UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE EL ROL PÚBLICO DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

INVESTIGADORES RESPONSABLES
CARMEN SANTIBÁÑEZ, BELÉN SEPÚLVEDA, RODRIGO TRUJILLO, RICARDO ZAVALA

PROFESORA GUÍA
Dr. Carolina María Guzmán Valenzuela.

Seminario de Título Psicología educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología.

Enero 2015
Valparaíso, Chile.

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE EL ROL PÚBLICO DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

INVESTIGADORES RESPONSABLES
CARMEN SANTIBÁÑEZ, BELÉN SEPÚLVEDA, RODRIGO TRUJILLO, RICARDO ZAVALA

PROFESORA GUÍA
Dr. Carolina María Guzmán Valenzuela.

Seminario de Título Psicología educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología.

Enero 2015
Valparaíso, Chile.

A todos los/as estudiantes que siguen soñando y luchando
por una educación libre, desde todos y para todas.

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación se hacen incontables las personas que han prestado su ayuda y apoyo incondicional en esta ardua labor. Queremos agradecer en primer lugar a nuestra Profesora guía, la Dra. Carolina Guzmán, por el apoyo, dedicación, ayuda y orientación. También queremos agradecer a la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso, por los conocimientos adquiridos.

Nuestros agradecimientos de manera particular:

Ricardo: A mis padres Roberto y Marcela, y mis hermanos Gabriel y Roberto agradecerles por la ayuda permanente. A mis amigos Yasna, Carmen, Marcelo y Leonardo por creer en mí. Y por último a Paulina por ser mi compañera, pareja y apoyo y Amelie por ser la mejor amiga felina.

Rodrigo: A mi familia, por darme el valor de la disciplina y la perseverancia, que necesite para llegar al fin de esta etapa. A los compañeros que conocí durante la toma del 2011, con los que luchamos codo a codo y aprendimos a vivir la utopía. A la vida, por entregarme amigos tan valiosos, como Nicolás y Antonio, los cuales hacen de éste mundo un lugar más justo y alegre. A cada una de las personas, momentos y desencuentros que formaron parte de este capítulo. ¡Que vivan los estudiantes!

Belén: A mi familia en todas sus generaciones, a mi madre Dorkas y mi padre Javier, Alfonso y Catalina, hermano y hermana de sangre; el amor y apoyo incondicional de todos ellos me hicieron superar cada obstáculo. A los hermanos del camino y de lucha, gracias por las alegrías, las penas y los aprendizajes compartidos y a mis compañeros/as incondicionales, Christian, Coffee y Clotilde. ¡Muchísimas gracias!

Carmen: A mí papá por su sabiduría, a mi mamá por su contención y a mi hermano por su compañía. A los tres, gracias por apoyarme en las noches en vela. Les doy gracias por su constante preocupación y cariño durante todo este proceso. A mi amiga Nicole (