientras hay académicos que mencionan que la institución se caracteriza principalmente por: *“ser una universidad de estilo clásico que forma profesionales”* (E.1), otros señalan que *“la universidad de hoy día es la que ha permitido construir el país”* (E.3), y otros relacionan el rol de la universidad *“con ser garante de movilidad social”* (E.10). Estas ideas no son del todo compartidas por todos los académicos. Las opiniones se plantean en términos de su adscripción a una facultad específica o a un plantel específico, advirtiéndolo no tener la certeza que en todos se dé del mismo modo. Lo anterior no es de extrañar, ya que a su vez se relaciona con las tipologías de universidades que hoy se reconocen: *“Desde el punto de vista de la calidad se señala que actualmente existen varios tipos de instituciones formadoras”* (E. 4, E. 1, E.9, E.2, E.5). *“Existen distintas universidades, algunas completas y complejas”* (E 4:84).

Muy ligado al ámbito de la formación profesional, también algunos advierten aspectos asociados a la oferta y la demanda de la formación. Se menciona que en algunas de las universidades no existe mayor control respecto de las necesidades (E.3) y que se necesitarían nuevas carreras por ejemplo (E.4), que apunten a los nuevos desafíos (E.4). Otros plantean que sí existe una alta responsabilidad con el proceso formativo del estudiante en este mismo plano (E.10:28) *“...es visión compartida en los docentes de esta universidad la importancia de ofertar planes de estudios cuyas herramientas les permitan insertarse en la sociedad en lo que estudiaron”* (E.10:28). Asimismo, valoran la política universitaria que *“en el marco de la sociedad de mercado puede distinguir que se requiere para cumplir con las expectativas del estudiante al egreso”* (E.10:28 y 10: 29). Se reconoce en este caso, *que las decisiones se toman a partir de los resultados de los estudios en el contexto laboral* (E.7). Cabe destacar que esta posición obedece a una universidad de carácter técnico.

Se reconocen en la universidad de hoy la existencia de una diversidad de funciones entre las que destacan docencia, investigación, vinculación con el medio, etc. Sin embargo, existe falta de acuerdo al definir su cumplimiento. Al parecer esto dependerá del tipo de universidad (E.4) y de algunas condiciones personales de sus integrantes (E.7, E.2, E.8). *“Si todos hicieran la pega que les corresponde...”* (E.2). A las funciones clásicas los académicos agregan el componente administrativo señalando que *“este aspecto en muchos casos distrae de los aspectos importantes en la universidad de hoy existe una multiplicidad de funciones que hacen desviar la atención de lo importante* (E.2). *“La*

universidad se rige por un sistema de acreditación” (E.5: 59). En síntesis, habrían otras labores de carácter administrativo, que se han agregado a las funciones tradicionales que se visualizan por los académicos como agobiantes.

Respecto a la función de la docencia en la universidad de hoy se señala, aun cuando no con un 100% de acuerdo (E.7), el reconocimiento de la libertad de cátedra, (E.1 y E.4), así como también la influencia de otros currículums como el europeo, mayoritariamente en la formación (E.1. E.4. E.5).

Por otra parte, el discurso académico actualmente evidencia que la universidad atraviesa por una controversia, a partir del reconocimiento de estar inmersa en un cambio curricular, proceso en que se reconoce estar en presencia de una importación de modelos, asumiendo una posición crítica al respecto, y haciendo mención al uso de filtros locales, evidenciando una opinión más protagonista en la selección cultural (E.5:61 y E. 8: 50). Se reconoce en ellos lo siguiente: *“apertura a la incorporación de adaptaciones asociadas a los contextos locales”* (E. 8:50), aludiendo con ello a un tema circunstancial de realidad contexto país. *“En algún momento hubo que importar, la creatividad estaba medio alicaída pero ahora estamos con la madurez suficiente para hacernos cargo”* (E.8). Ello se relaciona con el surgimiento de nuevos intereses investigativos asociados al área de gestión curricular propiamente tal, surgiendo en las universidades unidades encargadas de este aspecto: *“Generando conocimiento que permita retroalimentar los planes de formación y los enfoques curriculares”* (E. 9:51). *“La universidad cuenta con un centro de estudios que permite identificar necesidades de formación de las especialidades”* (E.8: 15 y E. 9: 83).

Desde un plano más particular y respecto del cambio curricular propiamente tal, este es posible identificar a nivel discursivo a los menos dos conceptos: la formación centrada en el estudiante *“Es una universidad inmersa en un cambio curricular. Con un enfoque que centra su énfasis en el aprendizaje del estudiante”* (E. 5: 26). y un currículum por competencia u orientado a (E.2, E.7, E.8, E.10). Lo que a su vez trae aparejado un conjunto de posiciones académicas respecto de su implementación. En primer lugar, los académicos reconocen estar ante un estudiante distinto, se aprecia hoy una diferencia respecto de antaño y esta radica en que este proceso formativo se hace más complejo hoy, debido a las condiciones con la que llegan los estudiantes (E.1, E.2, E.4). En segundo lugar, los académicos señalan que los motivos de dicho cambio estarían asociados por una parte a la calidad de educación secundaria y por otra el contexto social. (E.1, E.4: 143, E.5:25). Lo anterior sería en parte lo que justificaría para ellos el cambio curricular. Sin embargo respecto a la forma de gestionar el trabajo docente se observan ciertos matices, mientras algunos plantean que es necesario flexibilizar ciertos procesos, otros no están de acuerdo y son partidarios de volver a posiciones más rígidas (E.5:25, E.1 y E.10).

Respecto al currículum por competencias no todos están muy de acuerdo (E.10:35, E.2). Se valida para algunas profesiones. Se señala que *“aún no está muy maduro el modelo observándose inconsistencia entre discurso y práctica”* (E. 9: 66 y E. 9: 83). Algunos académicos señalan que este modelo tendería a estandarizar, con lo que no está de acuerdo (E.2). Respecto a quienes muestran mayor acuerdo (E.3, E.5, E.7, E.8, E.9), señalan que *“en la realidad esto todavía es un proceso que se está implementando. Y que “Sin embargo todavía se observa un currículum con preponderancia de contenidos”* (E.8: 60 y 61 y E.7).

Por último, se reconoce que el cambio curricular ha tenido un costo alto asociado para los académicos, que no siempre es considerado desde el plano administrativo. *“Los académicos están cansados”* (E. 9:55). Lo anterior deja ver la forma en la que los académicos están comprendiendo los cambios curriculares. Se observa que a una mayor participación mayor validación. La baja del modelo ha tenido interpretaciones distintas.

Respecto a la función investigación en la universidad de hoy se señala que si bien en algunos planteles se realiza, esta se visualiza con cierta reserva respecto de los fines que pueda tener (E.5, E.6). Existen algunas observaciones respecto de la forma y el sentido que se le otorga a la investigación: *“El investigador en Chile, por lo general, trabajo solo y en función de un ranking”* (E.4). *“Falta abrir más los espacios, las fronteras”* (E.4). El académico asocia este comportamiento con la dictadura militar, señalando lo siguiente: *“la universidad en ese momento se volvió introspectiva, con temor a pensar a reflexionar y junto a ello surge el paradigma de la sociedad científica y la universidad entra en esa lógica de producción científica”* (E. 4: 129). Lo anterior se visualiza como una forma instrumentalizada de revivir la academia o lo que quedó de ella.

En el inicio del párrafo anterior se deja ver que no todas las universidades realizarían investigación, lo anterior obedece a las ya mencionadas tipologías (docentes y complejas). Serían estas últimas donde mayoritariamente se concentra la investigación en Chile y también en la región. Lo anterior es posible desprender de la siguiente cita: *“...hay bastantes oportunidades de desarrollar proyectos, muchos académicos desarrollan proyectos en amplia libertad. De hecho la Universidad XX produce el 25% de los recursos de la universidad a través de proyectos. Entre los que destacan FONDEF, FONDAP, FONDART, FONDECYT en todas las áreas* (E. 4:50 y E. 8:27). Cabe destacar ambos académicos de una misma universidad. Así también se advierte desde otros planteles de categoría similar algunos inconvenientes para el desarrollo de la tarea investigativa. *“Es una universidad que tiene instalada capacidades para construir conocimiento y desarrollar innovación, pero sin embargo los recursos para hacerlo son insuficientes”* (E.6:57 y 6:51). Por otra parte, se compara el enfoque de hacer investigación en Chile con Estados Unidos: *“En Chile si tú presentas un proyecto más complejo, con ecuaciones raras y problemas que parecen muy complejos, mayor chance tienes de ganarte el proyecto. Allí es todo lo contrario, si la idea y la solución es clara, tienes mayores opciones de financiamiento, somos muy complejos en ese sentido, por eso mismo hemos tratado de imprimir en los proyectos, la claridad respecto a la visión, los problemas, y la utilidad que tiene de lo que hacemos en la industria primero y en la sociedad”* (E.6:52).

Pareciera ser también que la función investigación se observa como un privilegio al que no todos pueden optar *“Fuimos acreditados recientemente en Investigación. No todas las universidades tienen esta función acreditada”* (E.9). Cabe

destacar que junto con el énfasis en la investigación aparece desde el discurso de los mismos académicos su vinculación al desarrollo de postgrados (E.6: 13, 20 y E.4).

Por su parte en el caso de la Universidad Técnica desde el discurso de los entrevistados se desprende que no habría mayor valoración de la investigación. La excepción podría estar en *“si se hace mención algo de aplicada”* (E.10: 20). Tampoco hay valoración de la incorporación de Doctores. Afirman que mayoritariamente la tarea es docente y las metas están dirigidas con los estudiantes a corto plazo *“preparando técnico e ingenieros en ejecución”* (E.10:21 y E.7: 30). No hay desde este discurso una vinculación entre la docencia y la investigación.

Respecto de la función vinculación con la sociedad. La mayoría pone énfasis en este aspecto: Unos desde una perspectiva institucional (E.4, E.1), otros desde la docencia. Sin embargo, hay acuerdo que esta función debe abordarse desde la universidad. Los que ya tienen experiencia en el ámbito señalan que se debe reforzar aún más. Sin embargo, existe una heterogeneidad de formas de entender la vinculación (E. 4: 152 y E. 4: 160). Por ejemplo, *“vinculando a la academia de distintas facultades en proyectos concretos”* (E.4: 152 y E. 6:58) o *“vinculando a la universidad con el sector público”* (E.4: 152).

Los académicos también en este punto señalan que la universidad de hoy *“ha sabido abrirse, expandirse”*. Generando vínculos con universidades extranjeras: europeas, americanas. *“Es una universidad que se vincula con otros contextos, internacionales, por ejemplo”* (E.3, E.5, E.1), lo que le ha permitido complementar y ampliar las visiones (E.3, E.1, E.5, E.6, E.9, E.10). *“Hay mucho intercambio”* (E.5: 35, 40). Cabe destacar que muchos de estos vínculos se encuentran asociados a la formación de Doctores en universidades extranjeras.

Desde el discurso académico la universidad de hoy, responde a una organización por facultades, departamentos y escuelas (E.4:58). En ocasiones los discursos señalan que sus estructuras son rígidas *“También se aprecia estructurada, súper estructurada, poco flexible”*. Se hace el paralelo con la sociedad (E.3). Se menciona que las universidades que son exitosas son más flexibles. Que tienen más autonomía. Más autonomía en las escuelas, por ejemplo (E.3). Así también se reconocen estas agrupaciones como las instancias en la que los académicos y estudiantes tendrían distintos niveles de participación. Esto dependería del tipo de institución, del contrato y de la jerarquía a académica (E. 4:68, E. 6:12, E.8: 29, E.4:68). Por ejemplo, hay universidades que involucran más a los académicos en los temas pedagógicos mayoritariamente, y no en todos los aspectos que rigen el quehacer, ya que se reconocen como una entidad cuya gestión no es democrática (E. 3:28), contrario a otros planteles donde se discute la posibilidad de trabajar desde la triestamentalidad (E.4:72). Cabe destacar la diferencia en cuanto al tipo de universidad Privada y Privada tradicional.

Por otro lado, en un plano relacional se reconoce la universidad como un lugar *“donde se promueve la solidaridad, la honestidad, la parte humana”* (E.10:17). Sin embargo, también está la percepción de que en las instancias colegiadas no hay apertura para un verdadero diálogo democrático en el contexto profesional *“... en estas instancias se producen ciertos roces, cuando tú a una persona le dices la verdad, lo toma como un ataque, así que mejor quedarse calladito”* (E.7: 33 y E.2). Ambas percepciones son del mismo tipo de universidad. Otros por el contrario señalan que la universidad es una entidad amplia, donde coexisten muchas disciplinas, donde se respetan las opiniones. *“Donde se puede observar la multi y la interdisciplina”* (E.4). Se tienen la idea que es una universidad diversa, *“donde hay visiones distintas, historias distintas, expresiones distintas y no solo desde el punto de vista sociocultural, sino también multicultural y económico”* (E.4, E.5: 81 y 33). Lo anterior se reconoce como un aporte, al respecto se señala: *“las diferencias enriquecen”* (E.3:64).

Por otra parte, se señala como problema los criterios de selección del personal académico: *“No siempre se visualiza idoneidad en la contratación”* (E. 7:36). Por ejemplo: *“... la universidad de hoy se valora más el currículum que la experiencia”. Con independencia de los resultados. Sobre todo para la docencia”* (E.7). Lo anterior deja ver la dualidad de mundos que se dan al interior de las universidades por un lado la situación personal del docente y por otro la posición institucional de la universidad. Evidentemente los fines están en caminos distintos.

Otros aspectos de la universidad de hoy, podrían agruparse en aproximaciones optimistas y pesimistas detectadas por los entrevistados. Respecto de las primeras están las posiciones que se visualizan el escenario universitario en general, con optimismo, *“hay más cosas favorables en esta época”* (E.8:42 y 8:44). Por ejemplo, se menciona: *“en calidad se ha avanzado”* (E.9:60). Se visualiza un avance hacia una mayor incorporación de equipos tecnológicos, otros sistemas de clases, innovación, pero no hay credibilidad de la existencia de un cambio tan profundo *“...en educación los cambios ocurren lentos”* (E.9:77). También está la percepción de que la universidad es transformadora (E.6: 23). *“Salen nuestros alumnos bien preparados, con mucha consistencia, con mucha solidez”* (E.1). Respecto de los discursos pesimistas, se visualiza *“una universidad que está marcada por el centralismo en el establecimiento de la política universitaria”* (E.4, E.5 y E.6). Se le asocia todavía en una posición más reactiva que proactiva (E.3 y ver 8:43) y en algunos casos está la sensación de que no va cambiar (E.7:45). Por último, se señala que el individualismo de la sociedad estaría permeando hacia universidad (E.8:56). Señalando algunos, que incluso *“el mismo concepto de universidad en el sentido amplio, ya no existiría”* (E.2).

Posiciones controvertidas se relacionan con el actual proceso de reforma universitaria. Se observa con cierta desconfianza el momento actual. Se señala que la universidad está viviendo un momento de crisis. Al respecto por un lado se critica al Estado, el intentar imponer una concepción unitaria de entender la Educación Superior (E.3), poniendo el acento en la educación como derecho social. Sin embargo, la contraparte argumenta que: *“a diferencia de los países de la OCDE o de Europa, más del 80% del financiamiento proviene hoy de las familias y de los jóvenes que se endeudan”* (E.4: 51 y E. 9: 58). *“La educación en Chile se entiende hoy como un servicio al que se accede por intercambio económico”* (E. 9: 58).

Pese a ello, también desde los mismos discursos de la universidad de hoy se vislumbran algunos desafíos, como por ejemplo: “*Hoy la universidad se entiende como un lugar de generación de pensamiento complejo*”. Sin embargo, también está la inquietud de replantear el paradigma de entender el quehacer universitario y la construcción de conocimiento. “*Hay una disposición a indagar visiones menos centristas y hacer un giro hacia una visión Latinoamericana*” (E.4: 131, 136, 137). Lo anterior se justifica en la idea de responder a los problemas complejos de la sociedad moderna con una visión menos reactiva (E.4: 153 y E. 5: 40). “*Formulando problemas complejos, a la altura de dar respuesta a las necesidades del mundo actual*” (E. 6:57). Pero además desde otra óptica “*surge la inquietud de generar una identidad socializada para que la gente entienda que la universidad es un medio para llegar a un fin mayor*” (E.8: 63) “*y que ese fin está afuera no dentro*” (E.8:63). “*Hay que insistir en la idea de que la universidad no es de la comunidad académica es de la sociedad*” (E.8: 67).

#### **Código N° 7. Diferenciación de universidades y/o facultades**

El código se compone de las siguientes referencias:

<b>Código: Diferenciación de universidades y/ o facultades {75-3}</b>
<p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (16:16), (29:29), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (37:37), (45:45), (71:71), (73:73), (75:75), (75:75), (75:75), (77:77), (79:79)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (33:33), (35:35), (37:37), (37:37), (37:37), (39:39), (49:49), (55:55)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (56:56), (63:63), (65:65)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (25:25), (26:26), (28:28), (44:44), (51:51), (51:51), (51:51), (55:57), (57:57), (57:57), (61:63), (117:117)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (21:21), (23:23), (23:23), (23:23), (57:57), (58:58)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (50:50), (51:51), (56:56), (57:57), (59:59), (59:59), (59:59), (60:60), (72:72), (75:76)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (16:16), (29:29)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (34:34), (35:35), (35:35), (49:49)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (83:83), (83:83), (83:83), (108:108), (108:108), (108:108), (124:124), (124:124), (124:124)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (50:50), (58:58), (78:78), (86:86), (86:86)</p>

Tabla N° 7 Referencias Código: Diferenciación de universidades y/ o facultades

En este código se reconocen diferencias entre universidades y diferencias entre facultades de distintas universidades. Estas estarían distribuidas en seis niveles de organización: Un primer nivel se relaciona con la percepción privada tradicional y privada. “*Algunas universidades privadas son más light, inferiores en la cosa académica. Mucho marketing*” (E.1). Las diferencias se alojarían en los siguientes aspectos: tipo de financiamiento (privado-estatal), procesos de selección y tipo de estudiantes que reciben rigurosidad en su enfoque formativo. En el mayor de los casos el ideario de superioridad es construido desde la universidad privada tradicional. Diferencia que a nivel institucional se percibe por la universidad privada como discriminación tanto desde la universidad pública como de la privada tradicional (E.3).

Un segundo nivel se asocia al contexto universitario nacional, donde destacan nuevamente diferencias referidas a: el tipo de estudiante (nivel sociocultural, habilidades académicas expresadas en concentración de buenos puntaje en algunos casos) “*Son independientes, manejan un idioma o dos*” (E.2), “*todo cuesta más en regiones... el esfuerzo es distinto*” (E.2). Se evidencia superioridad de las universidades tradicionales ubicadas en el centro del país. El discurso indica que todos estarían concentrados en dos universidades (E.5) y que se necesitaría mayor equidad en la distribución de recursos (E.6). Con ello se deja en evidencia la clara centralización que se vislumbra en materia de universidades en el país.

Un tercer nivel de diferenciación se desprende de una visión que considera la distribución desde una óptica internacional. Los académicos perciben que en Chile la prioridad todavía está puesta en la docencia de pregrado y no en investigación, por ejemplo (E.6 y E.8). Otros aspectos que harían la diferencia tienen que ver con infraestructura, laboratorio, equipamientos. Y nuevamente aparece el tipo de estudiante que se forma tanto a nivel de pregrado como de postgrado (E.6). Siguiendo esta misma idea la diferencia estaría en el tipo de formación que reciben los estudiantes, la que a su vez estaría marcada por académicos que son referentes a nivel mundial, líderes en su área disciplinar (E.4 y E.6). “*Un estudiante en Alemania tiene que preparar un trabajo, no tiene que repetir lo que dice el profesor*” (E.4).

Un cuarto nivel se reconoce al interior de los conglomerados de tipo privado y tradicional. Respecto al primero se señala que existen diferencias entre las privadas, que por una parte se asociarían según el tipo de dependencia, entre

las cuales se encuentran las de iglesia y las laicas nacidas antes de 1981 y las privadas surgidas después de ese año. A su vez desde esta clasificación se hacen diferencias en a lo menos dos aspectos. El primero referido al menor o mayor desarrollo de la función de investigación (E.4, E.9). *El segundo tiene que ver con la función vinculación con la sociedad, entendida esta con una mayor o menor cercanía o sintonía con el mundo laboral* (E.3, E.5, E.7, E. 9 y E.10). De ellas, cuatro de los entrevistados pertenecen a universidades estatales.

Un quinto nivel corresponde a la diferenciación al interior de las disciplinas y estarían enfocadas a nivel de una idea de mayor rigurosidad en el quehacer a académico desde lo tradicional (privado o estatal), lo que estaría asociado a una idea de calidad (E.1 y E.5) y en el caso de la relación centro región se aprecia una distribución desigual de recursos que no considera las características propias de las regiones, lo que por ejemplo, se expresaría en las políticas definidas a nivel de acreditación (E.5).

Por último, en el sexto nivel se encontrarían aquellas cuyo proyecto formativo se vincularía a las áreas profesional, técnico profesional y o de oficios. *"Esta es una universidad técnica, en el sentido en que nuestras carreras aquí son en la línea técnica, están las carreras como técnico universitario en electricidad, electrónica, mecánica, lo más blando entre comillas sería técnico en química y prevención de riegos, el resto son todas estas carreras duras, digamos de especialidades bien completas"* (E.10:14). Por lo general, están vinculadas a la industria profesional y desarrollarían básicamente una labor docente.

### Código N° 8. Visión del estudiante

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Visión del estudiante {66-1}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (20:20), (47:47), (53:53), (54:54), (55:55), (57:57), (62:62)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (37:37), (39:39), (39:39), (39:39), (39:39), (61:61), (83:83)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (28:28), (67:67), (67:67), (84:84), (85:85), (85:85), (121:121), (123:123), (123:123), (123:123), (123:123)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (146:146)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (67:67)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (34:34), (44:44), (46:46), (47:47), (48:48), (107:107)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (12:12), (12:12), (16:16), (19:19), (29:29), (36:36), (47:47), (49:49)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (108:108), (108:108), (128:128), (132:132), (136:136), (136:136), (136:136)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (137:137), (141:141), (149:149), (153:153), (153:153), (157:157), (157:157), (161:161)</p>
--

Tabla N° 8 Referencias Código: Visión del estudiante

Respecto de este código existe cierto acuerdo en que los estudiantes que integran la educación universitaria hoy, mayoritariamente se componen de un grupo bastante heterogéneo. Esta heterogeneidad se expresaría según las apreciaciones de los académicos en una diferenciación de capacidades, niveles socioeconómicos, culturales, colegios de procedencia.

*Los estudiantes de la universidad son bien heterogéneos, vienen de colegios privados, de liceos municipales subvencionados y públicos de toda la región". "Hay intercambio internacional" (E.5: 82, E.5: 84, E.5:83 y E.5:85), "Asumiendo que este grupo inicial está constituido por los mejores estudiantes del país.... Por algo llegaron a la universidad" (E.6: 18), "Si llegan aquí es porque tonto no es" (E.7:69), "Los veo con capacidades, son súper capaces" (E.7:62), "Hay un estudiante de un quintil más bajo, mal preparado académicamente y también en lo psicosocial. Por lo general con algunos problemas asociados a su contexto sociocultural" (E.7:100), "... con necesidades de distinto tipo" (E.9:81, E.9:85), "Heterogeneidad en cuanto a sus habilidades. Se asocia esto al entorno sociocultural" (E.7: 44), "Se ve la diferencia desde el colegio de procedencia" (E.7:44), "Pero que sin embargo, posee un bajo nivel cultural, que se refleja un escaso dominio de contenidos de historia universal. Es una diferencia con el estudiante de antes" (E.1:54), "...o la lectura de actualidad en prensa" (E.1: 70), "Académicamente no está muy bien preparado"(E.2: 58), "...desde esa perspectiva, tampoco emocionalmente, creen que no podrán, son más dependientes"( E. 2: 6), "... tiene que tomarle un poquito de la mano"( E.2:61), "los veo como disminuidos,..." (E. 7:69, E. 2:118 y E. 2:134) y por último "Los jóvenes tienen muchas expectativas de*

*la universidad, pero no tienen conocimiento de lo que implica ir a ella. Muchos de ellos son primera generación* (E.3: 83).

De lo anterior se desprende que el nivel sociocultural y económico es percibido mayoritariamente como condicionante en término del tipo de habilidades socioemocionales, como del nivel del nivel cultural, así como del conocimiento del sistema universitario.

Respecto de los aspectos actitudinales los entrevistados señalan que en general los estudiantes serían inmaduros, tendrían escasa capacidad de trabajo, muy poca autonomía y sentido de responsabilidad. *"Hay un tema de capacidad de trabajar que no tienen, les cuesta asumir responsabilidades"* (E.2:133). *"...hay que ayudarles (el quinto medio)"* (E.3:127). *"Los veo un poco irresponsables"* (E.3: 113, E.3: 114 y E: 3: 120). *"llegan con la idea de aprobar el ramo... a ver si me gusta. Muchos llegan para ver qué pasa"* (E.3:115 y E. 3:116). *"Son inmaduros, no comprenden el porqué de las cosas. La utilidad del conocimiento..."* (E.10:33, 10: 62). *"Con menos motivación para estudiar, son menos autónomos, y quieren poca exigencia. Son poco autocríticos"* (E.3). *"Exigentes en sus derechos y poco comprometidos con sus deberes"* (E.9:73)

A lo anterior, se agrega otro aspecto y tienen que ver con el sentido de inmediatez y la tecnología. Los entrevistados señalan que los estudiantes son muy hábiles tecnológicamente, pero, sin embargo, parecen haber traspasado la inmediatez tecnológica al sentido de la vida. *"La generación click, lo quieren todo rápido sin mucho esfuerzo"* (E.2: 132). *"Están centrados en la inmediatez, que sea una clase entretenida, pero luego no entiende qué hizo, tampoco para qué"* (E.10:33, 10: 62), *"Son más capaces a nivel tecnológico..."* (E.10:44), *"Sucumben ante la tecnología"* (E.1:66), *"Viven en la inmediatez. Creen que pueden captar más rápido y que es cosa de mirar y listo"* (E.10:43).

Otros mencionan que el escenario se debe a la siguiente situación. Los estudiantes tendrían *intereses diversos y la universidad no es la única prioridad*. *"Algunos trabajan"* (E.3: 117), *"Con poco tiempo hay muchas distracciones"* (E.6:61 y E.10:37), *"Por otra parte, está la visión de que como el acceso es más amplio (hay tanta oferta), el estudiante cree que es obvio entrar a la universidad y por lo tanto no le da valor"* (E.8). *"Está la idea de que es un derecho y no un privilegio que se alcanza a través de un mérito"* (E.9:89).

Al parecer la excepción estaría en el estudiante que viene en horario vespertino, a quienes se caracterizan como estudiantes maduros, con una actitud distinta, con disposición al estudio. *"Se aprecia una diferencia entre los estudiantes que asisten a un programa de formación vespertina, ellos tienen ganas de aprender, tienen una madurez distinta"* (E.7: 101), *"Los otros, lo único que quieren es la nota"* (E.7: 101), *"Los alumnos son distintos, vienen con otra forma de aprender"* (E.3:58), *"Vienen con más información. Tienen una forma distinta de enfrentar el conocimiento"* (E.6:26, E.6:30, E.6:31).

El tema de madurez tiene que ver con edad en algunos casos y la experiencia de vida (la gente que toma estudios vespertinos tiene claro un objetivo de vida, hace un esfuerzo, por lo general trabajan, tienen familia, etc.). En menor proporción también está la idea de que puede ser esto una cuestión circunstancial *"Está también la percepción que son promociones, son cohortes de estudiantes que vienen con cierta actitud"* (E.2:131).

Por último, se señalan respecto del estudiante otros cuatro aspectos antes no mencionados: *"El estudiante es portador de ideas nuevas"* (E.1:17), *"Son capaces de transformarse"* (E.6:23 y E.1), *"Nuestros alumnos tienen el sello emprendedor y el tema del sello práctico –aplicado"* (E. 3: 20), está la visión de un estudiante *"empoderado, participativo, defensor de sus derechos"* *"exigen la democracia en la universidad"* (E.4:63, E.4: 64, E.4: 65), *"tenemos cuántos jóvenes con enormes capacidades"*(E.4:107 y E.7). Con lo anterior, se reconoce a lo menos dos cuestiones: La primera radica en la credibilidad que tiene la generación de estudiantes como jóvenes por el simple hecho de ser portavoces de la nueva generación, y segundo, que aún mencionando todos los factores adversos, esta misma generación logra avanzar en su trayecto formativo transformándose (avanzando de su condición de entrada) y en algunos casos logrando impregnarse de un ideal institucional.

## Código N° 9. Visión del académico

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Visión del académico {141-1}

#### P 1: Entrevista 1.docx

(19:19), (20:20), (21:21), (21:21), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25), (51:51), (53:53), (54:54), (54:54), (55:55), (55:55), (63:63), (63:63), (65:65), (67:67), (67:67), (71:71)

#### P 2: Entrevista 2.docx

(16:16), (16:16), (19:19), (19:19), (19:19), (27:27), (29:29), (31:31), (37:37), (39:39), (49:49), (49:49), (53:53), (55:55), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (61:61), (77:77), (83:83)

#### P 3: Entrevista 3.docx

(36:36), (38:38), (40:40), (42:42), (67:67), (73:73), (74:75), (77:77), (79:79), (84:84), (103:103), (103:103), (103:103), (103:103), (103:103), (105:105), (117:117)

#### P 4: Entrevista 5.docx

(26:26), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (28:28), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (30:30), (63:63), (67:67), (142:142), (172:172)

#### P 5: Entrevista 9.docx

(17:17), (25:25), (42:42), (42:42), (44:44), (60:60), (71:71), (72:72)

#### P 6: Entrevista 10.docx

(27:27), (46:46), (60:60), (60:60), (107:107)

#### P 7: Entrevista 7.docx

(10:10), (10:10), (10:10), (10:10), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (16:16), (16:16), (16:16), (16:16), (22:22), (25:25), (26:26), (27:27), (27:27), (31:31), (31:31), (33:33), (33:33), (35:35), (36:36), (36:36), (36:36), (38:38), (38:38), (47:47), (49:49), (51:51), (51:51), (55:55), (57:57), (63:63), (65:66)

#### P 8: Entrevista 6.docx

(20:20), (39:39), (65:65), (65:65), (91:91), (111:111)

#### P 9: Entrevista 4.docx

(95:95), (104:104), (108:108), (108:108), (112:112), (140:140)

#### P10: Entrevista 8.docx

(197:197), (201:201), (240:240)

Tabla N° 9 Referencias Código: Visión del académico

Según los discursos existirían distintos tipos de académicos. Aquellos con dedicación docente solamente y aquellos que además desarrollan investigación. Lo anterior es posible visualizar en las siguientes citas:

*“...algunos muy metidos en la investigación y ponen en segundo plano la docencia o son del mundo laboral y tienen poco tiempo y aunque aportan realidad están alejados de la calidad de la docencia” (E.9:88), “La mayoría de los docentes que llevan años vienen del mundo laboral” (E.10:56), “Al académico se le asocia a la producción de conocimiento y al docente al que trasmite ese conocimiento y es experto en una disciplina desde los experencia” (E.3:111), “...para la docencia no es tan importante el currículum, sino que pueda ejercerla y que los estudiantes aprendan (E.7: 24 y 7: 25), “Distintos académicos, los docentes que investigan, aunque no hagan investigación propiamente tal y los que no lo hacen, hay una gran diferencia” (E.9: 87).*

Cabe destacar que quienes hacen esta distinción corresponden a tipologías de universidades en las que la investigación no ha sido tema central. Dentro de la clasificación se han definido como universidades docentes centradas mayoritariamente en la formación de profesionales. Sin embargo, es importante destacar que existirían diferencias también dentro de una misma institución, y la validación de la función investigativa vendría de quienes cuentan con experiencia y dedicación para su realización. Desde esta perspectiva, y siempre desde el discurso de los entrevistados, se menciona una controversia, entre aquellos que consideran que para la docencia de aula no es necesaria la investigación y aquellos que piensan que existiría una gran diferencia entre aquellos que investigan y el ejercicio de la docencia (E.9).

Esta clasificación se fundamenta en la explicitación de las funciones que el académico debería desarrollar. Las exposiciones se enmarcan en la propia experiencia de los mismos, *“las funciones clásicas de la universidad” (E.1: 141, 161, 162, 163 y 164), a lo que agrega otros roles externos (E.1:160). Se vincula con las tareas de investigación, docencia y vinculación con el medio (E.2:113). Además es crítico de otras tareas (administrativas) que se les pide al académico, ya que afirma “lo desvían de lo importante” (E.2:116), “Lo que debe hacer el académico es docencia, investigación, proyectos y publicaciones” (E.4:71), “Las tareas del académico en la universidad deben ser investigación, docencia proyectos de vinculación” (E.5:38 y 5:39), “El rol del académico debe ser vinculante” (E. 5:41). Así también otros consideran que la función del docente es hacer clase y no otra, y explica que el problema se produce cuando el profesor se pone hacer otras cosas (E.7: 6).*

Lo anterior refleja que en una gran proporción los académicos reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto es una condición no generalizable a todos.

Dada esta clarificación se hace necesario indagar como perciben ellos su labor. Al respecto se menciona que la asume con un gran sentido de responsabilidad, señalan que “es muy relevante” (E.1:194), “Estar aquí es para compartir conocimiento, la academia no es una medalla” (E. 2:81). Incluso mencionan que la mejora del sistema de Educación Superior, depende en gran parte del docente, de la disposición que tenga (E.7:52). Unos señalan que la institución reconoce esta importancia “Esta universidad siempre ha sostenido que el académico es el centro de la universidad, que se preocupa de su situación en general” (E.4: 44). Mientras otros sienten que no hay verdadero reconocimiento de la calidad del docente. “Cuentan otras cosas...” (E.7: 37 y 7:40). Lo anterior deja ver que la labor académica –docente es percibida con alto valor, pero que su reconocimiento dependerá de factores institucionales.

Así también los académicos caracterizan su labor acorde a ciertos atributos que se procederán a mencionar. En primer lugar ellos señalan ser férreos defensores de la libertad académica “Existe una defensa de la libertad de cátedra”. (E.1 y E.4), por otra parte señalan estar muy conscientes de los cambios sociales y de lo que significa esto para la universidad. “Estoy muy consciente del tipo de estudiante actual y por tanto consciente también de lo que implica para la labor docente” (E.3). Este vínculo está muy relacionado con la labor docente respecto de la cual se manifiestan varias aprensiones en términos del escenario pedagógico en el que desarrollan su labor. Mencionan que el académico tendría hoy un rol distinto, “con un rol distinto, están más demandados, con un quehacer distinto de acuerdo al modelo (E.9:84), Mencionan que hay poco espacio para discutir en torno a la comunidad docente, “Falta tiempo” (E.3: 65), “que intenta comprender el rol que se le pide bajo esta nueva definición” (E.2:28), “Intentando de algún modo crítico incorporar alguno de estos aspectos” (E. 2:39). Sin embargo, pese a estas reflexiones también se señala que: “Está la sensación de que los profesores desconocen el mundo de los estudiantes, el ambiente los estudiantes” (E.6: 62 y 6: 63).

En este mismo aspecto, señalan algunas preocupaciones: “No tenemos herramientas pedagógicas. La mayoría ingresa a la docencia por gusto, por vocación” (E. 3:97), “Uno va aprendiendo, pero falta, en general en la academia” (E.3:98 y 3:100), “No hay un trabajo tan claro en este ámbito, un tema explícito, por ejemplo es hacia la diversidad, no sabemos cómo hacemos cargo de la diversidad” (E.3: 69, 3:112). Se señala también que hay espacios aún no resueltos en el plano de la formación. Por ejemplo, a nivel de énfasis curriculares se evidencia una distancia entre espacio universitario y el mundo profesional, “La guía de la docencia se hace por un experto clínico que no tiene vínculo con la docencia...” (E.8), “Los docentes no tienen muy claro su rol como instrumento de la universidad” (E.8:45). “A veces priman valores individuales” (E. 8:47), “A veces cuesta mucho, ya que siempre está la idea de cómo me proyecto yo en el currículum” (E.8:59). Cabe destacar que el rol que ejerce la entrevistada se asocia directamente a la investigación de temas de docencia.

Hay sintonía entre los entrevistados respecto de la actitud crítica que tienen los académicos, lo que se manifiesta de distinta manera: “Es un sujeto activo, crítico, vinculante” (E.4: 140 y 4: 130). “Acá los académicos... se discute, se reflexiona, se llega a puntos de encuentro respecto al modelo formativo, por ejemplo” (E. 5:63). Plantean sus opiniones respecto al cambio curricular y a la actitud del docente en general “soy crítica del discurso no propositivo respecto a los tiempos han cambiado...” (E.3: 66). Sin embargo así como señalan que es crítico señalan también que el académico le falta autocrítica “Profesores no sé, endiosados” (E. 7: 27). “Se creen con mucho poder, les falta humildad”. (E.7: 48). “El profesor debe hacer una autocrítica” (E.7:56 y E.7: 60).

Se menciona que en el profesor es resistente al cambio y que aunque va a cursos, “El académico es aquel que se perfecciona” (E.2:28), “Valora el perfeccionamiento y menciona estar en continuo aprendizaje” (E.7: 20), “no aplica lo aprendido en el aula” (E. 7:47 y 7:51).

Respecto de su forma de ejercer la docencia otorgan en su mayoría especial importancia a la relación pedagógica. Poseen una visión del académico muy presente en la docencia (E.1: 196, E.1:159, E.2:60). Se reconocen actitudes como aconsejar a los estudiantes respecto de cómo habría que llegar al estándar (E.1: 67, 68, 76 y 1: 203). “Y debe hacer que se encanten” (E.2:52 y E. 2:135), “Y los aconsejo y los reto... a veces no lo comprenden. Y les digo: el día que no los rete preocuparse significa que ya no me interesa” (E. 2:98). “Como docente estoy bien presente, asumiendo un rol de guía, de acompañamiento” (E.5: 21). La académica da valor a la relación pedagógica que se da en el marco de una cercanía, “con empatía, pero desde un rol cumplidor, formal,....pero cercano” (E.5:67). Señala que su trabajo está centrado en la relación con el estudiante. “Darle valor, humanizar” (E.7:17). “... darle confianza, algunos no lo hacen” (E. 7:80). “Estoy parando mi laboratorio con puros estudiantes de pre grado y se puede” (E.2: 76).

Por otra parte, se evidencian algunas cuestiones de índole generacional como las siguientes: “La academia es una comunidad donde conviven viejos y jóvenes. Los primeros hacen las cosas como siempre las han hecho: Los segundos fomentan más la innovación” (E.6: 25). “De todos ellos, unos menos productivos, otros más productivos” (E.6:44). Así también, existe una percepción de que el docente joven tiene una visión individualista (E.10:47). “Están muchas veces centrados en la remuneración, en el beneficio personal” (E.10: 48). Quién lo menciona admite desde la experiencia personal que es una cuestión generacional y no solo ligada a la universidad. En síntesis, la académica reconoce en los académicos jóvenes una falta de compromiso institucional (E.10). Por otra parte hay otros que sienten una alta valoración de los académicos jóvenes que se han formado con Magíster y con doctorado (E.1:186). Sin embargo también consideran que el mejor doctorado es la experiencia (E.1).

Quizás una buena síntesis de esta diversidad de características de la academia en relación a la docencia se puede encontrar en la siguiente cita:

“A mí me pasa que al académico yo lo veo como súper agotado, como con una sensación siempre como de sobrecarga, de que como que hay cosas urgentes y que cuesta tener tiempo para planificar, para sentarse, para



*dedicarse a la docencia seriamente, así como planificando, evaluando, haciendo evaluación formativa constante, haciendo procesos de feedback, haciendo, haciendo... y no solamente pruebas escritas, lo veo como agotado, como un poco cansado, reclamando contra los cambios que ha tenido el estudiante. Pero también creo que hay un porcentaje amplio de académicos que igual han asumido el desafío y que tratan como de ser innovadores, de ocupar estrategias nuevas, de fomentar aprendizaje, yo creo que hay de todo” (E. 9:76).*

Hasta aquí básicamente el discurso de caracterización se ha centrado en la función docente, sin embargo en un plano distinto se señala respecto a la tarea investigativa lo siguiente *“Que son muy productivos. El 25% del financiamiento de la universidad lo obtienen los académicos a través de proyectos” (E.4: 50). “Sin embargo, esto tiene un costo y es que los académicos están un poco atareados (patentes, proyectos)” (E.4: 53).* Si me comparo con los otros Doctores que... acá, no sé si esto asociado a la escuela, o a la persona, les ha costado seguir su línea de investigación, empezar a producir acá desde el punto de vista científico y académico (E.6:44).

Cabe destacar que estas son las únicas entrevistas que vinculan en el apartado de descripción aspectos asociados directamente a la investigación dentro del rol del académico. Lo anterior se explicaría en que independiente del tipo de universidad existe un gran porcentaje de horas destinadas a la labor formativa, ya que en Chile, y en particular en la región, el tema universitario todavía está centrado en la docencia. Por otra parte, tanto en ámbito de la docencia como en el plano de la investigación se visualiza un aspecto común que es la sobre carga que percibe el académico respecto de su labor en la universidad.

Por último y en otro plano, la academia se ve muy ligada al rol profesional *“Visualización de la academia con un fin retroalimentador en el ciclo de ejercicio de la profesionalidad. En la actividad profesional la labor puede ser más solitaria, pero la docencia permite el intercambio y con ello poder ampliar la mirada” (E.5:13).* Así también se menciona que en la universidad hay distintos tipos de contrataciones, *“somos muy pocos profesores jornada completa, yo creo que como en todas las universidades, seremos unos 50, por decir algo, jornada completa, y el resto es part time” (E.10:13).* Si bien esta cifra es alarmante en cuanto a la cantidad de profesores jornada completa de la universidad, cabe destacar que esta universidad al ser técnica trabaja con profesionales que vienen del contexto laboral compartiendo su actividad profesional con la docencia. Sin embargo también se ha mencionado como ocurre en la mayoría de las universidades, lo que deja entrever que habría similar distribución en los demás planteles, lo que indudablemente reduce las posibilidades de desarrollar las demás funciones asociadas a la institucionalidad más allá de la docencia.

Caracterización individual del académico desde su subjetividad:

*“soy un académico de estilo clásico, pero que se moderniza día a día: sobre todo en esto de entrar en la técnica moderna, siempre y cuando ayude para un mejor conocimiento y realización”. (E.1).*

*“Yo me defino como científico, no como un docente. Enseñar entonces viene por defecto, el conocimiento que uno adquiere se comparte”. (E. 2: 48)*

*“muy conscientes del tipo de estudiante actual y por tanto consciente también de lo que implica para la labor docente”. (E.3. 65)*

*“un académico creativo e innovador e interesado por los nuevos temas y poner al servicio del desarrollo de la sociedad y la felicidad de los seres humanos el conocimiento” E.4: 188).*

*“Como docente estoy bien presente, asumiendo un rol de guía, de acompañamiento” (E. 5: 21).*

*“...bastante productivo del punto de vista de científico, como a través de proyectos, investigación” (E.6:83).*

*“Un docente motivado, con vocación para enseñar, con ganas de enseñar y de aprender. Con paciencia para enseñar...Amateur, pero con harta pasta” (E.7:88).*

*“Una persona en vías de desarrollo que contribuye con su quehacer a generar productos y procesos que puedan ayudar a la comunidad a alcanzar su bienestar y concepto de felicidad” (E. 8:66).*

*“Como académica, investigadora... de los que han asumido el desafío y que tratan como de ser innovadores, de ocupar estrategias nuevas, de fomentar aprendizaje”.*

De lo anterior se desprende que existirían varios estilos de académicos que van desde estilos tradicionales a otros algo más contemporáneos conscientes del cambio del contexto y por ende del estudiantado.

## Código N° 10. Enfoque formativo

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Enfoque formativo {78-4}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85), (93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(12:12), (25:25), (31:31), (33:34)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63), (63:63), (63:63), (70:70)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)

Tabla N° 10 Referencias Código: Enfoque formativo

Desde el discurso académico es posible vislumbrar que si bien se reconoce estar inmersos en un cambio curricular en la realidad conviven diversos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, mientras para algunos sigue siendo la clase tradicional el paradigma de formación validado, para otros el cambio de época ha posibilitado la experimentación de otros métodos propios de un enfoque centrado en el estudiante y un currículum por competencia. Así lo evidencian el siguiente grupo de afirmaciones:

Se valida el enfoque actual de corte tradicional en la enseñanza del derecho en el contexto propio. Esto se ve reforzado por una remembranza con el enfoque de formación de la época pasada desde la que se formó (E.1). Otros mencionan empatizar con la formación centrada en el aprendizaje y uso de elementos didácticos que se sitúan desde lo tradicional (E. 10). Por el contrario, existen otros que se sitúan en la forma validada del aprendizaje de la ciencia propio de la manera en que el mismo académico lo realizado, bajo un enfoque experiencial, “*Investigando*” (E.2). Sin embargo, se muestra algo escéptico respecto del modelo por competencias que ha implementado la universidad por considerar que este apuntaría a una estandarización de los procesos (E.2). Su visión en tanto se centra en el proceso individual del aprendizaje, donde la retroalimentación es importante tanto para profesor como para el estudiante (E.2).

Existen otros que sí valoran el marco formativo declarado a nivel institucional (E.3). Reconocen por ejemplo que “*El modelo universitario se asocia al tipo de estudiante que ingresa, donde se reconoce la diversidad*” (E.3) y que “*Institucionalmente hay apertura al trabajo con distintos enfoques por competencia y mixto*” (E.3). Del mismo modo y dentro del mismo marco institucional, se otorga valor al centro de apoyo para docencia, ya que se enmarca en la misma línea, otorgando dentro de esta valoración gran importancia a la capacitación y formación del docente (E.3). Reconoce por otra parte, el valor de la contextualización al área profesional en la formación entregada por la universidad (E.3). “*Existe un protocolo de inducción del docente para introducirlo en las bases del modelo de formación de la universidad*” (E.3). Considerando que este es un tema clave en la formación. Se adscribe al modelo centro en el aprendizaje del estudiante y es crítica respecto de las formas tradiciones de abordar la docencia. Considera que hay nudos críticos y tienen que ver con la apropiación de los contenidos en contextos reales (E.3), “*A los estudiantes les cuesta hacer la transposición de contenidos en sus prácticas*” (E.3), “*El modelo de formación de un arquitecto está relacionado con el quehacer profesional de sus maestros*” (E.5), siendo este último aspecto asociado a una condición personal.

Se reconoce una adscripción al modelo institucional centrado en el estudiante (E.5). Esta valoración procede de la evidencia empírica en el desarrollo de sus clases y de los resultados académicos alcanzados con sus estudiantes (E.5). Reconoce eso sí estar en un estado de transición en cuanto a los enfoques formativos asumidos y lo valora como positivo siempre desde lo experiencial. Sin embargo, es portavoz de que en su escuela no todos tienen la misma opinión y hay docentes muy resistentes a esta nueva forma de entender la formación universitaria, centrada hoy en el sujeto que aprende (E.5).

El académico pone énfasis en la experiencia de formación personal adquirida en los estudios doctorales, donde tienen cabida dos aspectos: disciplina y apertura de mente (E.6). Considera que es fundamental la clase presencial “*de tiza y pizarrón*”. Al considerar que es una forma de perpetuar la relación, a lo que le da valor (E.6). En ese mismo sentido es enfático en señalar que se debe mantener la tradición al estilo de las grandes universidades, sin cerrar la posibilidad de

incorporar otros estilos *“propios de los tiempos”* (E.6). Respecto del trabajo centrado en el estudiante, está muy de acuerdo en que este depende del estudio que justamente debe hacer el estudiante. *“El estudiante debe estudiar y estudiar, sin distracciones”* (E.6). Menciona desde su experiencia que los centros de estudio en E.E.U.U se encontraban alejados de las ciudades *“alejados de las distracciones creo yo, no sé, pero habilitados para cubrir las necesidades de estudio y de deporte”* (E.6). *“En realidad si estaban lejos no podíamos hacer mucho más”* (E.6).

Como métodos didácticos menciona las tutorías y el trabajo por asignatura. Considera central la experticia profesional de sus docentes (E.6). Otro punto que destaca es la pertinencia de la formación recibida. Al haber una relación directa con la investigación. Se menciona que Esta se trabaja desde una visión de otorgar siempre el sentido para la sociedad, ya que al estar vinculados los académicos en proyectos con este enfoque, lo mismo impregnan en sus cátedras (E.6).

Se da valor al modelo orientado por competencias al que adscribe la institución (E.7). En ese contexto genera un empoderamiento del estudiante en cuanto al perfil de egreso y por ende intenta hacerlos conscientes de lo que deben ir trabajando durante su formación (E.7). Está a favor en gran parte de la selección cultural que se hace a partir de los estudios de mercado para la construcción del currículum. En esa misma lógica considera que la contextualización de los aprendizajes es central, por el contrario, es muy crítico de la enseñanza abstracta, por ejemplo, de la matemática, de la que es muy crítico (E.7). Se menciona que algunas disciplinas como la señalada han adquirido un gran estatus, sin reconocer en ellas su utilidad, muy por el contrario, reconoce en su incorporación muchas dificultades para el desarrollo de los estudiantes (E.7).

Se visualiza la formación como un adiestramiento profesional en la pericia de ciertas técnicas asociadas a su desempeño (E.7). Cabe destacar que la orientación de la formación en la universidad donde trabaja es en gran parte es técnico profesional. Para lograrlo otorga gran valor a la relación pedagógica del estudiante y profesor, la que debe darse en cercanía (E.7: 81 y 82). Se adscribe a una concepción centrada en el estudiante y en una enseñanza *“basada en preguntas, métodos activos, uso de tecnologías y aprendizaje vivencial”* (E.7).

Así también algunos académicos se adscriben a un modelo formativo centrado en las competencias profesionales. Se da valor a los estudios de contexto profesional para el levantamiento del ideario formativo. *“Existe una mirada integradora del enfoque por competencia, con énfasis en la consideración del territorio”* (E.8). Reconoce la necesidad de cambiar el actual enfoque de formación a uno que de espacio a los aspectos valóricos y actitudinales y no solo a los conceptuales. (E.8). Al respecto menciona la idea de un enfoque multidimensional (E.8). Para lograr el cambio reconoce como fundamental la investigación en área de la educación médica (E.8).

Se mencionan como fundamentales las habilidades de: *“Manejo disciplinar, utilización de diversas estrategias, exigencia y rigurosidad”* (E.9). Las mismas serán las condiciones que valora en una buena docencia. Estos aspectos emergen desde la experiencia como estudiante. Considera fundamental el rol del profesor en el proceso formativo. *“Un profesor que haga la diferencia, que le interese formar...”* (E.9).

Se adscribe a un enfoque formativo con una orientación hacia el aprendizaje del estudiante. Hace la diferencia con los modelos procesuales más centrados en la didáctica. Es crítica de las propuestas formativas de algunas universidades o centros de formación y de los modelos implementados (E.9). Lo anterior por encontrar una disociación en el discurso y la praxis.

Por otro lado, algunos si bien reconocen un enfoque formativo que se centra en el aprendizaje, en la enseñanza señalan hacer uso de métodos tradicionales, siendo crítica de la utilización de nuevos medios didácticos. Esto se explicaría en la efectividad de los mismos, por ejemplo, en su utilización en cursos muy numerosos. Aunque no se niega a ocuparlos, prefiere el uso de métodos tradicionales (E.10). Está de acuerdo, en parte, con la formación por competencia. Señala que esto dependerá del tipo de especialidades de las que se trate. En ese mismo contexto es crítica de la implementación y de los resultados que pueda tener el modelo (E.10), estando de acuerdo con una enseñanza contextualizada con la actividad práctica (desde su experiencia de formación). Señala que esto hace falta hoy día, ya que existe muy poco espacio de vinculación teoría práctica en los planes formativos. *“Parece haber hoy un desequilibrio en la vinculación teoría práctica”* (E.10).

Para la mayoría de los entrevistados el tema del proceso formativo no es una cuestión sin importancia, ya que todos, aunque con algunas variaciones, asumen una postura al respecto. Sin embargo, pareciera ser que es la propia experiencia como estudiante y luego en el ejercicio de la docencia, la que los lleva a asumir un estilo en cuanto a los enfoques formativos implementados. Otro elemento que se destaca es la mayor o menor información que tengan respecto a temas pedagógicos y pareciera ser que quienes estén o hayan estado mayormente vinculados a ellos, incorporan más elementos como argumentos desde los que asume su postura. Un tercer aspecto guarda relación con las condiciones institucionales, ya que al parecer aquellas universidades que han logrado implementar una propuesta a nivel institucional asociada a acciones concretas, logran desarrollar en los académicos una mirada más integradora. Así también aquellos docentes/académicos que se encuentran más cercanos a departamentos que abordan cuestiones pedagógicas tienen mayor apropiación de los mismos.

## Código N° 11. Funciones de la universidad de hoy

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Funciones de la universidad {41-9}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(19:19), (23:23), (25:25), (25:25), (25:25)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(61:61), (61:61)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(30:30), (42:42)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(29:29), (61:61), (68:68)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(30:30), (45:45), (45:45), (45:45)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(50:50), (94:94), (225:225)

Tabla N° 11 Referencias Código: Funciones de la universidad

La mayoría de los entrevistados reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad. Docencia pre y postgrado, vinculación y extensión. Muchos de ellos agregan la investigación y otros además la asistencia técnica. Sin embargo se observa una diferenciación en la valoración de cada una de ellas, además de un reconocimiento de los distintos niveles de desarrollo que cada una ha alcanzado según el tipo de universidad. La universidad técnica si bien menciona alguna de ellas, no las asocia todas directamente al rol docente o de profesor instructor, más bien las tercerizan a otros profesionales expertos en cada área (E.7).

A continuación se presentan algunas citas que permiten ejemplificar lo anteriormente señalado:

*“o sea siempre tener vinculación con el medio” (E. 3:50), “se hace investigación” (E.3:51), “que tenga en investigación, extensión, vinculación con el medio y publicaciones” (E. 4:71), “Sí por supuesto y deben estar íntimamente vinculadas. La docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad y la extensión” (E. 4:83), “la investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología” (E. 6:19), “Sí, súper positivo lo de la asistencia técnica, porque tú vez la realidad...” (7:86).*

*“...sin desconocer este otro mundo que es el de los proyectos. El departamento se interesa y la universidad hace un fuerte énfasis en la vinculación con el medio, la vinculación con la comunidad, que el conocimiento no quede encapsulado en este mundo, sino también como hacer un aporte a la sociedad. Y bajo ese escenario el departamento se vincula con proyectos que tengan como énfasis este espíritu” (E.5:75).*

*“De alguna manera de fortalecer, apoyar o mitigar ciertas condiciones comunales y urbanas que de alguna manera generan un desmedro de la calidad de vida de las personas” (E.5:76). “...que es el mundo de los proyecto pero que tiene este sello social, este sello comunitario donde la universidad es garante de un proceso como objetivo transparente y para el bien de la comunidad digamos que es un poco el objetivo, la finalidad...” (E.5:78).*

*“Voy a decir algo... así como objetivo mayor es mejorar la calidad de vida de todos nosotros. Porque efectivamente a través de la educación y el conocimiento sobre todo en nuestro país podemos equiparar la cancha o equilibrar la cancha o sea si no le entregamos las herramientas a todos... y aquí no digo que todos tengan que ser médicos o tengan que ser ingenieros, pero que todos los que opten por el camino universitario lo hagan bien, se les entreguen los conocimientos adecuados para que efectivamente se pueda trazar una sociedad más justa finalmente” (E. 5:48). “Porque las universidades si podemos aportar a crear sociedades más justas. Qué es justamente la lucha que está en este momento y no sé si tiene que ser gratuito, no gratuito eso si no lo sé, pero sí creo que efectivamente a través de la educación podemos minimizar efectivamente podemos a través de la educación generar una sociedad más justa y a través del conocimiento podemos mejorar el estándar de vida de todos” (E. 5:49).*

*“Bueno transformar personas, más que ver esto como un negocio, entregar valores, entregar calidad, lo mejor en formación, lo mejor en oportunidad real de trabajo. Nosotros tuvimos un enorme problema años atrás porque nuestra carrera no tenía ingreso de estudiantes. Eso de alguna manera era positivo porque egresaban pocos y*

todos ellos encontraban trabajo, entonces por un lado tuvimos una situación en la que los ingresos no daban a nivel del departamento, pero a la salida teníamos la tranquilidad de que todos estaban trabajando” (E. 6:15).

“Y lo que nosotros comprometimos con ellos y con sus familias se cumplió” (E.6:16). “Yo creo que eso es. Así debería ser la universidad. Tomar a un grupo de estudiantes en una carrera profesional y sacarlos a todos adelante como profesionales. ...” (E.6:17).

“yo creo que es entregar productos al país profesionales o gentes especializada en algún dominio” (E. 7:41). “Profesionales, sí, sí. Buenas personas, o mejores personas, no sé hasta qué punto, no sé, no sé...” (E.7:98).

“A mí me parece que las funciones declaradas son las que permiten como medio lograr el fin” (E. 8:32). “...sin embargo la priorización que se le da a las funciones es la que me parece que todavía no hay una visión clara de la comunidad académica, de como debiera organizarse” (E.8:33).

“ahora recién estamos reestructurando la forma organizacional que permite que la actual vicerrectoría en vinculación con el medio tenga un rol más protagónico dentro del quehacer universitario y que es el que va a permitir, me parece, si es que se conduce los procesos como corresponde, que efectivamente la gente sienta que la generación de conocimiento al interior de la universidad sí les está impactando para mejorar su calidad de vida” (E. 8:34).

“son las funciones universitarias que se declaran en todas partes y en esta unidad tenemos no solo el desarrollo de la formación profesional, sino que también en el postgrado en el que intentamos desarrollar competencias en los docentes para que puedan hacer esta bajada del currículum. Pero además realizamos investigación para generar conocimiento y de esa manera poder tener mejores metodologías de enseñanza y de evaluación en la formación profesional. Entonces desde estas distintas funciones además de la gestión académica. Lo que esperamos es generar recursos que pueda agregarle valor a los profesionales y en el fondo la comunidad se pueda favorecer. Como universidad lo que queremos es responder a las necesidades de la comunidad, específicamente de la región, pero también atendiendo a las necesidades país, ya que formamos profesionales para todo Chile y algunos también se van a otros países” (E. 8:68).

“yo trabajo en un centro de investigación, ese centro se llama “Centro de investigación y mejoramiento de la educación (Cime)” Es un centro en donde mi función y mi cargo se llama “Docente investigador”, entonces yo tengo un plan de trabajo, que tiene como todas las horas que debería tener al año, y dentro de ese plan de trabajo, 40% de mis horas son solo para actividades de investigación, están protegidas para eso” (E.9:19).

“esa parte de mi contrato es solo para publicar, tengo metas de paper, debería tener de entre tres a cuatro enviados al año, idealmente dos que te los acepten, idealmente aquí en la U te piden que sean Scopus o que sean Web of Science, y además dentro de estas horas tengo que postular a proyectos” (E. 9:20).

“Ahora como es centro de investigación y mejoramiento de la educación, esas horas no solamente las ocupo en investigación, sino que nosotros muchas veces hacemos como asesorías educacionales, especialmente en Educación Superior” (E. 9:21).

“el otro 60% de mi jornada se divide principalmente en docencia, en mi plan de trabajo yo tengo que prestar servicio en la carrera de pregrado, hago cursos de pregrado y también hago cursos de Magíster” (E.9:22).

“Pero también tengo unas pequeñas horitas que son como de gestión, por ejemplo, formo parte del consejo de facultad, que es un consejo asesor de la decana en donde diferentes académicos participamos, también tengo que ir una vez al mes a reuniones, también estoy a cargo como del área básica de psicología, como de revisar los programas, de ayudar a la decisión de cuál es el perfil que tienen que tener los docentes” (E. 9:23).

“porque yo creo que la universidad tiene que responder a las demandas de la sociedad pero también tiene que ser capaz de impactar y cambiar a la sociedad y mejorarla” (E.9:30).

“me cuesta salirme de lo que uno sabe de los procesos de acreditación, etc. pero en general yo creo que un pilar importante es la investigación, creo que si no hay investigación, por mucho que sea una universidad, es más similar a un instituto de formación técnica que una universidad, porque la universidad tiene que estar criticando, y tiene que estar generando conocimiento, y tiene que estar impactando desde esas vías” (E. 9:31).

“creo que una parte importante tiene que ver como con la docencia y como con la excelencia en la docencia y en el proceso de enseñanza y aprendizaje...” (E. 9:35), “creo que otro elemento que es muy importante tiene que ver con la vinculación con el medio, como a través del vínculo que pasa la universidad con las distintas empresas, con la industria, con el sector productivo de la región a la que pertenece...” (E.9:36), “la educación continua, y finalmente, estaría la formación de posgrado, particularmente a través de ofrecer Magíster y ofrecer doctorados (E.9:37).

“tienes que cumplir con requisitos de trabajo por la comunidad, de labores administrativas, de investigación, digamos no muy investigación aplicada, ahora se le está exigiendo, antes no existía la investigación aplicada como docente, porque allá en Valparaíso son académicos, que es otro sistema de escalafón, aquí somos

docentes. Y tienes que tener trabajos de hacer apuntes, de completar cierta cantidad de horas de clases, y una serie de mediciones” (E.10:7).

“Yo creo que está entregando profesionales al mercado” (E.10:25), “Formar profesionales técnicos universitarios, con una base sólida, y especialistas en ciencia y tecnología. Que ellos sean los líderes en ciencia y tecnología, esa es la visión de la universidad” (E.10:52).

De lo anterior también se desprende que la descripción de funciones se asociaría al ejercicio en ellas, por parte de los mismos académicos.

#### **Código N° 12. Representación de un ideal de Universidad**

El código se compone de las siguientes referencias:

##### **Código: Representación del ideal de universidad {99-3}**

###### **P 1: Entrevista 1.docx**

(29:29), (30:30), (30:30), (37:37), (83:83), (84:84), (84:84)

###### **P 2: Entrevista 2.docx**

(31:31), (31:31), (33:33), (49:49), (49:49), (77:77), (77:77), (77:77), (83:83), (83:83), (83:83), (83:83)

###### **P 3: Entrevista 3.docx**

(48:48), (52:52), (54:54), (56:56), (59:59), (59:59), (61:61), (63:63), (79:79), (81:81), (81:81), (88:88), (128:128)

###### **P 4: Entrevista 5.docx**

(20:20), (35:35), (36:36), (36:36), (36:36), (36:36), (40:40), (44:44), (46:46), (46:46), (46:46), (46:46), (48:48), (122:122), (142:142), (146:146), (150:150), (152:152), (164:164), (167:167), (167:167), (167:167), (170:170), (170:170)

###### **P 5: Entrevista 9.docx**

(47:47), (47:47), (47:47), (55:55), (64:64), (64:64), (65:65), (74:74), (74:74)

###### **P 6: Entrevista 10.docx**

(40:40), (42:42), (51:51), (52:52), (75:76), (95:95), (97:97)

###### **P 7: Entrevista 7.docx**

(36:36), (40:40), (41:41), (70:70), (72:72), (76:76), (76:76)

###### **P 8: Entrevista 6.docx**

(41:41), (43:43), (45:45), (53:53), (73:73), (81:81), (85:85), (89:89), (99:99), (99:99)

###### **P 9: Entrevista 4.docx**

(75:75), (87:87), (95:95), (144:144)

###### **P10: Entrevista 8.docx**

(78:78), (123:123), (169:169), (217:217), (221:221), (248:248)

Tabla N° 12 Referencias Código: Representación del ideal de universidad

Los entrevistados consideran que la universidad debería ser, por una parte, “Un espacio para humanizar” (E.2: 143), “La universidad tiene que ser un polo de cultura” (E.1: 21), y por otra, el lugar donde se produce conocimiento: “Las universidades son en cualquier lugar del mundo un centro de reflexión, donde surge el conocimiento científico...” (E.4:128), “Lugar donde se comparte el conocimiento” (E.2: 140) y (E. 2:136). “La universidad es un bien público como el aire puro” (E.4: 184). “La universidad es el centro donde se investiga mucho y se crean cosas que puedan servir al país o al mundo” (E.10:64 y 1:29). “La universidad es una fuente de generación de conocimiento para poder aportar a un desarrollo económico social y cultural a una población donde está inserta la universidad” (E.8:30). “La universidad es una institución que efectivamente transforma la sociedad” (E.3: 34). “Permite agregarle valor a las cosas y hacen que lo que se haga desde el punto de vista científico tenga un impacto en el desarrollo” (E.4: 141, 4: 147, 4: 143).

De esto se desprende que el conocimiento que se produce en la universidad se comparte, que el resultado de las investigaciones beneficia a la sociedad en sus distintas dimensiones, le da valor e incluso la transforma, con lo que se asume de manera implícita la dimensión social de la universidad asociadas a la producción de conocimiento. En definitiva, prácticamente casi todos coinciden que la universidad es el lugar del conocimiento, conocimiento en el sentido amplio y al que todos pueden tener acceso:

“Podemos definir la universidad como universia y todos los conocimientos están concentrados” (E.2: 138). Así también se visualiza como “... universalidad, somos todos integrados cada uno con su sello, con su historia, con su experiencia los que aportamos a este conocimiento” (E.5: 46), “De otros lados, otras culturas” (E.5: 86), “Yo creo que la universidad significa traerlo a un mismo universo, no importa de dónde vengas, traerlo a un mismo universo...” (E.2:140, 136).

Por último, y en este mismo punto, se señala que la investigación es una condición de la universidad “El eje es la investigación” (E.6:56), “Creo que si no hay investigación, es un instituto de formación profesional” (E.9:32), “La universidad que no hace investigación deberían llamarse institutos docentes o una categoría similar en vías transformarse

en compleja" (E.4: 192), "Deberían ser centros tecnológicos" (E.6: 21, E. 6:22), "Una universidad sin investigación no es universidad". "La universidad debe desarrollar investigación" (E.8:37).

También a esta universidad ideal se le encomienda una meta. Lo anterior tiene que ver con los siguientes aspectos: Debe ser lugar donde quienes ingresen a ellas adquieran herramientas para la vida, "Un joven llega a la universidad... Debe adquirir las herramientas para la vida" (E. 2:144 y 145), "Tenemos que estar abiertos a entregarles eso a sus estudiantes, que es la posibilidad que ellos desarrollen su proyecto personal" (E.3: 45), "son fundamentales, en la formación de seres humanos" (E.1: 29).

De igual modo, la academia le exige tener claridad respecto del contexto sociocultural en el que está inserta. "La universidad debería tener claro qué es lo que necesita, tener una visión más amplia de lo que el mundo necesita, qué es lo que la sociedad necesita...tiene que ver con formar para enfrentar este mundo" (E.3: 44 y E.4: 193). "No tenemos por qué tenerle miedo al mundo. Nosotros vamos a seguir siendo académicos, y la universidad va a seguir siendo universidad, pero va a tener un fin mayor, que se relaciona con la idea de tener una sociedad más justa" (E.5:88).

Se señala que para lograrlo se deberá cumplir ciertas funciones dentro las que destacan la formación de profesionales, la investigación, la creación de tecnología, la vinculación con el medio.

Respecto de la tarea de formar profesionales consideran:

"Y al respecto el valor de la enseñanza, las considero fundamental (E.1: 188 y 189).

"Pero la formación debe basarse en la evidencia científica, mirando las necesidades del sector productivo y la competencia que el país necesita" (E.9:28 y E.8, E.3).

"La potenciación del ser profesional a través de la especialización. La sociedad necesita profesionales especializados". "La universidad debe potenciar los postgrados" (E.5:88).

Respecto del modelo formativo debe enfatizar en el desarrollo moral de los estudiantes, lo disciplinario debe ser acotado, ya que la velocidad de su renovación es altísima. Se requiere un enfoque de territorialidad y competencia de actualización permanente (E.8:55).

Se debe formar en habilidades blandas. Dar énfasis a la formación personal del ser humano (E.10:59).

"Dada las actuales condiciones, la universidad tiene que reforzar las condiciones de entrada de los estudiantes. Probar una alternativa como el bachillerato por ejemplo" (E.3: 71), "Se requiere de un tiempo que favorezca la autonomía que implica la universidad" (E.3: 72). "Si el énfasis está en la docencia debería venir un apoyo explícito al docente donde venga el pedagogo y le diga a uno...." (E.7:59). "Se espera que los profesores jóvenes cambien sus técnicas educativas. Que se entienda que los estudiantes están cambiando. Qué es otro tiempo" (E.7:107). "En la formación profesional se debe avanzar en la contextualización de la profesión como se hace en las universidades técnicas" (E.10:50; 10:51).

El énfasis debe estar en "formar profesionales que puedan abordar los nuevos problemas de la sociedad del conocimiento". "Por ejemplo, desde la interdisciplina" (E.4).

En síntesis "...ahora ya hay mucha gente en la universidad, hay muchos estudiantes, y sabemos que de 10 hay 7 que son primerizos en sus familias, eso es nuevo, entonces lo que tenemos que hacer es mejorar la calidad de esa formación, porque son alumnos que vienen con muchas precariedades, en conocimiento en matemáticas, en idiomas, y por otro lado hacer también que esta universidad se reencuentre con la sociedad, que los conocimientos que produce se transformen en desarrollo, agregar valor entonces, decimos nosotros, agregar valor...."(4:152).

Respecto de la creación de conocimiento se señala que: "La universidad hoy día enfrenta problemas distintos a los de la época moderna o la sociedad industrial. Estamos en la era post industrial con problema nuevos (E.4:73, 4:78 y 4:190). "la universidad debe ser el lugar donde se produzca conocimiento y se produzca ciencia y tecnología", "Crear tecnología" (E.2: 141).

"La universidad debe producir bienes públicos. Ya sea esta privada o estatal. Es conocimiento es un bien público" (E.4: 88).

"El conocimiento es un factor fundamental del desarrollo de las sociedades modernas y es lo que nos permite hacer un cambio cualitativo de nuestro entorno. Es lo que nos permite saber lo que es el cuerpo, lo que es la vida, nuestras relaciones humanas, lo que es todo ya y para allá va la sociedad eso es lo importante y por eso creo que la universidad es un bien público como el aire puro" (E.4:89). "Investigar en todas las áreas, y eso sí se puede hacer de las universidades", (E.4.152)

"Chile es un país que siempre compra tecnología y vende recursos naturales y eso es el subdesarrollo y ahora tienen la posibilidad de pasar al desarrollo, pero para eso tienen que producir sus cosas, su propia tecnología y no permitir que vengan los chinos a comprarnos o vendernos cuestiones por ejemplo, a veces de mala calidad incluso, nosotros mismos tenemos que producir. Y eso se puede hacer porque esas capacidades existen en las universidades, lo que pasa es que a veces hay que unirlos y en eso estamos, eso estamos haciendo nosotros" (E.

4:153).

*"El ministro Pacheco dio una cuenta acá y dijo Chile es el país a nivel de los estudios mundiales, está dentro de las cinco potencias en energía, o sea Chile tiene enormes potencialidades energéticas porque tiene litio, tiene una de los generadores solares de mayor nivel en el desierto de Atacama, tiene posibilidades de energía eólica"* (E.4:157).

*"De hecho donde está la mayor inversión en Chile hoy día no es minería sino en energía renovable. Eso más allá de las políticas del Gobierno. El sector privado siempre busca qué es lo nuevo, que es lo que viene y dónde puedo encontrar recursos para nuevas inversiones. Y Chile, E.E.U.U y China, Rusia y creo que Sudáfrica son las potencias que tienen mayores posibilidades de reserva energética para las próximas décadas, pero el ministro qué decía no tenemos expertos"* (E. 4:158).

Por otra parte, la forma de hacer investigación se señala que esta se debe agilizar en cuanto a su formulación y finalidad. Se hace el símil con la investigación en E.E.U.U.:

*"...y si tú presentas un proyecto más complejo, con ecuaciones raras y problemas que parecen muy complejos mayor chance tienes de ganarte el proyecto. Allá es todo lo contrario, si la idea y la solución es clara, tienes mayores opciones de financiamiento, somos muy complejos en ese sentido, por eso mismo hemos tratado de imprimir en los proyectos, la claridad respecto a la visión, los problemas, y la utilidad que tiene de lo que hacemos en la industria primero y en la sociedad"* (E.6:52).

Por otro lado, se refiere al financiamiento, *"Es concursarle, pero los concursos son más claros en cuanto a la formulación, son menos complejos y los recursos son en mayor cantidad"* (E. 6:51).

Respecto de la vinculación con la sociedad se señala que tiene un hoy día un sentido distinto: *"La vinculación con el medio o con la sociedad, más allá de la extensión, que siempre se hace y se seguirá haciendo"* (E.4: 191).

La idea de la vinculación está muy presente, relacionada está a la producción de conocimiento. *"Conocimiento que debe tener un impacto en la sociedad"* (E.5: 69). Coinciden con este planteamiento E.3, E.4, E.6. Además señalan respecto a este mismo aspecto una relación entre investigación y vinculación con el medio: *"Ya que el conocimiento por el conocimiento no sirve de mucho..."* (E.5)

*"Debe vincularse con las empresas, con las organizaciones que están preocupadas del desarrollo social y económico cultural de la gente para transferencia de conocimiento a mayor velocidad"* (E.8:48). *"Hacer que la universidad se reencuentre con la sociedad"* (E.4: 145 y 4: 142). *"Responder a las demandas de la sociedad, crear nuevas carreras interfacultad, que respondan a nuevos temas"* (E.4: 193). *"Para que la gente sienta que la generación de conocimiento si les está impactando para mejorar la calidad de vida"* (E.8:35). En definitiva *"Tiene que estar en el medio, más que siendo una fábrica de profesionales..."* (E.1:31).

En síntesis, pareciera ser esta una función que cobra mucha fuerza desde el discurso académico actual respecto a la idea de universidad ideal señalándola como una condición.

Otras características asociadas al proyecto de universidad ideal serían las siguientes:

-Dependencia, organización y validación:

Respecto de la dependencia del Estado. Algunos señalan que: *"No debería ser solo estatal, porque esto implica una homogeneización". "Tiene que entregar distintas soluciones, distintas visiones..."* (E.3: 38). *También esta visión se asocia al aseguramiento de la calidad. Menciona que esta debe regularse por medios distintos a los que pueda administrar el estado, "Es importante medir la calidad pero con instrumentos distintos a los que el estado pueda dirigir"* (E.3: 39). Respecto a esta idea se señala que con la propuesta se tendería homogeneizar (E.3: 42), desfavoreciendo a la autonomía universitaria (E.3: 91) y con ello a la flexibilidad (E.3: 11). Por su parte, otros mencionan la cuestión privado o publica en la universidad en una discusión que no se sostiene desde lo racional, ya que de por defecto a la universidad le corresponde una función pública: *"Entonces esta discusión de los privados es una cosa absurda digamos. Aunque alguna universidad sea privada como la nuestra que es privada, pero tiene que producir bienes públicos. Porque el conocimiento es un bien público..."* (E.4:88).

Otros mencionan mayor apoyo del Estado en cuanto al financiamiento (E.4). Similar planteamiento se enuncia desde la experiencia vivida en otros contextos: *"Había financiamiento para la investigación que permitía tener desarrollo"* (E.6:55). En este caso se reclama del Estado mayor intervención en cuanto a la asignación de recursos para la investigación.

Otro de los puntos donde hay un amplio consenso tiene que ver con el desafío de asociatividad. La misma se ve en varios planos. Algunos la visualizan al interior de la misma universidad, mientras otros, incluso, entre universidades de diferentes países. Este punto es interesante ya que se cruza con las tareas que se le encomiendan a la universidad: docencia, investigación y desarrollo tecnológico, además de vinculación con la sociedad.



Al interior de la universidad *"Debe haber una organización de disciplinas. Una redefinición de disciplinas. Yo creo que la monodisciplina en cierto modo esta como obsoleta"* (E. 4: 80 y 4: 149 y 4: 151). *"Falta más cooperación interdisciplinaria"* (E.4). *"La universidad debería generar espacios de articulación e integración entre disciplinas. Esto se debería proyectar a nivel social"* (E.2: 109 y 112). *"Se valora el aporte de diversas disciplinas"* (E.8:62).

Con otros contextos nacionales y globales *"Asociatividad, compartir, abrir fronteras"* (E.3: 47 y E.4: 159), *"Desafíos de asociatividad"* (E.4: 159 y E. 3: 47), tiene que ver con el desarrollo de la tecnología, con ampliar la mirada. Aquí el referente es la universidad externa: *"Eran muy abiertos, muy libres, con mucha colaboración"* (E.6: 48). También se relaciona la asociatividad internacional con el intercambio docentes-estudiantes. *"La clave estaría en la colaboración, en la integración real. En la generación de equipos de trabajo"* (E.5). Se pone acento en esta idea para evitar la conformación de ghettos (E.5), situación que actualmente se suele ver en las universidades europeas *"yo lo vi en Inglaterra"* (E.5).

Otros, en una dirección distinta, mencionan que se requiere para su organización una redistribución en las direcciones y áreas, donde haya una delimitación de funciones por área de especialización (E.7:64 y 7:103). Además de que *"la universidad considere a la gente por sus capacidades reales"* (E.7: 88). Los académicos hacen un llamado a buscar una forma distinta de valorar la tarea universitaria. Se cree que los índices, ranking y otros, han favorecido a la deshumanización de la universidad (E.8:64 y E.4). Otros, simplemente, ven con dificultad lograr este proyecto ideal (E.2: 121).

### **Código N° 13. Idea del estudiante universitario**

El código se compone de las siguientes referencias:

#### **Código: Representación de un ideal de estudiante universitario {17-2}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(54:54), (54:54), (55:55), (62:62), (62:62), (62:62), (63:63), (63:63), (63:63)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(13:13), (19:19), (19:19), (31:31), (33:33), (39:39)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(125:125)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(76:76)

Tabla N° 13 Referencias Código: Representación de un ideal de estudiante universitario

Los estudiantes deben estar conscientes de la finalidad que la universidad reviste para ellos (asociada esta al desarrollo integral de sus facultades). Para lograr sus propósitos deben desarrollar ciertas cualidades, entre las que destaca la autonomía, así como también deberán saber exigir a la misma el cumplimiento de su propósito.

*"Un estudiante tiene que desarrollar una vida integral. Tiene que estudiar mucho, hacer deporte, hacer una vida sana. Hacer amistad..."* (E.1: 227), *"Tienen que ser cultos (literatura, historia, actualidad)"* (E.1: 74, 1: 175 y 1:98). Para lograrlo señala que: *"se tiene que esforzar...al igual que un músico, que un actor o un deportista.* (E.1:205, 1: 204). *Debe ser un sujeto "autónomo e independiente"* (E.3:118), *"La idea del estudiante universitario es que debe ser autónomo en la búsqueda del conocimiento* (E.2: 15). Además *"Los alumnos tienen que empoderarse más, tienen que exigir más. Exigir que la universidad cumpla su rol"* (E.7:91).

Se menciona también la idea de autorregulación, de autoaprendizaje, la que se obtendría en el encuentro con otros pares *"en la búsqueda de compañeros que tengan los mismos intereses"* (E.2:38). Lo que trae implícito que el aprendizaje no se da en la diferencia, a lo menos de capacidades. Cabe destacar que las ideas señaladas en este punto tienen coincidencia con la experiencia como estudiante de quienes las mencionan.

#### Código N° 14. Idea de la persona académica

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Representación de un ideal de persona académica {34-3}</b></p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (53:53), (77:77)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (28:28), (28:28), (28:28), (34:34), (109:109), (111:111), (113:113), (115:115), (117:117), (119:119)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (172:172)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (44:44), (44:44), (45:45)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (54:54), (56:57), (60:60), (60:60), (72:72), (105:105), (109:109), (113:113)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (16:16), (35:35), (36:36), (36:36), (63:63), (76:76), (76:76), (76:76)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (107:107)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (71:71)</p>
---

Tabla N° 14 Referencias Código: Representación de un ideal de persona académica

Respecto a este código se menciona lo siguiente: El académico ideal sería quien desarrolla distintas tareas, tanto en la universidad como fuera de ella. “*Que se vincula con otros*” (E.2:112), “*que investiga, que transfiere*” (E.6). “*Debe hacer investigación, debe vincularse con el medio*” (E.5:41). “*...para poder entender la exigencia de la comunidad*” (E.5: 43 y 5:44). Reaparece nuevamente la idea de vinculación con el medio, ligada a la investigación. Y al compartir el conocimiento “*Que comparte el conocimiento*” (E.2:81).

“*El docente es central en el sistema educativo*” (E.7: 52), “*Un buen académico es aquel que logra que el estudiante aprenda...y que es reconocido por ello*” (E.3: 106), “*Le tiene que gustar enseñar*” (E.3: 109). Esto está ligado a una dimensión afectiva dándole valor a la relación pedagógica (E.3). Así también mencionan: “*debe ser riguroso, exigente*” (E.9:92), “*El académico tiene que tener muy claro el proyecto al que se incorpora y al tipo de profesional al que tiene que formar. Debe haber sintonía*” (E.3:17). Junto con darle valor a la dimensión docente del académico, con lo anterior también se evidencia una visión de mundo detrás de cada proyecto institucional.

Se hace la diferencia entre el docente y el académico. Se considera que son distintos y que ambos son necesarios. “*La distinción que se hace estaría en que el académico es alguien que se dedica a la investigación. A la creación de conocimiento. Y el profesor es quien lo transmite. Es decir lo lleva a la parte práctica*” (E.3: 112). “*Un académico debe ser un Dr, y ojalá formado fuera de Chile*” (E.6: 36 y 6:37). Se hace énfasis en la productividad (E.6:45). Por otra parte, hay quienes por el contrario dan énfasis a la experiencia y a la calidad humana antes que a los antecedentes curriculares (E.1 y E.7: 31).

Además, se menciona que “*se debe considerar la posibilidad de incorporar más extranjeros* (E.6:82). “*Eso sí las universidades deben tener las condiciones mínimas de desarrollo. Con capacidad de adaptación al cambio. Por ejemplo, referido a la docencia y al tipo de estudiante*” (E.6:68). Señalan: “*Debe ser autocrítico, permitir que otros evalúen su labor*” (E.7: 97).

La discusión se entrapa en la distinción entre un docente y un académico. Para algunos el buen académico es aquel que desarrolla todas las labores clásicas de la universidad y que además es capaz de compartir el conocimiento. Mientras que para otros el eje se mantiene en la docencia y el buen académico, ya que es el docente que con sus métodos colabora en el aprendizaje del estudiante.

Otros aspectos que surgen desde los discursos son, por ejemplo, que para hacer academia se necesitaría del grado de Doctor, mientras otros mencionan que hay cabida también para experiencia. Algunos, por su parte, dan valor al conocimiento del contexto, a la vez que otros sugieren la apertura a académicos extranjeros.

### Código N° 15. Enfoque formativo ideal

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Enfoque formativo {78-4}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (16:16), (42:42), (42:42), (47:47), (60:60)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (11:11), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (14:14), (19:19), (49:49)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (28:28), (32:32), (32:32), (34:34), (67:67), (77:77), (79:79), (81:81), (81:81), (81:81), (85:85), (93:93), (99:99), (101:101), (103:103), (103:103), (103:103)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (12:12), (25:25), (31:31), (33:34)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (68:68), (72:72), (80:80), (80:80), (109:109), (111:111), (114:114), (115:115), (115:115)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (22:22), (49:49), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (57:57), (63:63), (63:63), (63:63), (70:70)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (22:22), (23:23), (25:25), (26:26), (81:81), (81:81), (85:85), (95:95)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (71:71), (104:104), (108:108), (108:108), (120:120)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (70:70), (70:70), (141:141), (145:145), (149:149), (228:228), (232:232), (236:236)</p>
---

Tabla N° 15 Referencias Código: Enfoque formativo

Se reconoce parcialmente el modelo formativo que incluye un currículum basado u orientado en competencias, sin embargo desde el lenguaje habría mayor sintonía en los enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante. Las finalidades apuntarían a entregar una formación integral al estudiante. Los métodos serán diversos y van desde los propios de una didáctica tradicional a unos más contemporáneos situados dentro de una didáctica experiencial. Cabe destacar que en la mayoría de los casos el ideario emerge de la propia vivencia en la formación.

Visualiza el enfoque formativo con una orientación hacia el aprendizaje del estudiante. Se hace la diferencia con los modelos de procesos más centrados en la didáctica (E.9), *"El enfoque formativo se centra en el aprendizaje"* (E.10), pero la enseñanza señala hacer uso de métodos tradicionales, siendo crítica de la utilización de nuevos medios didácticos (E.10). Está de acuerdo en parte con la formación por competencias, advirtiendo: *"Esto dependerá del tipo de especialidades de las que se trate"* (E.10). Se reconoce un modelo formativo centrado en las competencias profesionales (E.8), *"se da valor a los estudios de contexto profesional para el levantamiento del ideario formativo. Existe una mirada integradora del enfoque por competencia con énfasis en la consideración del territorio"* (E.8). Se reconoce una adscripción al modelo institucional centrado en el estudiante (E.5, E.7), dando valor al modelo orientado por competencias al que adscribe la institución (E. 7), e igualmente se adscribe a una concepción centrada en el estudiante.

Por otra parte, se reconoce la necesidad de cambiar el actual enfoque de formación a uno que de espacio a la formación personal: *"los aspectos valóricos y actitudinales y no solo a los conceptuales"* (E.8). Se menciona la idea de un enfoque *"multidimensional"* (E.8). *"El énfasis en la formación debe estar en la formación integral, lo valórico debe estar presente"* (E.8).

Se valida el enfoque actual de corte tradicional en la enseñanza del derecho en el contexto propio. Esto se ve reforzado por una remembranza con el enfoque de formación de la época pasada desde la que se formó (E.1), *"Considero que es fundamental la clase presencial de tiza y pizarrón"* (E.6), *"Y la presencialidad, es una forma de perpetuar la relación"* (E.6). En ese mismo sentido, es enfático en señalar que se debe mantener la tradición *"al estilo de las grandes universidades, sin cerrar la posibilidad de incorporar otros "propios de los tiempos"* (E.6). Lo anterior se refuerza desde la visión de la formación académica en el extranjero, lo vivencial se visualiza como ideal.

Se sitúa en la forma validada del aprendizaje de la ciencia, propio de la manera en que el mismo académico lo ha realizado, bajo un enfoque experiencial. *"Investigando"* (E.2 y E.6). También desde una concepción del aprendizaje vivencial se señala validar los métodos activos *"...y en una enseñanza basada en preguntas, métodos activos, uso de tecnologías y aprendizaje vivencial"* (E.7). También se menciona estar de acuerdo en la enseñanza contextualizada con la actividad práctica. Señala que esto hace falta en la formación, ya que existe muy poco espacio de vinculación teoría práctica en los planes formativos. *"Parece haber un desequilibrio"* (E.10). Es crítica respecto de las formas tradicionales de abordar la docencia. Considera que hay nudos críticos y tienen que ver con la apropiación de los contenidos en contextos reales (E.3).

Se muestra en esta categoría una visión experiencial de lo que para el docente es relevante en el proceso formativo. Es por ello que las referencias son prácticamente las mismas, que validan en el ideario de la universidad de hoy.

De lo anterior surgen algunos aspectos que conviene destacar, el primero es la valoración que se hace de los aspectos actitudinales, enfatizando en la formación integral del currículum como una necesidad. El segundo tiene que ver con aspectos metodológicos y didácticos donde conviven dos tradiciones, pero donde destaca por sobretodo una idea de contextualización, territorialidad e interdisciplina. Un tercero tendría que ver con los tipos de prácticas docentes, donde cobran énfasis las siguientes condiciones: "*Manejo disciplinar, utilización de diversas estrategias, exigencia y rigurosidad serán las condiciones que en una buena docencia*" (E.9). "*...disciplina y apertura de mente*" (E.6). Cabe destacar que esto se hace necesario cruzar con lo mencionado en el código ideal de la persona académica.

Por último, también se reconoce como fundamental la investigación en el área de la educación *en la especialidad formativa...*" (E.8), lo que podría ser relevante para la toma de decisiones en todos los ámbitos formativos.

#### **Código N° 16. Funciones de la universidad de hoy**

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Funciones de la universidad {41-9}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (19:19), (23:23), (25:25), (25:25)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (61:61), (61:61)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (30:30), (42:42)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (42:42), (42:42), (42:42), (49:49), (49:49), (74:74)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (33:33), (34:34), (34:34), (36:36), (105:105)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (29:29), (61:61), (68:68)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (30:30), (45:45), (45:45), (45:45)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (79:79), (87:87), (95:95), (95:95), (95:95), (96:96), (96:96)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (50:50), (94:94), (225:225)</p>
---

Tabla N° 16 Referencias Código: Funciones de la universidad

La mayoría de los entrevistados reconocen las funciones clásicas asociadas a la universidad. Docencia, investigación, extensión y vinculación con la sociedad. Sin embargo, esta última debe estar muy presente y vinculada a las necesidades sociales. A lo anterior se agregan creación de tecnología y el fortalecimiento de la docencia de postgrado. Las referencias están en el apartado representación del ideal de universidad.

**Código N° 17. Experiencia académico profesional**

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Experiencia académico profesional {62-4}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (4:4), (5:5), (7:7), (10:10), (12:12), (12:12), (12:12), (19:19), (84:84)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (5:5), (7:7)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (4:5), (10:10), (10:10), (22:22)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (4:5), (6:7), (13:13), (13:13), (13:13), (13:13), (13:13), (15:15), (17:17), (172:172)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (4:4), (5:5), (6:6), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19), (19:19)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (3:3), (4:4), (6:6)</p> <p><b>P 7: Entrevista 7.docx</b> (4:5), (6:6), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10), (10:10)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (4:4), (10:10), (10:10), (14:14), (14:14)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (11:11), (15:15), (19:19), (27:27), (27:27), (51:51), (55:55), (67:67), (104:104), (104:104)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (10:10), (18:18), (22:22), (34:34)</p>
---

Tabla N° 17 Referencias Código: Experiencia académico profesional

Con el fin de resguardar la identidad de los participantes solo se presentará en este apartado el siguiente cuadro resumen construido a partir de la data de entrevista:

**Cuadro resumen: Experiencia académico profesional**

Entrevistado	Ayudantía	Investigación	Contexto profesional	Egresado de la misma universidad	Años de servicio	Otro proyectos universitarios	Estudios de postgrado
1	x		x		50	x	M
2		x		x	10	x	D(ex)
3	x			x	15	x	M
4	x	x			40	x	D(ex)
5			x	x	15	x	M
6	x	x		x	15	x	D(ex)
7			x	x	20	x	
8	x	x		x	15	x	M
9	x	x	x	x	10	x	D
10			x		40	x	M

Tabla N° 18 Referencias Código: Experiencia académico profesional

## Código N° 18. Experiencia de vida como referente

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Experiencia de vida como referente {22-1}

**P 1: Entrevista 1.docx**

(47:47), (63:63), (67:67)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(14:14), (14:14), (14:14), (14:14), (19:19), (39:39), (57:57), (71:71), (71:71)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(60:60), (72:72), (75:76), (80:80)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(10:10), (43:43), (45:45), (63:63)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(71:71), (75:75)

Tabla N° 19 Referencias Código: Experiencia de vida como referente

El código experiencia de vida como referente se asocia a los siguientes aspectos: Experiencia de vida y forma de entender la pedagogía universitaria, exigencia como parámetro de comparación. La experiencia familiar es relevante en el plano relacional.

Se visualiza una relación entre experiencia de vida y forma de entender el cosmos desde una perspectiva científica. Por otra parte, existe un distanciamiento del científico con un canon tradicional. Hay una conexión entre el ser y el hacer. La idea de que el conocimiento en Chile no se comparte está fuertemente presente en el discurso del académico, con lo que él no está de acuerdo. Otros aspectos que están presentes son la experiencia de vida en la formación doctoral y la independencia económica para producir ciencia. Se destacan algunas cualidades personales tales como: honestidad, humildad, colaboración.

Así también se evidencia que la experiencia de formación doctoral es relevada, especialmente toda aquella recibida en el extranjero. Se menciona el choque cultural, como así también las redes de contacto con Doctores con una alta productividad. La posibilidad de compartir con ellos en distintos planos es considerada como parte relevante de la formación. En general se valora todo en la experiencia de estudios en el extranjero: la disposición de los académicos, los recursos, el financiamiento, el énfasis que se le daba a la formación doctoral. Se rescata el proceso y el enfoque.

Las siguientes citas son reflejo de estos hallazgos:

*"Yo aprendí de mi abuelo una cosa que es muy dura decirlo, pero que es la realidad de la vida. Mi abuelo llegó pobrísimo a Chile hacen más de 100 años, a los 13 años. Lo trajo otro tío de Italia, cuando las hambrunas en Italia eran terribles. Empezó durmiendo bajo el mostrador como se decía, o sea debajo de esta mesa ahí dormía. En los almacenes antiguos, nada de supermercados. A los 20 años ya tenía un par de propiedades, a los 30 años tenía no sé cuántas propiedades y ahí se casó con mi abuela, nació mi madre en el 1900..."(E.1:81).*

*"En historia de Chile tuve que dar examen con Frías Valenzuela, gran historiador, escritor. Luego en Literatura con Rodolfo Bros, presidente de la Academia chilena de la Lengua, un lingüista, filólogo, cuanta cosa. Todos en Chile, teníamos que pasar por eso" (E. 1:156).*

*"Además cómo yo tengo muchos nietos, tengo una nieta de 29 años, otra de 24, tengo cuatro mujeres, que son muy dominantes todas, entonces yo estoy habituado a tratar con gente joven todo el día. Que lleguen a mi casa, que aquí que allá, que salimos todos juntos. Toda una vida con ellos. Entonces eso me hace ser mucho más pragmático, más lógico con los niños, que si fuera un tipo solo, hurraño, ermitaño, difícil, a gritos. Yo no soy a gritos tampoco, lo que sí hablo fuerte, que es otra cosa" (E.1:185).*

*"La experiencia" (E.7:65). "Mucho, la experiencia dice mucho. Te digo a la forma de ser. A la forma de recibir cosas, te lo da la experiencia. Yo claro para seguir trabajando me sigo capacitando, pero mi forma de ser y de enfrentar las cosas, mis acciones tienen que ver con mi experiencia, de lo que yo aprendí, de mis porrazos. La experiencia, 100%, de todas maneras. Alguien sin experiencia se va a caer cada rato: Aunque sea un atómico igual. Y yo gracias a la experiencia he aprendido mucho, porque yo les saco experiencia a todo. Por ejemplo, a los trabajadores con los que trabajo en capacitación, entonces no solo ellos aprenden sino que yo también. Y en cada clase es así" (E.7:66).*

*"Yo te digo, el caso de mi hijo, flojo toda su vida, sacó el técnico ahora está en Ingeniería, pero cuando entró a la práctica se levantaba a las 6 de la mañana y a muchos les pasa lo mismo. No te digo que cuando llega el momento, pero antes no sacas nada, es un enemigo más que te estás ganando"(E.7:99).*

*"Aquí en Chile se ve como el compartir conocimiento.... se ve como ohh que este gallo tanto que habla de su vida, de su experiencia me entiendes? Y como otras cosas Facundo alguna vez me hizo entender en sus canciones, en sus monólogos que tiene. Él decía que por qué yo hablo, porque soy un trovador y por qué yo hablo de mi vida es*

porque encuentro inconcebible que lo que me esté pasando a mí, me este solo pasando a mí... entonces yo creo que eso, me hizo entender que claro tengo una visión" (E.2:20).

"que claro tengo una visión y que la gente, más adelante, que tenga una visión como súper conectada humanamente, científicamente hablando y biogeoquímica que es lo que hago, es algo que se conecta entre atmosfera, hidrósfera, geósfera, está todo conectado: La materia, la energía circula y así entiendo un poco la vida y todo lo he llevado a entenderlo de una manera científica y ahora lo entiendo...así o sea ahora, ahora sé porque me gustaba compartir mis cosas y de nuevo cuando uno hace los raconto y mira hacia atrás tu vida eh... hay cosas que calzan mucho,..." (E. 2:21).

"hay cosas ahora en la madurez, ahora que soy papá, estoy casado, ahora entiendo muchas cosas que mi mamá hacia conmigo, que no, no las entendía y ahora las entiendo. Entonces no sé es una cosa de ir cerrando tus ciclos y hacerlos que circulen de una manera mucho más fluida y conectarte con otros sectores emocionales que en otro momento..." (E.2:22).

"Al final, yo creo que todo se traduce, así yo lo veo, al final todo se traduce a enseñar, a enseñar vida, enseñar eh... ciencias, enseñar lo que sea.....pero yo creo que todo es ciencia" (E.2:23).

"que yo soy más gitano, me gusta la movilidad, moverme, cambiar las cosas de lugar y es raro porque los científicos tienden a homogenizar todo, mientras menos tengan que pensar mejor, estandarizar todo, es raro lo que te digo" (E. 2:42).

"...para mí ese es el vínculo por eso está todo relacionado además que hacer investigación me hace sentir bien, y si yo me siento bien, es como el amor también, si yo me siento bien puedo entregarle las cosas a mis alumnos también de una manera distinta" (E. 2:64).

"si hubiese tenido la mentalidad más de chileno hubiese podido sacarle mucho más provecho a todas las experiencias que he tenido, pero no, mi cuestión es súper colectiva, mi manera de ver la vida es súper colectiva y de nuevo, yo creo que es parte de eso, que siempre he estado claro que el conocimiento no sirve de nada, y a lo mejor lo estoy haciendo mal, pero el conocimiento no sirve de nada, si no lo compartes..." (E. 2:89).

"ese feeling que uno tiene de equipo, porque uno realmente uno hace las cosas como Latino porque le importan, porque allá no tenía que preocuparme de la plata de nada y tu realmente, tu cabeza vuela, y tu corazón vuela y tu tratas de hacer estas cosas de unir todo y cada semana cada mes, yo presentaba mi avance del trabajo, cosa que no hacen todos por vergüenza, presentar cosas que no están perfectas, una persona en un país desarrollado quiera mostrar las cosas y que funcionen, y a mí no, yo como estaba aprendiendo, yo mostraba todo lo que no me resultaba y todos se reían, pero después, al final, todo fue súper bien valorado, o por ejemplo.... reuniones de trabajo en las cuales ya vamos a embarcarnos, vamos a hacer todos estos experimentos ¿quién no entendió?, llegaban a reírse, pero cuando nos embarcábamos, por ejemplo y algo no funcionaba, yo era el primero que cachaba la solución que se le hacía y todos los demás quedaban perdidos, porque en el fondo mira a mí fue el único que me llevaron, a mí me premiaron, yo fui solo hacer un experimento" (E.2:105).

"yo estaba en Alemania, yo le preguntaba a mi jefe y qué onda y me dijo tú, siempre, porque sabemos que si tú no sabes vas a preguntar, y lo otro, porque tú como preguntas tanto, si algo falla la solución sale más rápido, pero la principal razón es que nosotros sabemos que tú vas a decir no sé y a veces los tipos más inteligentes no saben decir no sé y no podemos perder tiempo en estos cruceros de un mes, no podemos perder tiempo en nada, no sé cuántos euros al día, como 10.000 era una cantidad estratosférica y nosotros no podemos perder tiempo en eso, y es más honesto decir no sé, porque ellos son los capos, ..." (E.2:106)

"el cambio personal desde el punto de vista del shock cultural que uno tiene en estos países, no solo con los gringos como tal, con los americanos, sino con los asiáticos, los europeos, que convergen a estudiar en ese país. Ese choque cultural me fue bastante positivo, que uno no lo consigue haciendo post grado por ejemplo, aquí en Chile o en países de habla hispana, o no sé, los otros casos que yo compartí. Desde el punto de vista del choque cultural, muy muy enriquecedor y eso también te abre la visión de la globalidad... que es importante" (E. 6:41).

"obviamente de mi profe guía que me dejó una huella en todo lo que conversamos, cuando yo le presentaba mi trabajo y también con cada uno de los profesores que tu tuviste en las asignaturas, que eran muchos de ellos Doctores súper productivos, con proyectos en la... proyectos con grandes empresas asociadas a la industria de la madera, en fin, pero toda esta variedad de pensamiento uno la absorbe y también son parte de lo que uno es a la salida del doctorado también, uno arma muchas redes de contacto, si a ti te conocen los profesores en otras asignaturas y tu sales con ellos a congresos, son cosas que yo debo estar muy agradecido, todos los veranos, yo salía a congresos dentro de Estados Unidos, viajaba todo el tiempo y compartía con mis profesores, entonces eso es parte, es justo con lo que uno hace finalmente... que es lo que queda como profesional, como investigador" (E. 6:47).

"Era muy muy abierta, muy libre, muy de reconocer las capacidades de los estudiantes y cuando eso ocurría, los profesores colocaban ya todo a tu disposición, lo que uno necesite, cuando las cosas resultaban bien, cuando el estudiante era bueno. Estuve en participación en congresos todos los años, dos veces al año, para mí era algo inédito porque, uno acá postula a financiamiento, allá tenía todo disponible, quieres ir a este congreso, ahí están los pasajes, y las estadías y todo lo que necesites. La disponibilidad de recursos también para hacer

investigación" (E.6:48).

"Ellos le dan valor a lo que realmente en término de formación de Doctores, sirve para la sociedad, eso es lo que he tratado de repetir acá con mis alumnos, si uno se pone a investigar en un fenómeno en particular, que te hagas la pregunta, para qué, para qué vamos a investigar esto. Entonces en esa respuesta yo, que es una respuesta muy simple, tuve muchas reuniones con el tutor, hasta que logramos, logré convencerlo de que lo que yo quería hacer como investigación tenía sentido para la sociedad..." (E.6:49).

"Además que a mí me gustaba estar en los fierros y el primer año totalmente decepcionado, tenía dibujo, otras cosas y no había talleres, no me gustó. Lo estudié más por mis papás. Tu sabes, los papás lo único que quieren es que tú seas ingeniero, seas doctor o seas no sé qué otra cosa más. O sea, estaba en una cosa que yo no quería ser y para lo que uno no tenía pasta. Congelé y me encontré con un vecino y me dijo estoy estudiando automotriz Diesel en la Santa María, así fue como tomé la decisión, mis papás se querían morir.... Me preparé para la Prueba, la rendí y fui el primer seleccionado" (E. 7:4).

"Bueno, yo creo que lo más importante que yo vi, es que para mí eran personas que eran muy buenos profesores, o sea, además de todo lo académico que pueden trabajar ellos, tenían muchas habilidades, como las diferentes prácticas, especialmente las prácticas de enseñanza, utilizar mucho tiempo, y también se daban como el tiempo de formarte como docente, por ejemplo corrigiéndote las cosas, planificando contigo, mostrándote que cosas podían funcionar y que cosas no podían funcionar, pero también para mí era muy importante que fueran muy rigurosos, exigentes y que fueran, como que manejaran muy bien o sea para mí no basta solamente con tener buena estrategias de enseñanza o prácticas de docencia, sino que también tiene que ir de la mano con un manejo disciplinario... que sea exigente, riguroso y que se destaque por sobre otros docentes, en el fondo" (E. 9:15).

"Entonces yo siempre tuve mucho respeto de esto y pensaba que todavía me faltaba experiencia y además que me faltaba formación, pero después cuando llegué acá, terminé mi doctorado, y al principio partí solo como profesor ayudante, y ya cuando pasaron dos años, ya empecé a... entonces, antes no es que no quisiera, sino que no se me había ocurrido, y también encontraba que era muy bueno como empaparme del mundo laboral para después poder traer esa experiencia cuando ya pudiese ser profesora titular" (E. 9:18).

De lo anterior se desprende que E.2, E.6, E.7 y E.9 muestran que la experiencia formativa ha sido relevante para la vida del sujeto.

#### Código N° 19. Motivación por el trabajo académico

El código se compone de las siguientes referencias:

<b>Código: Motivación por el trabajo académico {56-2}</b>	
<b>P 1: Entrevista 1.docx</b>	(12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (12:12), (13:13), (19:19)
<b>P 2: Entrevista 2.docx</b>	(10:10), (10:10), (11:11), (11:11), (13:13), (13:13), (13:13), (14:14), (14:14), (14:14), (21:21)
<b>P 3: Entrevista 3.docx</b>	(10:10), (12:12), (12:12), (16:16), (16:17), (20:20), (20:20)
<b>P 4: Entrevista 5.docx</b>	(17:17), (17:17), (17:17), (21:21)
<b>P 5: Entrevista 9.docx</b>	(8:8), (8:8), (12:12), (12:12), (15:15), (17:17)
<b>P 6: Entrevista 10.docx</b>	(10:10), (12:12), (14:14)
<b>P 7: Entrevista 7.docx</b>	(10:10), (10:10), (12:12)
<b>P 8: Entrevista 6.docx</b>	(10:10), (12:12), (12:12), (14:14), (16:16), (20:20)
<b>P 9: Entrevista 4.docx</b>	(55:55), (55:55), (55:55), (59:59)
<b>P10: Entrevista 8.docx</b>	(46:46)

Tabla N° 20 Referencias Código: Motivación por el trabajo académico

Este código levantado se encuentra asociado a los siguientes aspectos:

Buen rendimiento académico y otras cualidades, influencia externa y /o contexto, cercanía del trabajo académico como ayudante, sentido altruista del trabajo académico, necesidad de compartir conocimiento y recibir retroalimentación, otros significativos, definición profesional y satisfacción personal.



-Buen rendimiento académico y otras cualidades:

*"Bueno, siendo yo alumno de la Universidad de Concepción, me di cuenta que me gustaba mucho la investigación, me gustaba mucho el estudio"* (E.1:4)

*"Y me gustó mucho el estudio, fui el primer alumno del curso. Me saqué el premio Parada Benavente"* (E. 1:111).

*"todo partió con el grupo de compañeros que hicimos en la universidad ...éramos súper autocríticos entre nosotros hasta el nivel de competir entre nosotros, algunos de una manera más sana que otros....pero empezamos a competir un poco y a tirarnos claramente uno, todos nos dimos cuenta y nos juntamos entre nosotros porque queríamos regular hacia arriba"* (E. 2:14).

*"y la gracia era eso, porque la gracia era que nos aportáramos entre nosotros y todos pensábamos distinto, era súper... De ahí partió, yo creo más que de un profesor"* (E. 2:17). *"Claro, entonces, pero de ahí partió un poco... me gusta enseñar, o sea yo te digo, insisto, y me gusta..."* (E. 2:19).

*"Yo creo que a lo mejor tendríamos algunos talentos que permitían que estuviéramos en la Universidad"* (E. 4:14). *"Pero quienes teníamos algunas cualidades de liderazgo, era liderazgo o bien jugábamos algún papel de líder estudiantil, entonces sin mayor esfuerzo quedábamos en la universidad"* (E. 4:15). *"Porque además estábamos comprometidos con la reforma universitaria"* (E. 4:16). *"Entonces nos pedían que fuéramos Temuco a llevar esta experiencia porque nosotros éramos ya de avanzada"* (E.4:34).

*"La verdad es que tenía habilidades para la investigación desde el pregrado y eso seguramente lo detectó mi profesor guía en ese tiempo el que me invito a participar en el Magíster, pero sin la mirada de entrar a la academia, que es algo que surge después. Estando en el Magíster"* (E. 6:7). *"Ahh si claro, se estaba formando un grupo de investigación que es donde yo estoy ahora y en ese tiempo estaban integrando estudiantes de Magíster y luego como investigador. Yo en ese tiempo postulé a un proyecto FONDEF y lo gané junto a mi profesor guía, entonces ya eso me comprobó que lo que estaba haciendo en investigación tenía cierto impacto y seguí en la investigación y eso fue observado con buenos ojos en el departamento y me contrataron"* (E.6:8).

-Influencia externa y de contexto:

*"Y de inmediato, por ahí por 62' me llaman los curas de los Padres Franceses. Entonces me dicen mira tú te acabas de recibir, justo cuando me había recibido, y como yo había estudiado en los Padres Franceses y hacía siete años que había salido solamente, me llamaron los curas antiguos, mis profesores..."* (E.1:5).

*"y entonces eso me entusiasmó, porque estaba enseñándole a chiquillos que eran un poco más jóvenes que yo"* (E.1:119).

*"En ese momento también había una tremenda demanda de académicos, entonces ni estábamos titulados y ya teníamos trabajo en la universidad"* (E. 4:10). *"la propia universidad lo seleccionaba a uno"* (E. 4:14). *"porque uno entraba en la universidad y luego uno se quedaba en la universidad, porque lo requería la universidad. Entonces no nos habíamos titulado y ya querían que fuéramos a trabajar a tal lugar. Había mucha demanda país en ese entonces"* (E.4:34).

*"En realidad no estaba muy motivado cuando comencé en la academia, más bien en aquellos años tuve una oportunidad de tener un postgrado financiado en ese tiempo y deseché en ese mismo momento la posibilidad de entrar a trabajar en una empresa, en una empresa grande. Fue una oportunidad más que la idea de venir desde el pregrado pensando en continuar con postgrado para trabajar como académico"* (E. 6:6).

*"Entonces vine a pedir un catálogo, necesitaba una información y me dijeron que necesitaba un instructor para taller automotriz"* (E.7:7). *"Pasé los papeles y empecé a hacer horitas de clases, taller de mantención, después me dieron metrología y empecé a dejar de lado mi taller profesional, no empecé a funcionar como corresponde, así que lo cerré"* (E.7:8).

*"Me vinculé con la formación inicial el año 2000 cuando estaba trabajando en el hospital de Lota y me pidieron que fuera tutora clínica de la Universidad Católica y a partir de eso empecé a adquirir más responsabilidades en la universidad y entonces decidí continuar mi camino solamente en la educación"* (E. 8:1).

-Cercanía del trabajo académico como ayudante:

*"Bueno yo había sido ayudante en la Universidad de Concepción"* (E.1:8).

*"siendo estudiante siempre me llamó la atención hacer ayudantías, esto de poder traspasar un poco los conocimientos. Siempre me llamó la atención"* (E. 3:4).

*"O sea, bueno, en mi época de alumna si fui ayudante"* (E. 5:6).

*"Pero al mismo tiempo también empecé a trabajar de ayudante en proyectos de investigación, y también de ayudante de docencia, y ahí también dije, sí, quiero hacer clases, y específicamente universitaria"* (E. 9:11).

"Entonces cuando terminé la carrera y empecé a trabajar, siempre seguí siendo como profesora ayudante" (E.9:12).

-Sentido altruista del trabajo académico:

*"Entonces yo siempre encontré que la labor de profesor era una magnífica labor para poder retribuir lo que uno modestamente había ido adquiriendo en la vida con mi experiencia, con mis estudios, con todo"* (E.1:14).

*"La oportunidad de entregar el conocimiento que he adquirido en todos estos años de perfeccionamiento y estudio y eso es, la oportunidad"* (E. 2:2).

-Necesidad de compartir conocimiento y recibir retroalimentación:

El vínculo con la docencia no se da manera extrínseca sino como una condición personal de necesidad de compartir conocimiento. La base en muchos casos está en la formación profesional.

*"Allá en Alemania siempre me preguntaban...en EE.UU. más que en Alemania me preguntaban si yo era profesor, por la edad, y trabajando en una campana y todo... y yo le digo: no, no soy profesor le dije, y me dijo: pero tú enseñas? yo hasta el momento enseñé del momento que me pongo los guantes, me coloco las antiparras, la protección para los ojos, yo te estoy enseñando a ti como se debe trabajar aquí en la campana. Todos enseñamos del momento que yo en la calle llego y recojo un papel y alguien me ve que recojo y lo boto en un basurero eso es ya enseñanza y así lo veo yo, por ahí partió..."* (E.2:25).

*"yo planteo que somos seres económicos, que nos insertamos en un medio y entender cómo funciona ese medio y cómo solucionar problemas a través de la economía me gustó mucho, me enamoró mucho y poder traspasar eso a los alumnos fue bien enriquecedor"* (E. 3:9).

*"Entonces en el caso particular mío nació la inquietud porque la profesión te desarrolla muchas habilidades y capacidades de diseño y de desarrollo de proyectos, pero también muy vinculados con el mundo social, entonces yo a través del urbanismo que es un área que involucra aspectos más territoriales, que aspectos urbanos, me empecé a involucrar en el área social y cómo derivé finalmente a la docencia, derivé a la docencia por la vinculación entre que este ámbito social tú también tienes que transmitirlo digamos a las futuras generaciones o tenías que hacer la vinculación y también por una retroalimentación propia de los alumnos, que también de alguna manera, van enriqueciendo el quehacer, en este caso más urbano"*(E. 5:4).

*"En realidad que del arquitecto el prototipo, del arquitecto que diseña la casa, yo me he alejado de ese mundo, me he vinculado más al mundo más comunitario, al mundo más social y eso me ha derivado al mundo académico, entonces mi perfil no es el perfil del arquitecto típico que hace la regularización que hace la casa o diseña edificios, no me he vinculado más a otro mundo y en este otro mundo que es este mundo más académico más de la docencia evidentemente va exigiendo que uno se vaya perfeccionando y esta perfección que uno va haciendo también tú te vas dando cuenta que necesitas siempre la retroalimentación de los alumnos entonces ese ha sido el camino no ha sido un camino tradicional si no que ha sido un camino un poco más alternativo"*(E.5:5).

*"El arquitecto, en realidad, en ese sentido, nos hemos dedicado solamente a proyectos es bien solitario en realidad, es como a lo mejor el investigador de química, que está solo en el laboratorio y que en realidad, si quiere, no abre más la puerta y no la abre, entonces tú en algún momento te cuestionas eso, la abro o no la abro, y tú te puedes quedar en el laboratorio y eso está perfecto, no es cuestionable, yo creo que ahí tiene que ver con un ámbito personal tuyo, que es lo que estimas tú, qué es lo que está bien para ti, que no necesariamente es para todos. Yo tengo colegas que se dedican solamente hacer proyectos y son fantásticos y lo hacen estupendo. Eso es lo que quieren!"* (E. 5:14).

-Definición profesional y satisfacción personal:

*"Fue un tema más personal, más de ir enfocando en que quería desarrollarme profesionalmente, si bien estudié ingeniería comercial, tampoco tenía muy clara mi vocación como ingeniera comercial y cuando empecé hacer ayudantías me di cuenta que eso era lo que a mí me gustaba"* (E. 3:7).

*"me gustaba hacer clases digamos, eso me llenó completamente"* (E. 3:8).

*"y también hay temas personales no solo laborales si no que me gusta el contacto con los alumnos"* (E. 5:10). *"Yo creo que ahí finalmente lo que me lleva a tomar la decisión son temas netamente personales o sea donde a ti te gusta estar a esta altura de la vida, ya de alguna manera uno tiene un grado de experiencia ya ha probado ciertas cosas, uno ya decide en realidad aquí es donde me realizo profesionalmente, aquí es donde puedo aportar, aquí es donde en realidad uno le encuentra sentido a su quehacer profesional"* (E. 5:12).

*"¡Me encantó! Porque tú enseñas lo que tú sabes, el ambiente con los muchachos, empiezas a ver distintas formas o mejor dicho distintas personalidades y vas viendo como tú puedes cambiar esa personalidad con tu forma de ser y haciéndoles ver otras cosas, que hay otras cosas, que hay otro mundo"* (E.7:15).

*"la verdad es que la educación siempre ha estado en mi vocación" (E.8:7).*

*"...también por temas personales, mis padres son profesores y ahí yo creo que también hay un tema con que a uno le gusta la docencia, le gusta enseñar (E. 5:10).*

*"Entonces la actividad académica, parecía que llenaba los espacios de interés que tenía y por eso que de a poco fui insertando mi actividad profesional cada vez más con esta dinámica" (E. 8:11).*

*"Bueno, la verdad es que yo, desde que salí del colegio, yo creo que era para mí un norte, como trabajar en algo que tuviera que ver con educar, enseñar, incluso en un minuto pensé en estudiar pedagogía por ejemplo" (E:9:10).*

*"saber que iba a estar en una universidad y que iba a poder estar ligada como a la formación de psicólogos, era como lo que más me motivaba de la vida académica" (E. 9:13).*

*"Bueno, de partida siempre me gustó la idea de hacer clases, eso es inherente a la carrera que estudié, yo estudié pedagogía para hacer clases. Y trabajando en la Armada, yo trabajé 9 años, haciendo clases también, y después me vine aquí, postulé en el año 86" (E.10:6).*

*"También con el interés de compatibilizar mis intereses familiares y mi proyecto de vida con mi desarrollo profesional, también va por ese lado" (E. 8:8).*

-Otros significativos:

*"haber tenido en esa línea profesores que eran referentes nacionales en el momento, también fue significativo, desde el aporte que ellos hacían a la sociedad" (E. 3:10) "por su forma de llevar la teoría a la aplicación concreta.... y verlo eso reflejado en el bienestar del país, en el aporte que podía tener en el mundo de los negocios, eso me llamó la atención" (E.3:11). "la trascendencia que podía tener algo tan simple como enseñar economía. el llevarlo y que ellos lo hacían realidad en la práctica, no quedaban en la pura teoría, sino que efectivamente eran agentes de cambio" (E. 3:12).*

*"No tengo ninguna persona mentor, las cosas se fueron reafirmando no más después de conocer gente, pero en el inicio, no hay nadie así como trabajar con alguien, por ejemplo..." (E.2:25).*

*"eh.. como una persona que identifique, difícil... yo creo que si voy a identificar personas, son mis mismos compañeros que tuve, que nos dimos cuenta que nos potenciamos juntos y de buena forma, personal y profesionalmente, en esos momentos, yo no me di cuenta.... son muchas las cosas, son cosas que cuando uno mira para atrás se da cuenta que fueron importantes en mi vida, pero en el momento quizá no me di cuenta lo tan importante que fue hasta ahora, después de 20 años!" (E.2:126)*

*"Sí, el doctor Fache. Que fue mi jefe hasta que jubiló y después yo me hice cargo" (E. 8:12).*

#### **Código N° 20. Sentido de trascendencia**

El código se compone las siguientes referencias:

#### **Código: Sentido de trascendencia {15-1}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(12:12), (16:16), (16:16), (16:16), (16:16), (20:20), (71:71)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(21:21), (23:23), (61:61), (83:83)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(24:24)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(20:20)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(66:66)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(28:28)

Tabla N° 21 Referencias Código: Sentido de trascendencia

Se observa en el siguiente grupo de citas una necesidad de trascendencia a partir del ser académico. Esta trascendencia puede reflejarse a lo menos en los siguientes aspectos: Como materialidad, en la definición y concreción de un proyecto de Universidad para una de las capitales del sur de Chile o una dependencia, como es un laboratorio; Y como

legado formativo, a través del apoyo a la construcción del ser personal de los actuales profesionales en formación y la posibilidad de trascender en la definición de una mejor sociedad.

-Como materialidad:

*"Bueno es importantísimo, mire yo le voy a contar yo me di cuenta que la Universidad Católica no tenía en el sur de Chile una presencia, yo fui el que dio la idea en Santiago, en el rectorado del Almirante Swett (estamos hablando del tiempo de los milicos), estamos hablando del año 74, 75 y desde entonces se plantea la idea de hacer un núcleo importante de la universidad acá, en el sur de Chile" (E. 1:9). "Donde yo me acerqué a la Universidad de Santiago, donde yo les llevé la proposición de mi tío Carlos Mancera de la Rosa, para hacerle una donación de hectáreas del camino de Talcahuano a Concepción donde está el Puente Perales" (E. 1:10). "Y con varias entrevistas y viajes que yo hice. Entonces esos terrenos pasaron a ser patrimonio de la Pontificia Universidad Católica, estamos hablando mucho antes de que se creara esta universidad (UCSC), entonces yo viví toda esa etapa. Entonces esos terrenos después en la década del 80 se vendieron y con ellos se compró dónde está el Campus San Andrés" (E. 1:11). "Y esta misma visión que yo tuve de crear una Universidad en el Sur de Chile ya viene desde los tiempos de don Eduardo Frei, el 69" (E.1:123).*

Como estudiante:

*"La universidad, en la cual estábamos, se estaba independizando de la Pontificia Universidad Católica y al independizarse, una de las cosas que me llamó mucho la atención, es que como éramos la primera promoción de biólogos marinos, era que nos faltaban laboratorios, no habían laboratorios, muchos de los profesores no tenían laboratorios implementados, por ejemplo. Entonces como biólogos marinos queríamos práctica, queríamos mucha práctica, y una de las cosas que siempre pasaba... era que no había práctica, o sea no estaba estructurada y durante años, paso mucho, en varios ramos y en algunos ramos simplemente toda esa práctica, en algunos ramos, nosotros llegamos a implementarla, la práctica... y ahí me comenzó a surgir un poco la inquietud de que era entretenido por ejemplo generar algo y dejar algo me entiendes?" (E. 2:7).*

*"De generar como una guía de laboratorio o ayudar a generar manuales, ayudar a generar una estructura para que los estudiantes que venían después de mí pudieran tener acceso a estas labores prácticas" (E.2:8). "de ahí partió todo...más que nada" (E.2:10).*

Como académico:

*"me preguntaban de que por qué estaba acá... yo le decía y la pregunta se llevó para todos lados, puntualmente que es lo que quiero dejar algo, yo creo que toda la gente quiere dejar algo en la vida, una de las cosas lo que te decía por ejemplo, volviendo atrás un manual, dejar un manual para que esto, para que se entienda mejor una actividad de laboratorio, dejar un laboratorio armado, cosas con técnicas que sirvan para entender la polución en el océano, técnicas que quizá no sean mías, pero que yo las lea de China y las aplique aquí y funcionen" (E. 2:3).*

-Legado formativo:

*"y poder entregar algo de lo que he dado y la prueba está ya en los 40 años que llevo en esto. Hay abogados que hoy son ministros de la corte suprema, en la corte de apelaciones hay dos o tres. En fin en todas partes. Tenemos mil egresados de nuestra Facultad, en la historia nuestra, en 40 años. Hay estadística de eso" (E.1:18).*

*"Sobre todo, yo me siento muy satisfecho porque todos han sido alumnos míos, todos. Entonces es una proyección..." (E.1:94). "hoy día muchos de ellos son gerentes de no sé qué cosa, por aquí por allá" (E. 1:120).*

*"Esto se hizo con el apoyo del gobierno de Frei Montalva, con la Unión de Estudiantes de Chile, que en algún minuto presidió José Miguel Insulza, que fue secretario general de la OEA. También era un momento importante de encuentro de jóvenes que después fueron muy brillantes, varios de ellos, han sido ministros y eran de ese movimiento. Fueron Diputados y Senadores y vienen de ese movimiento" (E. 4:33).*

-Construcción del ser personal:

*"...y vas viendo como tú puedes cambiar esa personalidad con tu forma de ser y haciéndoles ver otras cosas, que hay otras cosas, que hay otro mundo" (E.7:15).*

*"yo me fui hacer el postgrado a la universidad por usted, y muchos de mis compañeros están en la ciencia por usted y de hecho no sé si le comenté pero cuando nosotros tomamos el ramo de oceanografía se llenó, porque a todo el mundo le encantó la oceanografía y nos fue mal, porque no fue lo mismo, estaban esperando algo más... me entiendes?" (E.2:93).*

*"yo creo que los cabros se merecen, los veo tan como disminuidos, que si yo puedo cumplir un rol en los cuales ellos ven que me importan, ya es una diferencia y mira que tontera a lo mejor no aprendan oceanografía, pero humanamente les voy a dejar algo" (E. 2:117).*

*"me encanta ver que les aportaste en algo de ese profesional, de ese muchacho que le va bien en la vida y que tú ayudaste. Yo creo que eso es el mejor sueldo que pueda tener yo" (E. 7:102).*

-Definición de una mejor sociedad:

*"pero viendo la necesidad de mejorar los procesos formativos de la facultad es que me fui vinculando cada vez más como era un área que vocacionalmente me atraía mucho, mucho me fui dedicando a esto..." (E.8:8). "En primer lugar el interés de él de mejorar los procesos de enseñanza y aplicar el rigor metodológico de la investigación científica también a los procesos de enseñanza, que es algo que todavía no se visualiza de manera consolidada al proceso de enseñanza al interior de las Facultades de..." (E. 8:13).*

*"Entonces como docente me da la posibilidad de aportar de manera mucho más amplia debido a que por cada alumno bien formado que egresa tengo un alcance mucho mayor a los pacientes. Así que puedo ver que mi proyecto de vida se puede consolidar de una manera mucho más amplia, en el rol docente y luego en el rol clínico" (E. 8:19).*

*"y querer que este proyecto continúe y poder aportar a eso, también es súper valioso, sentirme parte de esto" (E. 3:16).*

## Código N° 21. Situación contractual

El código se compone de las siguientes referencias:

<p><b>Código: Situación contractual {10-2}</b></p> <p><b>P 1: Entrevista 1.docx</b> (8:8)</p> <p><b>P 2: Entrevista 2.docx</b> (6:6)</p> <p><b>P 3: Entrevista 3.docx</b> (6:6)</p> <p><b>P 4: Entrevista 5.docx</b> (8:8)</p> <p><b>P 5: Entrevista 9.docx</b> (3:3)</p> <p><b>P 6: Entrevista 10.docx</b> (5:5)</p> <p><b>P 8: Entrevista 6.docx</b> (5:6)</p> <p><b>P 9: Entrevista 4.docx</b> (35:35), (39:39)</p> <p><b>P10: Entrevista 8.docx</b> (26:26)</p>
---

Tabla N° 22 Referencias Código: Situación contractual

*"Soy profesor, como se llama, profesor titular de esta universidad"* (E.1:109).

*"Académico jornada completa, asistente, indefinido"* (E. 2:4).

*"Docente Jornada Completa, indefinido"* (E.3:3).

*"Académico Titular Jornada Completa"* (E.4:164).

*"Jornada Completa. A contrata"* (E.5:2).

*"Titular. Jornada Completa. A contrata"* (6:4).

*"Instructor, Jornada Completa. Indefinido"* (E.7).

*"Académico asociada. Jornada Completa"* (E. 8:4).

*"Tengo jornada completa, con contrato indefinido"* (E.9:7), *"Y en mi caso yo soy docente regular"* (E.9:8).

*"En este momento yo soy profesora adscrita, porque yo ya estoy jubilada. Entonces aquí, después que tú te jubilas, por edad, por los 60 años, te jubilas por edad, la universidad te da un beneficio de hasta 5 años como profesor adscrito, y eso significa que trabajas media jornada, por su puesto ganas medio sueldo, pero mantienes los beneficios, oficina, equipo, todo eso. Y tienen que hacer un máximo de 12 horas de contacto (docencia)"* (E.10:4).

De lo anterior se desprende la siguiente tabla resumen:

Tabla resumen situación contractual						
Tipo de jornada	A contrata	2	Planta regular	7	Otro	1
Situación contractual	Jornada completa	9	Jornada parcial	1	Otro	
Jerarquía académica	Titular	3	Asociado o asistente	2	Otro	5

Tabla n° 23 situación contractual

## Código N° 22 .Tipo de Universidad y entrevistados

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Tipo de universidad {13-1}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(2:2)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(3:3)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(3:3)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(2:2)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(2:2)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(3:3)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(3:3)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(5:5)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(3:3), (116:116)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(3:3), (54:54), (58:58)

Tabla N° 24 Referencias Código: Tipo de universidad

Las siguientes citas dan cuenta de la tipología asociada al código:

Universidad Privada, confesional con función pública (E.1:214).

Universidad Privada, confesional, con función pública (E.2:122).

Universidad Privada (E.3:1).

Universidad Laica, Privada de función pública (E.4:161).

Universidad Pública (E.5:72).

Universidad Pública (E.6:3).

Universidad Técnica Privada con Función Pública (E.7:1).

Universidad Privada con fin público (Tradicional) (E.8:5).

Universidad Privada (E.9:1).

Universidad Técnica Privada con Función Pública (10:9).

De lo anterior se desprende la siguiente tabla resumen:

Resumen entrevistados por tipo de universidad				
Universidad Privada, confesional con función pública	Universidad Privada	Universidad Laica, Privada de función pública	Universidad Pública	Universidad Técnica Privada con Función Pública
2	2	2	2	2

Tabla n° 25 código tipo de universidad

## Código N° 23. Sentido de pertenencia al proyecto institucional

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional {33-4}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(16:16), (42:42), (71:71), (71:71), (71:71), (75:75)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(27:27), (27:27)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(24:24), (26:26), (30:30), (44:44), (46:46)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(25:25), (26:26), (26:26)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(36:36), (38:38), (40:40)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(18:18), (19:19), (24:25)
- P 7: Entrevista 7.docx**  
(14:14), (16:16)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(32:32), (34:34), (35:35), (35:35)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(75:75), (83:83)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(54:54), (54:54), (54:54)

Tabla N° 26 Referencias Código: Sentido de pertenencia y valoración del proyecto institucional

El sentido de pertenencia al proyecto institucional se da en dos sentidos, por una parte a nivel institucional y por otra a través de sus facultades.

A través de sus facultades: Valoración de la Facultad en diversos planos. Proyecto de formación, académicos y trayectoria.

*"La enseñanza que está impartiendo nuestra Facultad, es una enseñanza muy completa, defectos tiene por supuesto, no hay nada perfecto, salen nuestros alumnos muy bien preparados, con mucha consistencia, con mucha solidez con mucho conocimiento profundo de ética, de moral de filosofía en fin con lo cual pueden desempeñarse en una excelente labor como abogados, como fiscales, como jueces, como todo... que es lo que estamos haciendo" (E.1:44), "Nuestra facultad está muy fortalecida" (E.1:95), "pero en general se ha fortalecido mucho, mucho la facultad con sus años de vida. Estamos en un buen ranking. Estamos muy bien clasificados, nos acaban de dar el año pasado, como se llama la certificación, la acreditación por 5 años que es el máximo. O sea estamos haciendo un trabajo bastante completo, tenemos bastantes cursos de postgrado, en fin. Ahora mismo, en octubre en unos días más empieza un diplomado, un semi diplomado en derecho público..." (E. 1:97), "Mire yo creo que nuestra facultad está bastante bien puesta. Diría yo que estaríamos dentro de los primeros ranking de la zona" (E.1:100).*

*"Enseguida han entrado muchos académicos nuevos. Hay mucho académico joven que ha logrado un ritmo importante. Han logrado superarse mucho, con Magíster, con doctorados, que han estudiado mucho. Entonces yo creo que hay un grupo en nuestra universidad, bastante valioso" (E.1:93).*

A nivel institucional:

Se observa por un lado una alta valoración y por otra una ausencia de sentido de pertenencia. La pertenencia tiene que ver con niveles de participación en el proyecto universitario y esto se asocia a jerarquía académica.

-Ausencia de sentido de pertenencia:

*"No todavía, como soy profesor auxiliar no participo en el consejo, si a veces me vienen a consultar cosas respecto a reacción de cosas y también es difícil en ese sentido porque uno puede decirle y a veces de repente no sé, eso es algo que todavía no he llegado... más adelante, sé que aquí las cosas funcionan, no tengo injerencia en decisiones, no entro al consejo de facultad todavía, y no se tampoco si esté en el consejo, es como decirte si son 10 personas y votan 10, mi voto si las otras nueve ya han conversado, me entiende a lo que voy" (E. 2:46).*

*"Y yo no he creado mucha afinidad, yo estoy preocupado en mis cosas, yo quiero que mis cosas salgan adelante, y por ejemplo, todavía no me gano un proyecto importante como para poder armar más el laboratorio y eso,..." (E. 2:47).*



-Alta valoración

-Ser parte del desarrollo y consolidación del proyecto universitario:

*"....Sentirme parte de eso o sea a lo mejor también es un tema de cariño de que yo partí en la Universidad con algo muy pequeñito, como alumna y ver cómo esto fue creciendo y haber sido parte de ese proyecto, y querer que este proyecto continúe y poder aportar a eso, también es súper valioso, sentirme parte de esto" (E. 3:14). "Yo partí cuando estábamos en la vieja casona de Trinitarias como cuenta la historia, que éramos cuatro o cinco carreras, era la tercera generación de la carrera, entonces estar desde los orígenes, eso me llena mucho de satisfacción y de alegría.... poder aportar a esto y ver desde que partimos en esa pequeña sede, a lo que somos ahora, es muy gratificante, y transmitirle eso a los alumnos también" (E.3:15).*

-Reconocimiento de la institución:

*"Sí, me siento reconocida y valorada" (E. 3:32). "De invitarme a participar en proyectos nuevos, de valorar mi experiencia de 18 años en la institución, de la consulta respecto a qué hacer y qué no hacer, cómo mejorar los procesos o de repente cuando también yo sugiero cosas nuevas, son acogidas, se implementan, en eso siento la valoración" (E. 3:33).*

*"Yo creo que se me valora, en el sentido que a uno lo están apoyando con proyectos que uno promueve" (E. 5:36). "Sí, se da espacio. Se da espacio dentro de lo que se puede. Tampoco es miel sobre hojuelas, pero sí se da espacio, por ejemplo, yo ahora estoy entregando una tesis. Entonces me dan los espacios, me liberan jornada para que me pueda dedicar a eso, para que pueda adquirir conocimiento. En ese sentido entiendo que sí, porque o sino no darían los espacios, sería más restringido. Supongo que ese es un indicador, que les interesa que uno se perfeccione para poder aportar al departamento" (E. 5:37).*

*"Entonces cuando yo veo que llevo 17 años de carrera y al 16 llego a titular, bueno entonces ahí hay un ejemplo. Uno puede alcanzar estas metas. Uno cuando ingresa tiene clarito que tiene que hacer y entonces yo encuentro que el resto es cuestión personal, el esfuerzo que tu coloques para poder proyectarte dentro de la institución. Y en ese sentido la universidad siempre me ha apoyado. Cuando hice el Magíster, cuando hice el doctorado y en otras cosas más" (E.6:10).*

*"La universidad en ese sentido te ofrece todo lo que necesitas para desarrollarte como académico. ..." (E. 6:11).*

*"Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva, sino que también ha permitido mi desarrollo como académica" (E. 8:21).*

*"...Incluso a mí, mi doctorado, yo lo estudié gracias a una beca que me gané acá en la universidad, hay becas con ofertas a grados y parte importante de los recursos de esas becas se destinan a que los académicos podamos estudiar doctorado, y tengo un colega, por ejemplo acá en Concepción que se fue a Estados Unidos" (E.9:27).*

*"Sí puedo decirte que esta universidad te da muchas posibilidades de desarrollo, muchas libertades entre comillas, en el sentido de que tú haces una presentación de una línea que quieras seguir, y si está de acuerdo al departamento, tú sigues esa línea de estudio" (E.10:10). "no hay una cosa así, demasiado estructurada, sino que tú tienes la libertad de desarrollarte,..." (E.10:11).*

*"Y esa es una gran ventaja, y lo otro, hay una muy buena relación, somos muy poco profesores jornada completa, yo creo que como en todas las universidades, seremos unos 50, por decir algo, jornada completa, y el resto es part time, entonces la integración que existe, el convivir 8 horas con el grupo te afianza mucho, y tienes un desarrollo también en la parte de afectos, que es muy importante, porque trabajar en un lugar donde no te sientes querido, no te sientes cómodo, ni toda la plata del mundo te va a satisfacer" (E.10:12).*

-Identificación con el ideario del proyecto:

*"Yo siempre he estado involucrado y no es que yo no sea sacerdote...pero tengo mis convicciones filosóficas y religiosas muy claras y he estado siempre adscrito al proyecto educativo de la Universidad Católica, lo encuentro sólido muy coherente" (E.1:193).*

*"Estar muy de acuerdo con los principios, los valores y el enfoque que tiene la Universidad, que siempre ha sido súper consistente y coherente con lo que quiere ser..." (E.3:14).*

*"Es un privilegio trabajar en esta universidad, es una universidad con una tremenda trayectoria. Es una universidad muy interesante. En la forma en cómo surgió, como se ha desarrollado, como se relaciona con la sociedad y con la comunidad. Esta es una Universidad... En Chile hay tres universidades que son un poco parecidas, diría yo, que son universidades laicas, pluralistas y con una fuerte vocación regional que surgieron de la comunidad. La otra es la Santa María, que es producto de una fundación y la otra es la Austral de Valdivia que también es regional, de los ciudadanos" (E. 4:35).*

*"Eso es una cosa, pero también la otra cosa es que es una universidad muy amplia, donde hay muchas disciplinas y se respetan mucho las opiniones, lo que no pasa en todas las universidades" (E.4:38).*

*"La Universidad de Concepción tiene muchas posibilidades de trabajar con otros académicos integrados en un mismo campus. Aunque también otros campus como Chillán donde se desarrolla el área agrícola, los Ángeles donde trabajan mucho la parte de educación. Una universidad que tiene muy buenos académicos"* (E.4:39).

*"Yo me siento súper comprometida con el modelo educativo de la Universidad. La Universidad se ha focalizado en que es una universidad pública, estatal y de la región. Entonces yo creo que este es un sello que el mismo rector transmite constantemente"* (E. 5:30).

*"Aquí son bien especiales, en el sentido en que aquí nadie te tiene un horario de atención de alumnos, el alumno te para en el pasillo, adonde sea, uno les sabe el apellido el sobrenombre. Es como una familia, eso me encantó. Y eso tiene particularidades y te lo puede decir cualquier alumno que tú le preguntes"* (E. 7:22).

*"Sí, con lo que predica sí. Pero también me encontrado con muchos peros. Y ahí está lo que yo critico de las universidades"* (E.7:23).

*"Principalmente porque es mi alma mater y porque mi vinculación personal con la Universidad de Concepción data de mi abuelo que trabajó muchos años acá. Mi mamá que también es funcionaria todavía, por lo tanto para mí la Universidad de Concepción no solo ha sido un referente en lo profesional, sino de todo lo que he ido logrando en todo mi desarrollo personal. Es una institución que no solo ha estado vinculada de manera afectiva, sino que también ha permitido mi desarrollo como académica"* (E. 8:21).

*"Me identifico. De hecho, una de las razones por la que me vine acá no solo tiene que ver con que es en la región un referente, sino que tampoco me hacía mucho sentido estar en un proyecto educativo católico, siendo yo católica, tenía muy poca coherencia con el quehacer propiamente tal de los académicos de la institución"* (E.8:22).

*"En cambio la visión de la universidad que tiene una visión bastante más orientada a la responsabilidad social y pluralista me hace mucho más sentido con mi proyecto vital"* (E.8:24).

*"De hecho una de las cosas que hemos ido desarrollando como departamento, una de ellas, es la bioética y me hace mucho más sentido estar aquí enseñando bioética que en una institución en que los valores que se profesan están orientados a una sola mirada y no orientados a la multiculturalidad y a los diferentes códigos de valores que puedan tener los pacientes"* (E. 8:25).

*"me acomoda trabajar mucho acá, porque me gusta mucho el modelo educativo, la manera que tienen de vincularse con los estudiantes, la formación que entregan, esta es una universidad que es muy ordenada, es sistemática, es rigurosa, hay canales súper claros de información, está todo muy establecido"* (E.9:16).

-Estabilidad económica y proyecciones:

*"Para mí la Universidad del Bío-Bío significa tranquilidad, estabilidad económica. Y yo pienso ahora, que la decisión que yo tomé de no ir a la empresa estuvo bien, porque a lo mejor en la empresa privada a lo mejor habría ganado mucha más plata, pero aquí tengo estabilidad y proyecciones"* (E.6:9).

*"Bueno y otra cosa es que con los proyectos tu puedes aumentar tus ingresos y en ese sentido la universidad tiene muchos instrumentos, es cosa de trabajar. Y alinearse con los objetivos institucionales, visión y misión. En la empresa privada están esos incentivos en base a metas que pueden ser millones, pero acá también están esos incentivos..."* (E. 6:11).

## Código N° 24 Contexto sociocultural

El código se compone de las siguientes referencias:

### Código: Contexto sociocultural {82-4}

- P 1: Entrevista 1.docx**  
(35:35), (35:35), (47:47), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (54:54), (57:57)
- P 2: Entrevista 2.docx**  
(57:57), (77:77)
- P 3: Entrevista 3.docx**  
(67:67), (67:67), (68:68), (71:71), (81:81), (82:82), (85:85), (85:85), (85:85), (85:85), (88:88)
- P 4: Entrevista 5.docx**  
(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (25:25), (25:25), (35:35), (36:36), (46:46), (46:46), (67:67), (67:68), (68:68), (68:68), (72:72), (99:99), (101:101), (101:101), (105:105), (105:105), (109:109), (113:113), (117:117), (118:118), (122:122), (122:122), (126:126), (130:130), (132:132), (136:136), (140:140), (146:146), (167:167), (170:170), (170:170)
- P 5: Entrevista 9.docx**  
(44:44), (51:51), (53:53)
- P 6: Entrevista 10.docx**  
(46:46), (48:48), (88:88), (88:88)
- P 8: Entrevista 6.docx**  
(53:53), (77:77)
- P 9: Entrevista 4.docx**  
(108:108), (108:108), (112:112), (116:116), (120:120), (120:120)
- P10: Entrevista 8.docx**  
(94:94), (169:169)

Tabla N° 27 Referencias Código: Contexto sociocultural

Los entrevistados reconocen un cambio sociocultural, el que se expresa de distintas maneras. El contexto ha cambiado en una primera instancia, había una sociedad con alto porcentaje de analfabetismos y por otro lado la universidad era elitista (E.1 y E.4). *“La sociedad era elitista y estatificada, había mucha pobreza”* (E.1). *“Nosotros en general éramos una sociedad elitista, con mucho analfabetismo, con mucha pobreza, con muchas familias pobres. Nuestras madres no trabajaban,…”* (E.1:167). Junto con ello existía una mayor valoración de instituciones tradicionales, como la iglesia y la familia (E.1). Otro de los elementos que se considera fundamental en este cambio sociocultural es la incorporación de la tecnología (E.1, E.3, E.5).

A continuación se procederá a describir cada uno de estos aspectos. Para una mayor comprensión se presentará la información referida a los discursos que hacen alusión antes de la de la década de 1960, asociados con aquellos emanados después de los 60', la dictadura y el momento actual. Lo anterior dado que los entrevistados responden a vivencias en momentos históricos distintos y estas se plasman en sus discursos.

Hasta antes de los años 60 existía una población con alto índice de analfabetismo. La educación era para una elite. *“La cantidad de población que tenía acceso a la Educación Superior era ínfima”* (E.1). *“Hoy día esto se ha modificado”* (E.1). *“es importantísimo, otorgando equidad, igualdad, inclusión social...a lo menos en números”* (E.1:209).

Respecto al tema de la estratificación, *“se reconocen siempre tres grupos: carenciados o pobreza, clase media, y elitista (grupos favorecidos). En ese escenario se considera la clase media como un sector trabajador. Muy importante en la sociedad, “era gente educada”, esto hoy ha cambiado mucho, es como la clase media baja, con valores trastocados”* (E.2:88). Sin embargo la incorporación de la mujer a la clase trabajadora posterior a los años 60 se relacionaría en parte, con algunos de los cambios sociales, como por ejemplo con la desintegración del modelo tradicional de la familia y en el caso particular con la distribución de los roles al interior de ella: *“La familia era clásica, nuclear. Los roles al interior de la misma eran distintos: la madre no trabajaba....podía estar con los hijos”* (E.1). *“Nuestras madres no trabajaban, entonces teníamos lo que se llama en el fútbol, la marcación al hombro. Llegaba en las tardes a tomar once y luego ella me decía ya joven instálese ahí y si yo era el hijo menor, a los hijos mayores o estos ayudando a los menores. Pero siempre la madre ahí y si había que estar con un palito, con un palito como eran las madres antiguamente. Con mucho cariño, pero hasta ahí no más y a las 8:00 coman y acostarse y al otro día a levantarse a las 6:30 o 6:45”* (E.1:168). *“las mujeres no podían salir y tantas otras cosas, ni pololeos, ni nada”* (E.1:169). *“Eso ha cambiado, ha cambiado la sociedad”* (E.1:170). Cabe destacar que este factor antes mencionado es reconocido como determinante en el cambio del estudiante: *“Sí claro que han cambiado, todo ha cambiado, por qué han cambiado los estudiantes, porque cambió la familia”* (E.1:222).

Otro de los aspectos que se señala es la inserción de la tecnología y esto va desde la televisión en los años 60 hasta la era digital de nuestros días. *“Por otra parte, la inserción de la tecnología: No había tecnología, por tanto la entretención era leer. No se lee, nosotros leíamos, leíamos porque no teníamos televisión, no teníamos internet. Recordemos que la televisión llega a Chile el año 62”* (E.1:172). *“...Ej, la tecnología, porque cuando nosotros estudiábamos con suerte teníamos televisión, y monitos de 4 a 5 de la tarde y resulta que ahora los niños ven monitos todo el día, tienen otra forma, están con el computador, con el celular, están viendo tele”* (E. 3:59).

Respecto de la validación de otras instituciones y roles cásicos de la sociedad, se menciona un cambio en cuanto a la persona del sacerdote. "...curas antiguos, mis profesores: Pedro Azocar, Gonzalo Arévalo, curas que eran magníficos, espectaculares, con grandes títulos, grandes dotes, de todo tipo, nada que ver con los curas actuales" (E.1:5).

El contexto, años 60 y 70:

Durante estos años se reconocen desde el discurso académico los siguientes temas: inicio de procesos de democratización de la sociedad, mayor acceso a la cultura y educación, reforma universitaria, resurgimiento de planteamientos de izquierda. Se reconoce la década del 60 como el contexto de un escenario cultural fue muy prodigioso en diversas zonas del país, sobre todo en aquellas donde había universidades. Se menciona un fortalecimiento de la actividad intelectual que se había empezado a formar de manera más organizada, así como el surgimiento de personalidades en las distintas áreas:

*"habían en la música, en el arte, en el cine. Chile tuvo un florecimiento tremendo de la cultura, y no todos eran de la vanguardia revolucionaria, pero eran testigos, y eso fue una riqueza enorme que tuvo el país, y que luego se bajó el telón ahí, por decirlo de alguna manera"* (E.4:179).

Sin embargo, la universidad aún se visualiza ajena al mundo social y el acceso seguía siendo restringido, lo que incita en gran parte los movimientos de reforma de la época. Según señala uno de los entrevistados, la universidad en Chile por esa época se ve influenciada por la reforma de la iglesia en América Latina, específicamente por el surgimiento de la teología de la liberación (E.4:20). Se produce por aquel entonces un movimiento interesante en las Universidades Católicas de ala progresista y principalmente canalizada en los estudiantes de todo el continente sudamericano. *"Dentro de sus postulados estaba el compromiso social que debía asumir la universidad con el entorno"* (E.4). Este compromiso se materializa en experiencias concretas de trabajo con la comunidad, *"que acentuaron el contacto real con la sociedad de la época, asentando un compromiso con las necesidades del pueblo y que se discutían de manera colectiva"* (E.4:27 y 4:32).

También reaparece nuevamente una preocupación a nivel nacional, el centralismo. Se menciona el centralismo como temática de preocupación de época que trasciende a la universidad. De hecho, muchas iniciativas universitarias surgen como respuesta de las regiones para dar término a la mirada centralizadora de la capital. Así surgió en décadas anteriores la universidad de Concepción. *"Pero esta fue organizada por los ciudadanos de la región en contra del centro, entonces fue una universidad que nació, luchando en contra del centro"* (E.4:36).

Sin embargo, también esta etapa estuvo marcada por otros factores que motivaron el descontento social, lo que hace que la sociedad se polarice al extremo de desencadenar el año 1973 un golpe de Estado que depone al Gobierno Socialista liderado por Salvador Allende, conduciendo al país a una dictadura militar por 17 años. Lo anterior, según los entrevistados, traería aparejado las siguientes consecuencias: *"Con la dictadura se interviene la universidad, ya que lo que se intenta es despolitizar el movimiento, hay que recordar que en los 60 se forma líderes universitarios, surgen movimientos de izquierda. En Concepción nace el Movimiento de izquierda revolucionario (MIR)"* (E.4). *"Lo que operó fue una racionalidad política"* (E.4). *"Se infunde temor y la universidad se enclaustra, por otro lado, hay una fuga de intelectuales lo que provoca un retroceso de lo que se había alcanzado con la reforma del 60, se pierde lo que se estaba construyendo"* (E.4). Se hace el símil con lo ocurrido a la escuela de Frankfurt. *"Los intelectuales siguen desarrollando su teoría en una territorialidad distinta, se van a Nueva York y luego regresan a Alemania, por tanto, no se pierde la generación de conocimiento. Aquí se perdió lo que estaba emergiendo!"* (E.4).

Este momento histórico es determinante para entender el contexto actual, ya que con la dictadura se modifican las formas de organizar la estructura económica, pasando a un modelo de mercado caracterizado por fuertes procesos de privatización en diversos ámbitos (salud, educación, previsión social), disminuyendo de esta manera el rol del Estado en dichos ámbitos.

En el plano educacional se reduce el acceso nuevamente lo que genera un clima entre otros aspectos muy adverso *"...Entonces yo me acuerdo cuando uno venía en la micro para acá y la gente decía es que ustedes tienen plata pa' estudiar y nosotros que no, no podemos, entonces nos echaban de la micro... entonces ahí todo un tema con los que tienen plata para hacerlo y los que no. Entonces yo creo que eso sí tenemos que eliminarlo, el modelo actual eso ha generado. Eso sí que tiene que ser siempre vinculado a las capacidades"* (E.5:51).

- Surgimiento del mercado y crisis de la época moderna.

*"Actualmente lo que se visualiza es una lógica de mercado. La lógica de mercado agudiza la desconfianza. Con el mercado lo que se hace es una despolitización de la sociedad"* (E.4:119). *"bueno es que la idea era despolitizar a la universidad, la universidad se transformaba en el lugar donde hicieron entre comillas lo que tenían que hacer, que fue más profesional, investigar, generar conocimiento, pero no meterse en política, esa era la idea del gremialismo, además que eso venía de la época de Guzmán, en realidad porque todas esas ideas no venían de la dictadura, eran de la parte civil, esas ya eran tendencias que existían antes de la dictadura, que era despolitizar el movimiento y eso fue, surgió del gremialismo de la PUC, de Guzmán y todos los que después salen al senado, Larraín y todos esos tipos que, esos senadores eran los discípulos, los que yo sé porque era estudiante en esa época, era la discusión del salto, del cómo despolitizar la universidad, lo mismo se aplicó para los sindicatos, los sindicatos también había que despolitizarlos,... solamente a la parte gremial, no hicieran política, o sea al final el modelo de mercado que se impuso a la oferta, que era despolitizar la sociedad y tuvo bastante éxito, entre comillas, porque claro, eran medidas por un lado, a los más duros... le dieron duro con la represión, y a otros, los*

azotaron, era una sociedad llena de temores, miedo, porque el miedo es un factor de dominación, si yo quiero dominar una sociedad lo puedo hacer con el temor, el temor es un tremendo instrumento junto con la vulnerabilidad, podría manejar una sociedad....”(E.4).

Se reconoce como causa del actual contexto local la forma en que se ha entendido el fenómeno de la modernidad en Chile y la objetivación del sujeto. Lo que se evidencia en el siguiente párrafo textual:

“yo creo que la sociedad alemana, también ligada a la francesa que fue protagonista de la época moderna, ahí tenían un concepto muy especial de lo que es la época moderna, de lo que es la modernidad, cosa que acá no se entiende, porque nosotros no entendemos, o que llega de una manera muy atrasada acá, quizás a los españoles también les llegó atrasado, porque pasaron por etapas muy oscuras, las dictaduras siempre hacen esos procesos, y ahí está la subjetividad, o sea, uno puede entender la modernidad como procesos burocráticos de progresos, de infraestructura, tecnología, profesionalización, pero la concepción que proviene del europeo es una concepción más bien subjetiva, o sea la era moderna es el desarrollo del proceso de auto comprensión de los individuos” (E.4:105).

“...entonces la era moderna, lo más importante de la era moderna no es el progreso, el progreso es un instrumento, es un medio, en la modernización. Entonces se hace la diferencia entre lo que es modernidad como época y lo que es modernización, la modernización son formas instrumentales de avance o de retroceso de la era moderna, pero puede ser que los procesos de modernización no contribuyan al desarrollo de una era moderna” (E.4:106).

“La modernización fue concebir a los individuos como objetos de un proceso de modernización o de progreso, pero ahí hay una concepción de modernidad subjetivada, lo central siempre es el individuo, el individuo en tanto que sujeto, nunca ante un objeto, y eso si uno piensa así, si nosotros pensásemos así, tendríamos a unos niños fantásticos, los niños digamos, porque podrían desarrollarse de una manera increíble, pero si al niño lo estás obligando a que estudie esto, que aprenda esto, cosas que no sabe ni para qué le van a servir, no sé,...obviamente se desarrolla, y los universitarios tenemos la misma historia, tenemos cuántos jóvenes con enormes capacidades....” (E.4:107).

-Características de la sociedad actual:

Existe una concepción de una sociedad actual machista, autoritaria, jerárquica e intolerante y desconfiada (E.4:108). Respecto de la desconfianza se señala que esta tendría su génesis en la dictadura:

“La desconfianza que aparece con el fenómeno de la dictadura. Un país que desconfía, es muy difícil construir la confianza sobre la base de la desconfianza, es más fácil construir a partir de una confianza básica, elemental, que uno dice bueno si alguien viene a hablar conmigo será algo positivo, yo también y bueno ahí veremos si resulta o no resulta la cosa, y cuando hay engaño ahí se acabó todo, pero no al revés, aquí en Chile es al revés, y para eso nos llenamos de procedimientos absurdos, de externalizaciones, que el estado no puede hacer... entonces es una cosa que se pierden recursos y se pierde tiempo, mucho tiempo y eficiencia”(E.4:114).

“Ahora nosotros fuimos sociedad con altos niveles de confianza, fuimos, antes, antes que llegara el Mercado, porque el Mercado es el que introduce la desconfianza, porque cada uno tiene un proyecto y cada uno... y para eso tengo que luchar en contra de los demás, pero antes en Chile era un país mucho más confiado, antes de la dictadura” (E.4:115).

Se menciona que es una sociedad que no favorece la autonomía de los jóvenes (E. 3), aparece la metáfora del quinto medio.

“...o sea si mi hijo saca mala nota, a quien le va a reclamar, si se sacó mala nota, le fue mal y también el rol de los padres o sea como padres, no soltamos...” (E.3:74).... “yo estoy no sé hace 20 años atrás y hace 20 años atrás no venían los padres probablemente. No venían!” (E.3:76). “Yo creo que como padres nos cuesta soltar más a los hijos, no sé, si hay un tema también, a lo mejor antes como había menos acceso a la universidad normalmente, el que iba a la universidad, el padre también había ido a la universidad, ya había vivido ese proceso el papá y que si yo me las arreglé solo, entonces mi hijo se las tiene que arreglar solo, a lo mejor los otros padres no vivieron esa experiencia, entonces no saben lo que es este cambio y no los sueltan” (E.3:78).

Se hace la comparación con otras culturas producto de la experiencia de estudios de distintos países. Se indican algunas diferencias en cuanto a las capacidades que se favorecerían en esos contextos.

“La eficiencia y el perfeccionamiento alemán. El énfasis en el objetivo. En Chile por el contrario es la norma, el orden” (E.4: 101). “...y también perfeccionismo, también es muy Alemán, o sea un alemán para hacer algo lo primero que se plantea es cuál es el objetivo, el chileno piensa en el reglamento, el chileno se orienta hacia el orden, la cultura chilena es de orden, eso quizás es una influencia prusiana que nos llegó de los alemanes prusianos, pero la cultura alemana, lo primero es decir bueno, cuál es el objetivo, cuál es el concepto que vamos a utilizar, se empieza de ahí digamos, y después se ve lo otro, eso es como una base, hay mucha rigurosidad, hay sociedades que acá no discuten nada y hacen cualquier cuestión, Chile es relativamente ordenado encuentro, pero tiene otra manera de entender el orden, el reglamento, que se yo...” (E.4:109).

Se compara también con Estados Unidos:

*"Hay más apertura, más confianza" (E.6). "Aquí tendemos a complejizar las cosas, pero yo creo que es parte de nuestra cultura también, somos desconfiados, circunstancia que estamos lejos de ser o de llegar a ser... gringos, o sea, de pensar las cosas, o en realidad en estos países desarrollados, o la investigación en forma simple, ..."* (E.6:52).

Por otra parte se observa una falta de criterio técnico para de decisiones expresado en:

*"Y lo otro que me pasa es que estamos como en una cultura donde la experticia, la formación, el estudio, como que ha perdido importancia, y es como que todas las opiniones valieran lo mismo, entonces los mismos estudiantes quieren ellos hacer la reforma, y la rechazan a veces como con argumentos muy ideológicos, cuando en el fondo, para mí gusto, las reformas deberían ser muy inyectadas como por la experticia, y por personas que tienen la formación y que pueden diseñar planes pero porque han sido formadas para eso, no creo que alguien de 17 años con lo se forma en el colegio, pueda liderar una reforma, o vetarla, siento que hay un problema grave en eso,..."* (E.9:59). *"creo que no solamente pasa en la Educación Superior, creo que como los ministerios, etc. no son conformados por gente experta, muchas veces, por ejemplo, acá se puso a Eyzaguirre en el primer período de Bachelet porque como iba a tener toda una parte de reforma económica, pero en el fondo, Eyzaguirre no tiene la experticia en educación, entonces claro, si bien se deja asesorar, creo que eso es muy típico, como tratar de sacar de otros contextos modelos que han funcionado, pero sin que tengan que ver con nuestra idiosincrasia, con nuestros problemas"*(E.9:62).

Por último, aparece nuevamente *"El problema del centralismo en la universidad se visualiza en la concentración de recursos que tienen las dos universidades tradicionales que se ubican en la capital nacional"* (E.4: 183) *"Lo que se ve en la política, pero también en la política universitaria"* (E.4 y E.6).

En el marco de todo lo anterior y asumiendo que este es el siglo del conocimiento, se reconocen en el contexto actual la existencia de problemas diversos, pero también diversas formas de abordarlos. *"Este es el siglo del conocimiento"* (E.4:88).

*"Ahora tenemos problemas muy diversos, estamos en un mundo de grandes transformaciones, de la cuarta revolución tecnológica, la ingeniería de las cosas, la robótica, las neurociencias. Es decir, hay muchas cosas que antes ni existían, ni se sabía que iban a producirse y ahora sí que están generando problemas o nuevos desafíos"* (E.4:77).

Sin embargo, se critica el no ir al ritmo de los cambios de la sociedad y por el contrario tener hasta el momento una visión más bien reactiva a ellos. *"Entonces como creo que en la educación siempre vamos como atrasados, como que vamos reaccionando a los cambios de la sociedad, en vez de ser proactivos de esos cambios,..."* (E.3:57).

Por otra parte, se reconoce que la universidad está centrada en una visión reducida de región, de país, quedando acorde al desarrollo requerido a los años 60. Sin embargo, se señala que hoy la mirada es global (E.4:167). *"Estamos en un mundo tan globalizado, entonces tenemos conocimiento global, no solo conocimiento local, las universidades están como en un container, estaban todas ordenaditas con todo lo que tenía que ver en el país o en la región"* (E.4:76).

Lo anterior se acentuó con el fenómeno de la dictadura y habiéndose configurado una cultura académica hacia adentro con el surgimiento del paradigma de la sociedad científica, la academia retoma su labor, pero desde la misma posición de enclaustramiento. *"Surgió un nuevo paradigma de la sociedad científica que era producir para revistas indexadas, que vino después, entonces los académicos después le medían su productividad a través de investigaciones, de revistas indexadas, que se yo, y ahí se olvidaron de que existía la sociedad"* (E.4:130).

Por otra parte, surge la idea de un pensamiento descolonizado en América Latina (E.4:133). Surge como un referente con espacio propio el pensamiento de la comunidad indígena, por ejemplo (E.4). *"...bueno está todo en el pensamiento de la comunidad indígena, por ejemplo, que está fuertemente desarrollado en Bolivia, en Perú, en Ecuador, digamos, el buen vivir, por ejemplo, que ya tienen nombre incluso, el idioma indígena y que empiezan a ser asumidos como paradigma"* (E.4:138).

El desafío que se reconoce hoy es la investigación. *"Investigar en todas las áreas, y eso sí se puede hacer desde las universidades, entonces ese es un concepto muy distinto del 68, porque el 68 nosotros luchábamos porque nosotros..., para nosotros era importante democratizar la universidad, era que hubiese elecciones y por otro lado entraran los obreros a la universidad, de hecho, lo hicimos... eso, eso se hizo en aquella época"* (E.4).

También en el periodo de la dictadura, *"bueno, ehhh yo estudié en la época de dictadura, entonces eso si era un mega sello, nuestra bandera de lucha era evidentemente en contra del sistema político que nosotros teníamos, entonces de alguna manera eso, nublabla los otros objetivos que puedan haber habido"* (E.5:53).

En el fondo lo que se visualiza es que conviven diversos discursos y enfoques. Se menciona que Chile es un país de contrastes:

*"le dije mira Chile es un país de contrastes le dije yo, tú tienes la cordillera y el mar y en una hora, una hora y*

*media tu puedes estar en la nieve, en Chillán. Hice eso también, pero también lo llevé a Chiloé, a las 4 de la mañana a ver los pescadores borrachos y esas cosas, y este gallo lloraba, hice muchas veces esto de mostrarles. Lo llevé a Pucón, por ejemplo, esas medias casas y después lo llevé a la pobreza absoluta y claro este gallo se emocionaba y lloraba y lo le decía bueno eso es Chile, lo extremo, gente que no tiene nada, gente que tiene mucho” (E.2:87). “si imagínate aún estamos en la bipolaridad, ahora como que se asombran que hay mucho rico y mucho pobre, eso ha estado toda la vida” (E.2:107).*

### **Código N° 25. Cambio en el paradigma de la ciencia**

El código se compone de las siguientes referencias:

#### **Código: Cambio en el paradigma de la ciencia {13-2}**

**P 2: Entrevista 2.docx**

(11:11), (49:49), (57:57)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(47:47), (122:122), (126:126), (132:132), (136:136), (138:138), (140:140), (142:142)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(80:80), (80:80)

Tabla N° 28 Referencias Código: Cambio en el paradigma de la ciencia

Se reconoce en la universidad actual una visión donde coexisten distintos tipos de paradigmas para el desarrollo de la ciencia. Se valoriza la ciencia como la forma de producir conocimiento con distintos grados de utilidad. También se aprecia una intención de trabajar la ciencia haciendo uso del error como parte de ella.

*“y eso...y mucho en ciencia, por ejemplo, no es tan obvio por ejemplo, hay muy pocos joners, antes no había, ahora hay muy pocos joners en los cuales uno puede publicar cosas que no te resultan, hay muy pocos, pero hay ahora, antes no...” (E.2:12). y bajo criterios menos tradicionales “una de las cosas que me decía mi mentor en E.E.U.U. era que es imposible hacer ciencia con estudiantes de pre grado, así lo decía tal cual, y yo le dije, sí, pero veamos, tú lo dices, pero veamos... o sea y yo ahora en estos dos años creo que es posible” (E.2: 77). Se reconoce un paradigma distinto más integrador “científico pero también con emociones, con conectividad, con sentimiento, porque no es pura racionalidad” (E.4:131), “ellos hablan del inter conocimiento, yo hablo del inter saber, o sea que hay distintos saberes, ya no hay un solo saber occidental, sino que hay una comunidad de saberes, entonces hay que rescatar todos esos saberes que históricamente fueron invisibilizados, o se hace una represión y ahora en momento de crisis esos saberes toman importancia” (E.4:139).*

Así como también una conexión de la ciencia y las necesidades que demanda el entorno, las que deben ser abordadas por especialistas con formación doctoral. Por otra parte, “ellos le dan valor a lo que realmente en término de formación de Doctores, sirve para la sociedad, eso es lo que he tratado de repetir acá con mis alumnos, si uno se pone a investigar en un fenómeno en particular, que te hagas la pregunta, para qué, para qué vamos a investigar esto. Entonces en esa respuesta yo, que es una respuesta muy simple, tuve muchas reuniones con el tutor, hasta que logramos, logré convencerlo de que lo que yo quería hacer como investigación tenía sentido para la sociedad” (E. 6:49).

*“Esa es la idea, es difícil hacer ese cambio, pero fíjate que en la investigación a nivel mundial, yo creo que aquí en Chile se está viendo con más frecuencia, tantos en los proyectos FONDECYT, como en los CONICYT, cuál es el sentido que tú, o el sentido que tiene hacer esta investigación, la quieres hacer porque quieres tener un laboratorio, quieres tener algunos tesisistas, o... lo que tú vas a obtener de allí es factible después transferirlo a la sociedad, resuelve un problema real” (E.6:50).*

El otro cambio se origina a partir de la rapidez con la que se difunden los conocimientos hoy día, producto también de la industria tecnológica.

*“Los resultados de los avances científicos hoy día se difunden cada vez más rápido y el acceso a ellos es más diverso más democrático. Pero eso que yo invento llega a otros por ejemplo, los estudiantes y a la vez ellos saben lo que han producido los alemanes, los americanos, los chinos, los ingleses, y también lo que han producido los latinoamericanos. El conocimiento es público en ese sentido, es un bien público, un bien de uso público, algunos hablan incluso de una noosfera es decir que hay un nivel donde circula todo el conocimiento. Hay todos unos manifiestos al respecto que están avanzando. Eso le sirve a todos... por ejemplo a los niños, los niños cada vez saben más y eso está muy bien, porque el individuo se libera, desarrolla su subjetividad y hace que el individuo entre a la era moderna o postmoderna con soberanía, con autonomía y que pueda ser, ser humano y pueda hacerse respetar y respetar también al resto” (E.4:92).*

Por otra parte, la emergencia de nuevos paradigmas para el desarrollo de la ciencia rescatan un enfoque contextualizado donde se resalta el valor de lo latinoamericano. “Quizás lo último que yo puedo decir es que lo que nosotros tenemos que hacer es desarrollar un pensamiento descolonizado acá en América Latina, acá en Chile, o sea, qué significa eso, que en realidad tenemos que pasar por el filtro lo que viene como centrismo” (E.4:133).

*“Se está trabajando, no es todavía muy intenso, pero digamos se trabaja más fuertemente en Brasil, en Perú, México, también en Buenos Aires, en Argentina, nosotros estamos en contacto si con ellos. Claro, estamos en contacto con, hay un pensamiento muy fuerte en Ecuador, en Perú, pero varios pensadores, nosotros formamos parte también de este círculo que está re pensando en la transformación del mundo a partir del Sur” (E.4:136).*

*“Yo estuve en un proyecto con los alemanes por ejemplo, en la Patagonia, y los alemanes allá digo y bueno ustedes qué se meten en la... bueno porque en la Patagonia tiene una historia y unos relatos que son propios de la Patagonia que sería muy útiles como discursos, relatos, para un mundo que está en crisis, estamos viviendo en un mundo en crisis, un mundo capitalista en crisis, en cierto modo el Norte está en crisis de generación de paradigma. Nosotros hasta ahora siempre nos hemos alimentado del Norte, por eso que somos colonizados o auto colonizados por el Norte, y ahora la idea es, hay una tendencia fuerte entonces, a desarrollar nuestro propio pensamiento” (E.4:137).*

Por último, cabe destacar que el cambio en la producción y distribución del conocimiento científico ha tenido repercusiones en la academia:

*“...está la sensación que surgió un nuevo paradigma de la sociedad científica que era producir para revistas indexadas, que vino después, entonces a los académicos después le medían su productividad a través de investigaciones, de revistas indexadas, que se yo, y ahí se olvidaron de que existía la sociedad” (E.4:130).*

Esta dinámica se ha incrementado fuertemente al interior de las universidades de investigación, hoy cada vez más exigente es la que se percibe como un cambio en la dinámica de hacer academia en la universidad.

#### **Código N° 26 Reformas y/o cambios en educación**

El código se compone de las siguientes referencias:

#### **Código: Reformas y/o cambios en Educación {91-4}**

**P 1: Entrevista 1.docx**

(35:35), (35:35), (37:37), (37:37), (38:38), (38:38), (47:47), (47:47), (47:47), (47:47)

**P 2: Entrevista 2.docx**

(16:16), (17:17), (19:19), (65:66), (67:67), (67:67), (67:67), (77:77)

**P 3: Entrevista 3.docx**

(52:52), (54:54), (56:56), (87:87), (88:88), (88:88), (130:130)

**P 4: Entrevista 5.docx**

(17:17), (17:17), (19:19), (19:19), (19:19), (19:19), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (20:20), (30:30), (35:35), (35:35), (40:40), (46:46), (63:63), (67:67), (109:109), (109:109), (113:113), (117:117), (117:117), (117:117), (117:117), (117:118), (122:122), (169:169), (170:170)

**P 5: Entrevista 9.docx**

(27:27), (28:28), (29:29), (31:31), (31:31), (51:51), (51:51), (53:53), (53:53), (60:60)

**P 6: Entrevista 10.docx**

(31:31), (36:36)

**P 7: Entrevista 7.docx**

(29:29), (29:29), (31:31), (33:33), (51:51)

**P 8: Entrevista 6.docx**

(57:57), (77:77), (77:77)

**P 9: Entrevista 4.docx**

(112:112), (116:116), (116:116), (116:116), (120:120), (120:120), (120:120), (144:144)

**P10: Entrevista 8.docx**

(62:62), (66:66), (122:123), (133:133), (209:209)

Tabla N° 29 Referencias Código: Reformas y/o cambios en Educación

Se observan cambios en el sistema de Educación Superior y estos cambios, se reconocen en distintos momentos, los que a su vez tiene lugar en Chile, pero también en algunos casos influenciados por perspectivas globales. En estos cambios se destacan los siguientes temas: Cobertura, incorporación de nuevos enfoques pedagógicos, importación de modelos, principales reformas, entre otros.

Se reconocen cambios al sistema de educación general. Cambios que han afectado a la Educación Superior. Estos tienen que ver con reformas implementadas en el sistema de educación básica y media (secundaria), que habrían afectado las características del tipo de estudiante que ingresa a la universidad (E.1). *“Entonces vinieron profesores acelerados, etc. Y se reformó la educación eliminándose por ejemplo, la Educación cívica y la Economía política que eran ramos formadores, se eliminó la Filosofía, Historia de Chile apenas se estudia...” (E.1:152).*

Hay un cambio en el sistema de ingreso en una primera etapa se reconoce el Bachillerato como medio de ingreso, posteriormente la Prueba de aptitud académica y la actual Prueba de selección universitaria.



“...antes no era así. Yo le voy a decir... Antes teníamos una cosa que se llamaba el bachillerato que murió hace 50 años. En qué consistía... Se terminaba sexto año de humanidades y luego venía el bachillerato inmediatamente. Se daba en enero, descansábamos para la navidad y el año nuevo. Y había que estudiar para profundizar lo que uno había estudiado en todo el colegio. Se daba una prueba de historia de Chile, escrito, se daba una prueba de idiomas escrito y una prueba de comprensión y redacción también escrito. Estas eran las generales. Se daban por toda una semana en la Universidad de Concepción, en la Universidad de Chile, en la Universidad en el norte, creo que era en Antofagasta. Todos los que querían entrar a la Universidad. Entonces uno daba en Letras, o en Biología, en Matemática y Física, idiomas se podía escoger Inglés, Francés, Latín o Alemán. Dado eso cuyos resultados no se sabían. Venían las especiales: Historia Universal, en el caso de derecho, Literatura y verbales. Se los he contado a los chiquillos, siempre se los cuento...” (E.1:155).

“En historia de Chile tuve que dar examen con Frías Valenzuela, gran historiador, escritor. Luego en Literatura con Rodolfo Bros, presidente de la Academia chilena de la Lengua, un lingüista, filólogo, cuanta cosa. Todos en Chile, teníamos que pasar por eso” (E.1: 156).

“y todo eso murió y empezó la famosa Prueba de Aptitud Académica (P.A.A) y que luego se reemplazó por la prueba de ineptitud académica, por la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U) y que todos sabemos cuál es. Todo con alternativas, para nosotros no...eran temas. A mí me preguntaban: Sr. La formación de los estados modernos. Refiérase a ello. En literatura, lo mismo: “La vida es sueño”, Calderón de la Barca, le digo.... y había que enseñuida explicarle todo. Así era....” (E.1:157).

Respecto de lo anterior se considera que el Bachillerato era un sistema más exigente que efectivamente daba cuenta de las habilidades o en este caso el manejo de información que poseían los postulantes respecto a determinados temas. A diferencia de los medios utilizados con posterioridad, a los que se les considera simplistas.

En este apartado es posible reconocer desde el discurso académico a lo menos cuatro momentos. Se hace referencia al periodo que va desde la década de los 60 hasta su la reforma propiamente tal, luego al apagón cultural del 73 producto de la dictadura, posteriormente el momento la reforma del 81 y el surgimiento de las universidades privadas y el contexto actual.

La década del 60 y hasta la dictadura militar:

“En ese tiempo éramos pocas las universidades, la Chile, la técnica del Estado (USACH), la Católica” (E. 4:31). “Las universidades tenían sedes, todo mucho más adecuado que el actual, pero todo eso cambio después. La Chile tenía sus sedes, cuando era la universidad nacional” (E. 4:13).

“Nosotros estamos preocupados de lo que ocurría en la universidad. Estábamos muy preocupados del papel de la universidad en la sociedad” (E.4:17). “Los temas eran la democracia universitaria” (E. 4:18). “Y a fines del 60 hubo la primera elección de rector y eso es producto del movimiento estudiantil, la democratización de la universidad. Y eso fue producto de un movimiento nacional y también fue un movimiento internacional, porque lo mismo ocurría en otros países Alemania, Francia... era parte del movimiento estudiantil que se llamó del 68, que también fue bien importante en América Latina y en por ende en Chile” (E.4:19).

“Pero la democracia se entendía no solamente como se entiende ahora, con otra mentalidad, como una cuestión más interna. La democracia en aquella época se entendía como el acceso de los trabajadores a la universidad. Nosotros creamos una escuela de capacitación obrera, que después se transformó en un Centro de estudios de capacitación laboral, que en la Reforma entró como institución a la universidad” (E. 4:22).

“Nosotros como estudiantes, ingresamos no sé cuántos, yo creo que unos 1.000 trabajadores a la universidad, a estudiar a la universidad. Nosotros hacíamos clases gratis, en ese tiempo éramos estudiantes de construcción, de derecho, de filosofía, de pedagogía, inglés, eran de todas las áreas. Eso se hizo de forma muy pacífica, sin problema, era un reclamo, después se transformó en una institución de la universidad, como un programa y eso significó que estos obreros que estudiaron con nosotros se transformaron en estudiantes universitarios” (E. 4:23).

“En ese entonces la universidad no tenía un sistema de ingreso como hoy, tenía un Bachillerato, entonces nosotros teníamos que formarlos en todo lo que no tenían, alguno con su educación secundaria sin finalizar, por ejemplo” (E. 4:24). “Esta experiencia de ingreso a trabajadores a universidad luego se extendió a la Pontificia Universidad Católica y a otras universidades, esa fue una experiencia” (E. 4:25). “Se produjo entonces un cambio muy grande” (E.4:170).

“Y lo otro, era el compromiso de los estudiantes con la sociedad” (E.4:27).

“Entonces se crean todos estos trabajos de verano. Estos trabajos de verano eran masivos” (E.4:29).

“Fueron como los tres grandes temas democratización en la gestión interna, se crearon estos senados en la universidad, el ingreso de trabajadores y el compromiso con la sociedad” (E. 4:28).

Desde el punto de vista de formativo también surgen reformas incorporándose nuevas maneras de enfocar las clases lo que se refleja en la siguiente cita:

*“En los seminarios son la mayoría de la formación, se trabaja en grupo, dos o tres estudiantes, y preparan una presentación escrita que después tienen que defenderla en clases, eso es lo que se llama seminario, esa fue una innovación de la época de la reforma, del 68’... Todavía eso se mantiene, pero eso se democratizó con la reforma de esa época” (E.4:94).*

*“Pero lo más importante es que yo no puedo digamos, como se hizo en los 60, se cometió un error que en la década de los 60’ muchos académicos tenían un planteamiento que venía de otros contextos. Sin la consideración del contexto propio” (E.4:102).*

*“yo estudié en la Católica de Valparaíso y Paulo Freire todavía sigue siendo una figura, pero ya en esa época, eran los inicios. Cuando Paulo Freire hablaba nosotros... él nos hacía clase, porque él venía por mucho tiempo, por dar un ejemplo de un gran intelectual que después influyó en África, en Europa, América Latina, en muchos lugares del mundo, que sigue siendo un gran referente por cierto” (E.4).*

*“Es un ejemplo, (referentes) habían en la música, en el arte, en el cine. Chile tenía, hubo un florecimiento tremendo de la cultura, y no todos eran de la vanguardia revolucionaria, pero eran testigos, y eso fue una riqueza enorme que tuvo el país,....” (E.4:126)*

*“Yo estaba en Valparaíso en esa época, porque yo soy de allá, pero ahí también había mucha cultura. Y acá también fue muy fuerte, igual en Santiago, y habían también mucha gente extranjera acá, destacados, si uno piensa, bueno grandes intelectuales, franceses, estuvieron acá en la Universidad de Concepción haciendo investigaciones en el área de las ciencias sociales....” (E. 4:127).*

Como síntesis del periodo se puede decir que los principales temas eran democratización del acceso a la universidad, democratización de la gestión interna. Se evidenció una universidad fuertemente marcada por una conciencia social. La sociedad mantenía un índice bajo de educación en general y en particular de acceso a Educación Superior, sobre todo en regiones. Sin embargo, al interior de la universidad se gestaba un proyecto intelectual y cultural que tendía a irradiarse al contexto social próximo.

Por último, también se señala que los referentes del ideario de reforma en muchos frentes se construyeron con influencias externas.

De lo anterior se desprenden que se reconocen influencias externas e internas en el proceso de reforma.

- Desde el año 73, Dictadura:

*“...y que luego se bajó el telón ahí, por decirlo de alguna manera” (E.4:126) “... Bueno todo eso fue, eso se retrasó, diríamos quizá lo más importante es que se pensó que la universidad no tiene que ser la vanguardia, eso quizás en una época se pensaba así...” (E. 4:127). (Lo anterior referido a la universidad que se estaba gestando en la década de los 60).*

*“lo que yo recibí cuando volví a Chile, es que el sistema universitario estaba altamente destruido, ¿cómo se destruyó? bueno... por ejemplo, se destruyó la Universidad de Chile, que era universidad nacional y todas las que eran sus sedes como la Universidad de Valparaíso, que era una sede, se transformó en Universidad de Valparaíso; la Universidad de Playa Ancha, que era pedagógico de la Universidad de Chile, se transformó en la Universidad de Playa Ancha, y así sucesivamente, pasó lo mismo con la universidades técnicas del Estado” (E.4:116).*

*“...digamos, parte de no sé, una cosa absurda en una Universidad pedagógica en Santiago, cuando la pedagogía tiene que alimentarse de la física, de la matemática, de la biología, o sea una buena educación necesita del alimento de las ciencias básicas, si no, lo más complejo de la educación, como actividad humana, y si yo separo eso, le estoy quitando los alimentos naturales, como tener una medicina sin biología, o sin farmacia, sin ciencias básicas, porque los médicos aprenden puras cuestiones técnicas. Bueno, eso es algo que se hicieron por razones políticas, no por razones científicas, por razones políticas, por la importancia que tenían las universidades en los movimientos de protesta, porque fueron muy importantes en la década de los 60’ porque formaron líderes, porque las universidades eran vanguardia de muchos procesos que son formación, hay que pensar que en la Universidad de Concepción también, surgieron los movimientos de izquierda, los movimientos revolucionarios salían de las universidades, entonces las medidas estas no eran medidas con una racionalidad científica, ni técnica, si no que eran racionalidades políticas...”(E.4:117).*

*“bueno es que la idea era despolitizar a la universidad, la universidad se transformaba en el lugar donde se hiciera “lo que se tenía que hacer”, ... fue más profesional, investigar, generar conocimiento, pero no meterse en política, esa era la idea del gremialismo, además que eso venía de la época de Guzmán, en realidad porque todas esas ideas no venían de la dictadura, eran de la parte civil, esas ya eran tendencias que existían antes de la dictadura, que era despolitizar el movimiento y eso fue, surgió del gremialismo de la PUC, de Guzmán y todos los que después salen al senado, Larraín y todos esos tipos que, esos senadores eran los discípulos, yo sé porque era estudiante en esa época, era la discusión del salto, del cómo despolitizar la universidad, lo mismo se aplicó para los sindicatos, los sindicatos también había que despolitizarlos,...solamente a la parte gremial, que no hicieran política. O sea, al final, el modelo de Mercado que se impuso a la oferta, que era despolitizar la sociedad y tuvo bastante éxito, entre comillas porque claro, eran medidas por un lado, a los más duros... le dieron duro con la*

represión, y a otros, los azotaron, era una sociedad llena de temores, miedo, porque el miedo es un factor de dominación, si yo quiero dominar una sociedad lo puedo hacer con el temor, el temor es un tremendo instrumento junto con la vulnerabilidad, podría manejar una sociedad. Entonces eso generó un problema complicado en el desarrollo de las universidades, las atrasó y después hizo que surgieran las privadas en los 80, 81 digamos, y ahora son las que tienen más estudiantes prácticamente" (E.4:119).

"Las atrasó porque impidió que se desarrollaran más, en una vinculación con la sociedad por ejemplo, que las universidades... bueno muchos académicos se tuvieron que salir, salir al exilio o irse a algún otro lugar y lo recibieron en muchos partes, que hubo destacados pensadores que se fueron a México, a Inglaterra, a Alemania, a Suecia, Italia, Francia, o sea, a Brasil, a muchísimos países, gente muy destacada, porque Chile hay que decir que Chile, siempre estuvo en una situación destacada en distintos ámbitos, siempre los ha tenido y los sigue teniendo, pero eso ya es un retraso tremendo porque fue, por eso es que algunos dicen y bueno ¿qué pasa con mi generación?" (E.4:120).

"yo digo lo que pasa es que hay generaciones que son pérdidas, que se pierden en la historia de un país, porque quizás sus maestros desaparecieron, desaparecieron físicamente, o se fueron del país, hubo un debilitamiento de lo que es la formación de profesionales, de intelectuales" (E. 4:121).

"hubo un debilitamiento de lo que es la formación de profesionales, de intelectuales. O sea Chile, tuvo muchos intelectuales por eso que llegaban acá de Italia, de todas partes, esos se fueron casi todos, y hoy día tienen una debilidad tremenda de pensadores, que es lo que el país necesita para saber para dónde diablos va, porque la política no tiene eso, casi nunca lo ha tenido, siempre ha provenido de una intelectualidad que se formó en los colegios fiscales, los grandes colegios y después pasó a las universidades" (E.4:123).

En síntesis, se produce el desmembramiento de la universidad. Lo que conlleva fuga de intelectuales, exilio y desaparición y tortura, junto con un apagón cultural y un evidente retroceso de lo implementado a la época.

-Mercado de la Educación Superior 81 e institucionalización del modelo neoliberal.

Surgimiento del mercado de la Educación Superior. Se instalan diversas alternativas de universidades dando lugar a una tipología heterogénea en su forma y en su fondo, la que es percibida por la academia como:

"Algunas universidades quedan con el sistema clásico de cuando yo empecé a estudiar, otras han entrado al mercado" (E.1:25). "Hoy día tenemos sesenta y tantas, no sé cuántas...Entonces todo el esquema cambió" (1:133). "entonces el cambio ha sido brutal" (E.1:134).

"....., y las privadas que surgen, bueno....., se han dedicado más a... entienden la universidad como una industria de negocios y no como un lugar para pensar y reflexionar, quizás lo más importante que se perdió, es la universidad como un lugar de reflexión, eso es lo que se perdió en la época de la dictadura, porque bueno para reflexionar hay que tener libertad, o sea, la universidad..." (E. 4: 124).

"Entonces uno no se cuestionaba mucho si la educación que uno tenía era buena, o si el profesor iba o no iba como que pasaba como a un segundo plano. De ese punto de vista, yo creo que ha cambiado. Ahora las banderas de lucha digamos son otras. Ahora evidentemente es la calidad de la educación, va para como por ese lado" (E.5:54).

"Después está el consejo de carrera, que cada vez es más importante porque ahí participan prácticamente todos los estamentos. Esta unidad fue producto del movimiento estudiantil. Yo he participado en todas esas comisiones con los estudiantes" (E. 4:62).

"Las universidades fueron hechas para resolver y enfrentar otros problemas y ahora esos problemas se han complejizado muchísimo, por darte yo un ejemplo: el cambio climático, hay nuevos desastres. Antes también hubo desastres, pero ahora los desastres son mucho más intensos y más frecuentes en muchos países incluido el nuestro, desastres que los países tienen que enfrentar entonces las universidades tienen que adaptarse a estos nuevos problemas vienen surgiendo" (E.4:74), "las universidades están como en un container, estaban todas ordenaditas con todo lo que tenía que ver en el país o en la región" (E.4:75).

"Ahh la vinculación con la sociedad, con el medio. Por eso se habla.... Se creó en la Universidad de Concepción esta Vicerrectoría. Antes las universidades hacían extensión. Nosotros tenemos muchas cosas asociadas a ello, por ejemplo, la sinfónica, eso todavía existe. La extensión es el concepto de la era industrial. Eso lo están discutiendo en distintos países, no solamente aquí en Chile. Ahora es vinculación y vinculación es un compromiso con la comunidad donde el conocimiento sirve para mejorar la calidad de vida de la población. O de la protección de los ecosistemas de la naturaleza" (E.4:82).

"Aquí, lo que te digo aquí hay una renovación, claramente yo creo que están renovando todo esto del proyecto educativo" (E. 2:27). Sin embargo, se presenta una crítica respecto de cómo se han impulsado (E.2:67), "Por ejemplo, en la universidad nuestra inventaron una cosa que se llama la semestralización. Un desastre ha sido esa cuestión" (E.1:142), "A nosotros nos impusieron esta cuestión. Llegan aquí los doctrinarios, los preparadores y nos dicen ya, esto van hacer" (E. 1:143).

“...pero yo lo que sí encuentro, un poco, lo que me parece un poco, es que..., yo tengo un problema con eso de estandarizar todo en biogeoquímica, hasta en mi trabajo me parece súper raro, un poco, de que uno ocupe, estandarice cosas, porque, por ejemplo no es lo mismo... si bien por ejemplo el sedimento es el suelo del fondo del océano ya? Y el sedimento a veces es más fino, más grueso. me entiendes? El sedimento está más compacto, menos compacto y encuentro.... a veces raro que uno ocupe una metodología estándar para extraer un solo compuesto, yo creo que a veces uno tiene que ser más lúdico, jugar un poco y si tú tienes cuidado en lo que estás haciendo, siempre te vas dando cuenta que a lo mejor hay cosas que se pueden mejorar” (E. 2:32).

“...porque no todos los alumnos son iguales, no todos los alumnos van a llegar con la misma condición inicial al... De hecho, este nuevo sistema funciona a eso, las competencias se van adquiriendo en cada año y va fluyendo, pero hay madurez distinta” (E.2:36).

“Por ejemplo la escuela hizo un proceso de cambio curricular súper importante y de hecho empezó a operar este año y como te comentaba la idea es que sea el alumno el que genere el conocimiento y uno lo vaya apoyando como guía y eso está fuertemente expresado en la malla curricular. Y eso no es algo que inventé yo, sino algo que en las reuniones de departamento se fortalece” (E.5:26).

“Y tampoco te digo que sea tanta la maravilla, pero se intenta, estamos tratando los profesores cambiar el switch, porque también para nosotros ha significado un cambio importante en el modo de impartir la docencia digamos. A lo mejor la otra forma era más fácil era como entregar el dato nada más, entonces yo lo veo que ese es el camino” (E. 5:28).

“Entonces como institución la lógica también ha cambiado, y eso yo lo encuentro positivos porque ha sabido flexibilizarse ha sabido incorporarse en esta globalidad, porque la globalidad llega a todos los mundos también al mundo educacional” (E.5:56).

“Bueno, en el caso nuestro, involucrar las competencias claro que produjo un cambio, la enseñanza basada en competencias produjo un cambio, un cambio en integrar las asignaturas, por ejemplo, para generar competencias, en que tuvimos que prepararnos todos para poder relacionar mi asignatura, que es matemáticas, con la asignatura de circuito, con la asignatura de electricidad para que se complementen para formar la competencia que se requiere el estudiante, por un lado. Por el otro lado, nosotros hemos tenido que estar todos en capacitaciones en esa línea, y ha sido algo bueno fíjate, que esta universidad el 80% son ingenieros, los profesores, y han tenido que capacitarse en la parte pedagógica, y que diplomados, y que cursos, y han tenido que aprender la pedagogía para poder trabajar, sumado a su especialidad, eso ha sido un cambio, creo que ese cambio viene por la acreditación también, por qué, para qué estamos con cosas, todas las universidades tienen que acreditarse y eso ha sido una espada en la cabeza” (E. 10:31).

Al parecer si bien se reconoce el cambio, en algunos casos no hay claridad respecto de los aspectos en los que se pretende innovar. Tampoco de una convicción de la lógica implementada.

Por otra parte, se percibe el cambio en una relativización de la rigurosidad del proceso formativo con el estudiante el que se expresa de la siguiente manera: “Sí, en mi época era todo más estricto y riguroso no había esta cercanía que tú vez aquí. Eso se podía ver con los profesores. Los profesores a lo mejor eran como mucho más si tú quieres como maestros, como lejanos y yo creo que eso ha cambiado” (E. 5:23).

“Y lo otro también se ha tratado de comprender más al alumno y ahí hay posiciones distintas algunos dicen que hay que volver a lo riguroso a lo más estricto. Que ahora se ha flexibilizado, porque las generaciones no son las mismas, el alumno que tenemos ya no es el mismo. Porque la sociedad cambio, y entonces algunos plantean que deberían mantener esas mismas exigencias y yo creo que han cambiado y han disminuido. Pero sí manteniendo el énfasis con el profesor” (E. 5:24).

“Pero sí, la facultad ha cambiado, ya no es estricta, ni rigurosa como era en mi época” (E.5:25).

En ese mismo plano, otros simplemente advierten que el cambio ha sido mínimo o incluso inexistente ya que los mismos se darían de manera superficial, lo anterior tendría dos causas, el tipo de estudiante que ingresa y la resistencia del docente:

“Yo creo que es muy poco el cambio que ha tenido, yo creo que es entregar productos al país profesionales o gentes especializada en algún dominio. Pero el sistema a pesar de que se está tratando esto de las competencias y todo eso, el sistema está cambiando muy poco como resultado. La actitud del muchacho sigue siendo la misma. Para cambiar al profesor a este nuevo sistema es muy difícil, se resisten completamente y estamos trabajando con muchachos que son complicados, depende de eso también” (E.7:42).

“Entonces eso en la universidad no va a cambiar, eso no va a cambiar y hay que poco menos que bailar al chiquillo, hay que practicar todas las técnicas y explicarles con peras y manzanas para que el chiquillo se quede aquí, se entusiasme y avance... y los sistemas siguen siendo los mismos” (E.7:45).

“Yo veo que este sistema que se está impartiendo las nuevas técnicas educativas, en la que el profe es un facilitador, y que busca distintas formas para aprender algo lo más rápido posible yo creo que es súper positivo.

*Que ya no sea el profe el omnipotente, que hace la clase y que nadie le entiende, eso es pésimo. Yo creo que en eso podría darnos un cambio" (E. 7:46).*

*"...poco después del año 2000 hicimos el diplomado de habilidades docentes de la Universidad Monterrey de México, vía internet, fue un año. Vimos trece temas. ¡Excelente! Bien, porque tú de das cuenta de muchas cosas que uno hace. Y ahí tienes la forma de ordenarlo de guiarlo. Oye bien, mira todo lo que esté al servicio de que los estudiantes aprendan mejor, más rápido y más, es positivo, impecable" (E.7:49).*

*"Nosotros que estamos ahora rediseñando carreras, nos metieron como 8 a 10 horas de matemática ¿para qué?, ¡pobres cabros! Y ahí hay unidades temáticas cosas que se ven ahí que están obsoletas, que no se usan para nada y ahí ocupando horas en eso" (E. 7:75).*

*"...Creo que lamentablemente la universidad como institución tiene una velocidad de reacción muy lenta y los sistemas burocráticos que están establecidos al interior de cada universidad hacen que la innovación no sea puesta al día con lo que la sociedad nos pide, todavía tiene un nivel de reacción que no permite que podamos avanzar a la velocidad que se requiere" (E. 8:43).*

*"yo creo que no, yo creo que eso es ser demasiado optimista, porque creo que la educación es uno de los ámbitos que menos cambia, la gente cree que es innovadora, pero si uno en una clase hace 20 años con la de ahora, la verdad es que serían muy generosos en decir que hay mucho cambio, a lo mejor van a haber cambios porque antes no había... pero muchos profesores aún hacen la clase frontal, que se hacía 20 años atrás, donde a lo mejor es muy buen profesor porque tiene estrategias dialógicas, estrategias narrativas" (E. 9:78).*

Así también se critica la importación de modelos, afirmando que Chile se ha caracterizado por dicha práctica en educación. Así también otros mencionan que existiría mucho de personalismo y poca disposición a construir a partir de lo necesario una propuesta común, que trascienda la experiencia personal. También se menciona que esta práctica no es del todo negativa, si se mira con la intención de contextualizar. También se justifica en el escenario cuando iniciaron las reflexiones ya que no había un discurso construido localmente y otros ya habían avanzado al respecto, lo que no se justificaría hoy día. Por último, se señala la necesidad de contar con el criterio de especialistas en área. El siguiente grupo de afirmaciones da cuenta de este escenario:

*"Que el congreso de Bolonia, que el Congreso de no sé qué.... Que ahora no está Finlandia, no. Por supuesto que escucho estas cosas y que los créditos transferibles, pero eso es un tema técnico. Yo me voy al fondo qué diablos es lo que se enseña, y cómo se enseña y qué profesores hay" (E.1:136).*

*"Nosotros en Chile copiamos mucho, porque creen que todo copiando lo que los demás hacen vamos a ser mejores. Y eso no es efectivo, eso no es cierto, no es efectivo" (E.1:141). "Yo no, yo no soy muy amigo del copy paste, el problema es que yo creo, que mira esta cuestión es súper personal en realidad, yo puedo estar totalmente equivocado, si casi todo lo que te digo está basado en mi visión" (E.2:99).*

*"mi escritor favorito es Jodorowsky, él siempre tiene cierta relatividad en lo que dice, pero sí la impresión que yo tengo es que... ya mira, nosotros deberíamos..., a ver cómo te lo explico, nosotros deberíamos crecer de dentro hacia afuera, una reacción interna como decimos..., a ver cómo explicarte..., algo endógeno nosotros deberíamos pensar primero que es lo que queremos como país, yo a veces pienso que estamos descabezados desde el momento (E.2:100).*

*"...pero aquí por ejemplo, hay gente que yo creo, hay gente que dice ya vamos a pensar la educación como yo la aprendí en Australia haciendo mis postgrado, y yo lo aprendí en Alemania y yo lo aprendí acá y nos juntamos todos, y en el momento de juntarse ellos solamente quieren dar su visión aprendida, por que pensar en forma colectiva en Chile es súper difícil" (E.2:102).*

*"Yo creo que es producto de nuestra idiosincrasia, en realidad de cómo somos, yo creo que de nuevo, todo este cambio lo veo yo, si está bien.... podemos hacer el copy paste, pero tenemos que pensar primero si eso es aplicable aquí" (E. 2:104).*

*"Entonces a lo que voy, yo esto del copy paste, no sé si es bueno, porque nosotros tenemos otra condición, si imagínate aún estamos en la bipolaridad, ahora como que se asombran que hay mucho rico y mucho pobre, eso ha estado toda la vida" (E.2:107).*

*"eso es lo que me pasa con todas estas cosas de tratar de adoptar algo que funcionó o no funcionó acá en Chile o sea, yo creo que es la del flojo, porque nuestra ciencia está mal es, porque no desarrollamos nuestras propias técnicas, nuestra propia tecnología, no aumentamos el valor de las cosas, y eso es ese es el problema, si nosotros pudiésemos general nuestros propio sistema de educación, yo lo miro por ese lado basado en la experiencia personal, y de la universidad...." (E.2:111).*

*"porque yo soy súper crítica a la idea de Eyzaguirre, por qué soy crítica, porque creo que uno no puede traer esto, porque por ejemplo en Finlandia son súper distintos a nosotros idiosincráticamente, entonces uno quisiera implementar cosas, pero es imposible,..." (E. 9:63).*

*“hay que tener cuidado con eso de la importación de modelos, porque no siempre funcionan, o sea tienen que ver con un contexto, una realidad con un escenario que no particularmente es el de Chile, nosotros, algo que resulta en otra parte no necesariamente debe resultar aquí, en eso hay que tener mucho cuidado. ¿Cuál es el contexto para que esto funcione? El tema por ejemplo, de modelo por competencia son súper bonitos, nosotros también tuvimos nuestro intento de modelo de competencia y la verdad no es tan fácil, no en todas las disciplinas se permite y muchas veces el tema de la universidad no necesariamente te permite un modelo de competencia, porque tiene mucho que ver con el hacer y nosotros que estamos dentro de un marco teórico” (E.3:86).*

*“pero es importante ver como yo lo adapto a mi realidad no copiarlo” (E. 3:88).*

*“Ahora esto de importar modelos es importante lo de los filtros y no es llegar y copiar y por qué allá lo hicieron, nosotros también, tiene que haber una evaluación. Y en eso estamos viendo si hay resultados o no hay resultados, viendo como seguimos entonces para el próximo año. Tiene que haber una visión crítica de estos procesos y de estos modelos y que no sea llegar y copiar” (E. 5:62).*

*“Bueno la verdad es que también por tiempo, existió culturalmente, o históricamente un momento en que era necesario hacer esa importación, porque la creatividad en nuestro contexto universitario estaba un poco deprimida y el probar esos modelos permitió también improvisar otras posibilidades que por lo menos en el área educativa, que fue abriendo camino a la innovación y a poder generar y producir su propia estrategia que fueran exitosas” (E.8:49).*

*“Actualmente yo creo que ya tenemos, por lo menos en el área de educación médica, un nivel de madurez eficiente como para ser crítico con el modelo que son importados y poder rescatar aquellas cosas que creemos que pueden ser positivas para lo que nosotros creemos y evidentemente que por los contextos culturales no nos sirve todo lo que sea del extranjero” (E. 8:50).*

*“Pero sí creo que hay ciertas cosas que podemos traer y que son muy buenas, pero que tenemos que adaptarlas y que esa adaptación no la puede hacer cualquiera, tienen que ser las personas expertas” (E. 9:67).*

*“porque no se puede llegar y traer, yo sería mucho más, estaría mucho más a favor que trajeran a los expertos que hicieron la reforma en Finlandia a que hicieran un diagnóstico de nuestra situación, y que en conjunto con expertos chilenos, diseñaran una reforma que tuviera mucho más que ver con nuestra realidad local. Ahora sí, creo que hay algunos modelos que hemos traído de afuera que han sido buenos, pero creo que todavía estamos en pañales, ejemplo de eso es el modelo de competencias de la Educación Superior, que si bien tiene muchas críticas, a mí me parece que es bueno y que igual nos puede guiar...” (E.9:65).*

En las otras áreas se advierten cambios que van desde la creación del área de postgrado, la consolidación de la investigación, hasta la infraestructura:

*“Yo creo que son cambios que son sumamente positivos, o sea mi posición es positiva en el sentido de que creo que es bueno que la universidad esté mucho más abierta” (E. 9:53). “y si creo que en términos de calidad si se ha avanzado” (E. 9:60).*

*“...si tu comparas con la misión de 10 años atrás no teníamos temas como los postgrados, la investigación. Estaba centrado prácticamente en el pregrado. Y eso te indica que en estos 10 años o 15 años ha crecido enormemente. Porque tener postgrado en la institución no es algo pequeño, considerando que partimos hace poco con los postgrados” (E.6:14).*

*“Hace unos 20 años atrás esto no era común, pero ahora las universidades chilenas están a muy buen nivel en temas de investigación yo diría son capaces de transferir al sector industrial y tecnológico en Chile” (E. 6:20).*

*“Bueno, 30 años atrás te contaré que eran poquititos, entonces había que hacer de todo, de todo entendiéndose, labor administrativa, sin secretarías, comisiones para todo porque teníamos que cubrir todos los ámbitos que se requerían para que esto funcionara bien, entonces hay otro tipo de, nada de que tú te sentabas en tu oficina y así como estamos ahora, sino que era una sola oficina como para ocho personas, y había que compartir todo, lo bueno y lo malo” (E.10:15). “Ha habido un cambio, un cambio de infraestructura” (E. 10:16).*

Sin embargo, también dentro de la misma universidad se aprecia como esta ha asimilado la lógica de mercado apropiándose del discurso académico:

*“Bueno, la universidad tiene que ir con el tiempo, por lo tanto, tiene que ir abriendo campos mayores también, entonces se abren distintas sedes, se abren lugares donde tú, se pueda desarrollar, también viendo mucho la parte económica, porque tiene que ser sustentable, ya no existe, nosotros tenemos nuestro benefactor, don Federico Santa María, que antes dejó todo para la universidad. Esta universidad la hizo bien, la puso él con las platas y mis primeros colegas que viajaron y ya están jubilados e iban todo por la plata de don Federico Santa María. Ahora no, si no tienes estudiantes no generas ingresos, es otra la visión” (E.10:49).*

En síntesis, se reconoce una desregulación del sistema de Educación Superior en cuanto a la oferta y diversificación del sistema de Educación Superior. Además de un cambio en los énfasis proyectados por la universidad: formativos, de investigación y postgrados, y de infraestructura. Sin embargo, mayoritariamente el discurso se asocia a lo

formativo, lo que se traduce en un cambio curricular y de implementación del currículum. Así también aparece una lógica discursiva que señala que en la realidad los cambios no logran materializarse en el aula y quedarían solo a nivel declarativo. Lo anterior podría explicarse en la importación de modelos que se reconoce existir en Chile.

-Reforma y ley de aseguramiento de la calidad:

Existen distintas posiciones respecto al tema del financiamiento. Énfasis en los que se ha centrado la discusión de la reforma (financiamiento, provisión privada o pública). Temas que no están en la discusión o regulación del sistema universitario, creación de nuevas carreras, gratuidad y requisitos de ingreso, certificación de calidad. Por otra parte, aparece el discurso crítico respecto a la democratización de la discusión en Educación Superior y con ello a la falta de experticia técnica para construir el acuerdo. Lo anterior, se ve reflejado en el siguiente grupo de afirmaciones:

-Discusión centrada en financiamiento:

Se menciona que se pone el acento en la discusión del financiamiento de la educación. Se argumenta que se ha perdido el eje de la calidad (E.3). *“Yo creo que está más o menos, yo creo que el foco, el énfasis, el tema económico, el tema de la plata ha desviado un poco el sentido final que tiene la universidad, porque que tenga que estar preocupado o que la discusión se centre en cómo tiene que ser financiada la educación, sobre cómo debe ser la educación, a mí me preocupa”* (E.3:40).

*“tienen que tomarle el peso, y eso es lo que a mí me preocupa un poco, de lo que se está discutiendo del tema del financiamiento, no tiene que ver con la accesibilidad, con nada de eso, si no que en la medida de que si esto es gratis, no tengo ningún costo asociado, como voy a valorar la hora en aula si a mí no me significa ningún sacrificio, si ya hay un costo importante detrás, por último tengo papás que les duele pagar, me van a exigir que estudie, si no está eso detrás no sé qué va a pasar”* (E.3:122).

*“La verdad es que yo soy como bien crítica de la situación y en ese sentido yo creo que no. De un tiempo a esta parte...por ejemplo mis padres estudiaron... no pagaban la universidad y ahora la universidad es para una elite y ahí hay un tema importante que el Estado o la sociedad está tratando de resolver...No sé si las fórmulas que están planteando son las adecuadas o se requiera dar un paso más en esa línea eso, no lo sé, pero sí entiendo que el modelo que tenemos actual no es el adecuado eso sí”* (E.5:50).

-Gratuidad y sistema de selección

*“Eso sí que tiene que ser siempre vinculado a las capacidades, no como pasa en Argentina por ejemplo, que universidad para todos y se demoran lo que quieren y resulta que no, no tampoco creo que sea por ahí el camino si de acuerdo las capacidades y tu interés y si efectivamente tú te lo has propuesto, entonces sí hay un Estado que te sostenga, haya un Estado que te subvencione para que tú finalmente puedas educarte según lo que tú elegiste, que es lo que tú quieres”* (E.5:52).

*“Es la reforma que tenemos. Ahora de la gratuidad, como que no fue algo, no fue un análisis país, un análisis donde el gobierno, los expertos a lo mejor podrían haber dicho algo, fue algo que parte por una demanda social, y que frente a esa respondemos, y aun así, que ya han pasado como 5 años yo creo, aun así no tenemos una respuesta clara, porque ni siquiera nos podemos poner de acuerdo de cosas que son como la base, pero que no es lo más importante, porque lo más importante es la calidad y cómo lo vamos a ejecutar, y todavía estamos pensando en cómo lo vamos a pagar, y además las personas tienen un doble discurso porque lo quieren, pero tampoco quieren pagar más impuesto, yo creo que tenemos como muy bajo pensamiento crítico y que también nuestro nivel de comprensión como sociedad en general, es bajo, es como que quisieran gratuidad pero sin entender que eso va a tener un costo, y que va a implicar cambios importantes, y que va a traer así como trae fortalezas, va a traer debilidades, y la gente como que quiere solo las fortalezas”* (E.9:57).

-Desregulación del sistema de Educación Superior

*“Pero la Educación Superior, está bastante atrasada en la discusión: la discusión de la Educación Superior tiene que ver con temas de financiamiento que son súper importantes, por ejemplo, la gratuidad que va a venir lentamente, pero está bien que haya algo de eso al menos. O sea, si entran doscientos mil estudiantes también está bien, las otras discusiones tienen que ver con la creación de superintendencia, sistema de acreditación. Ahí hay muchas cosas que son complejas: el sistema universitario es un sistema que está altamente desregulado en Chile, ahora eso es una cosa que lo conoce todo el mundo en Chile. Hay que regular más y eso no es tan fácil, porque eso pasa por la política y los privados, tienen intereses en la universidad y eso pasa por la discusión del parlamento y son discusiones más político institucionales y menos de proyecto universitario”* (E.4:154).

*“Entonces esta discusión de los privados es una cosa absurda digamos. Aunque alguna universidad sea privada como la nuestra que es privada, pero tiene que producir bienes públicos. Porque el conocimiento es un bien público...todos dicen que estamos en el siglo del conocimiento ... si es así el conocimiento es tan importante como el agua o como el suelo productivo o como el sol ya que si no hay sol tampoco hay vida o aire puro”* (E.4:90).

*“Pero en eso no hay política de educación que diga creen estas carreras. Entonces uno se da cuenta que el 75% de jóvenes eligen 5 a 6 carreras y el país no necesita tantas carreras de... hay saturación en odontología,*

abogacía, saturación en periodismo, psicología, hay saturación en algunas ingenierías. Por el contrario, en geología falta gente y nadie quiere estudiar geología, es muy difícil siendo un país minero" (E.4:156).

"Efectivamente hay que medir calidad, pero a través de resultados, a través de mecanismos distintos a que el estado dirija como hacer las cosas" (E.3:39). "Que cumpla, en el fondo que cumpla con lo que promete en el fondo, tener claro que es lo que yo quiero formar, yo quiero formar profesionales, o en el área de las leyes para que sean no sé, pensando en el ministerio público, que efectivamente, lo que estoy formando, sea lo que se definió formar" (E.3:41).

- Democratización de la discusión sobre la reforma

"Y lo otro que me pasa es que estamos como en una cultura donde la experticia, la formación, el estudio, como que ha perdido importancia, y es como que todas las opiniones valieran lo mismo, entonces los mismos estudiantes quieren ellos hacer la reforma, y la rechazan a veces como con argumentos muy ideológicos, cuando en el fondo, para mí gusto, las reformas deberían ser muy inyectadas como por la experticia, y por personas que tienen la formación y que pueden diseñar planes pero porque han sido formadas para eso, no creo que alguien de 17 años con lo se forma en el colegio, pueda liderar una reforma, o vetarla, siento que hay un problema grave en eso" (E.9:59).

### Código N° 27. Cambio en la estructura macroeconómica

**Código: Cambio en la estructura macroeconómica {1-2}**

**P10: Entrevista 8.docx**  
(102:102)

Tabla N° 30 Referencias Código: Cambio en la estructura macroeconómica

El código se compone de las siguientes referencias:

"Que cada uno tuviera que cumplir con su rol para lo que fue preparado, que hubiese un desarrollo país de manera que se produjera la pirámide, claro, un ingeniero, dos apoyos, hartos técnicos, pero que hubiesen distintas pirámides en todas las empresas" (E.10).

Lo anterior invierte la mirada de desregulación del sistema universitario en cuanto a la oferta y demanda de profesionales. El acento se pone en el mercado profesional evidenciando que este no está contemplando la dotación necesaria, incidiendo esto, entre otros factores, en la retroalimentación de la universidad o instituciones de Educación Superior y mercado laboral.

### Código N° 28. Idiosincrasia

**Código: Idiosincrasia {19-1}**

**P 2: Entrevista 2.docx**  
(49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (49:49), (55:55), (57:57), (57:57), (67:67), (67:67), (69:69), (71:71), (75:75), (77:77)  
**P 4: Entrevista 5.docx**  
(101:101), (105:105)  
**P 6: Entrevista 10.docx**  
(88:88), (112:112)  
**P 9: Entrevista 4.docx**  
(108:108)

Tabla N° 31 Referencias Código: Idiosincrasia

El código se compone de las siguientes referencias: "lo que pasa, es que yo creo que nuestra idiosincrasia es mucho más fuerte...." (E.2:73). En este ámbito es posible apreciar aspectos que van desde el plano personal y que se traspasan al plano laboral. Entre ellos destacan:

En lo personal:

-Hablar del otro a espaldas de él:

"Han venido varios, han venido amigos de España, de Dinamarca, de Holanda, de Alemania y es divertido casi todos me han dicho lo mismo, muchos han sugerido que mis amigos no son mis amigos, porque hablan mucho de mis cosas, yo no estoy ni ahí tampoco, pero si es un factor común que ellos han venido a Chile y se han dado cuenta, casi todos me han dicho pucha pensamos que íbamos a encontrar varios tú y no, el comentario también



que me hacían es que mis amigos, no eran mis amigos porque comentaban muchas cosas de mi vida y comentaban comentarios buenos, malos, no tengo idea, yo tampoco indagué, no estaba ni ahí con la cuestión tampoco, pero sí es algo digno de analizar un poco" (E.2:86).

-Desconfianza:

"tiene que ver con la desconfianza, somos un país altamente desconfiado, entonces un país que es muy desconfiado tiene que organizarlo todo" (E.4:112).

En lo laboral:

-Dificultad para compartir ideas, apropiación de ideas. Falta de transparencia, u honestidad

"yo llego a hacer investigación, tengo ideas nuevas y claro... yo las comparto y todo, y en Chile te dicen: oye no compartas todo, porque en Chile hay gente que te copia ideas, entonces eso ya es raro, en el sentido, imagínate..... si yo, mi visión, yo todo lo que he hecho en mi vida, desde que he adquirido mi profesión, ha sido adquirir conocimiento para compartirlo, me dicen: oye para.... no podí, y es fome que te lo digan, te lo dice un colega, otro colega y los vas viendo y después vas escuchando casos de gente que ha dicho cosas por acá y después se lo han tomado" (E. 2:70), "Es raro, raro, entonces claramente eso hace que por ejemplo, el concepto que tengo de universidad ya no corre, entonces a lo mejor, yo tendría que ir a un centro de investigación mejor, donde todo se traduce en un grupo y también... así no,..."(E. 2:72), "...porque yo de repente he dicho un proyecto que he querido hacer y la gente súper entusiasmada, y nunca le han devuelto ni un llamado, es raro,... pero pasa, o sea yo te lo digo, quizás esta persona en este caso puntual este enferma, pero si he mandado correos para una respuesta y no pasa nada" (E. 2:74).

-Falta de laboriosidad u orientación a un objetivo:

"Pero a lo que voy, si todos hiciéramos la pega, como debería ser, yo no debería gastar tanto tiempo en enseñarles a estos chicos cosas ....Por ejemplo, llévalo a la universidad esto, pasa en la facultad, en la universidad, si todos hiciéramos nuestra pega... las directrices de lo que la universidad quiere, se cumplirían, pero no se cumple, no se cumple porque todos no pensamos de la misma manera ¿me entiendes?, no sé si me explico" (E. 2:80), "que somos un país súper raro, nuestro padre de la patria era borracho y yo creo que nosotros no sabemos para donde vamos... y en muchas cosas y mira aun así, si nosotros quisiéramos, aun así, si no supiéramos donde vamos y realmente actuaríamos con bondad llegaríamos algún lugar..."(E. 2:101)

-Se confunden planos en lo laboral y lo personal.

"Sobre qué pensaba de la academia y al final especulé un poco, porque cuando uno dice aquí por ejemplo, sobre todo casi todo, se toma personal (E. 2:82), "Porque todo lo que estoy diciendo, es personal, tú puedes dar una opinión profesional y todo lo toma personal, por eso mismo reculé porque hay gente que uno dice una cosa y lo toma personal y no es así, es solo una opinión o sea, en general" (E.2:108).

-Identidad diluida en un contexto foráneo:

"a ver, cómo te lo explico, como estos gallos de aquí que hablan con un montón de propiedad de ciertas cosas aquí, pero cuando van afuera se diluyen, y no quedan en nada....toda esa actitud, cachai, altanera se pierde, yo lo viví, yo vi a la gente" (E. 2:103).

-Soberbia:

"...Pero de nuevo, yo creo que es la idiosincrasia del chileno,..., a mí a veces me da como susto decir que no sé algo, porque te miran ohh no sabe, tú no puedes saber todo, no tengo que saber todo, incluso en mi especialidad hay cosas que yo no sé, de hecho no sé" (E.2:110).

-Desconfianza:

"Claro, justamente, o sea si tu cumpliste con todo... puedes entrar en una mentira terrible, pero nadie te pilló, bueno eso está bien, porque cumplió con un procedimiento y es terrible eso acá. En otros países más bien, se parte de la confianza, se parte del concepto de que yo tengo que confiar en ti, aunque no te conozco, o sea, se parte confiando y después se puede construir la desconfianza, pero es al revés de acá (E.4:113), "pero yo creo que es parte de nuestra cultura también, somos desconfiados, circunstancia que estamos lejos de ser o de llegar a ser... gringos, o sea, de pensar las cosas, o en realidad en estos países desarrollados, o la investigación en forma simple" (E. 6:53).

-Inconformismo:

"Lo otro es que en la universidad hay mucho de quejarse, en esta universidad, en las universidades en Chile y en todo Chile, nos quejamos de todo y no damos gracias de lo que tenemos, esa es mi percepción" (E. 6:67). Cabe destacar que las opiniones vertidas en este apartado son emanadas de académicos cuya formación doctoral fue realizada en el extranjero.

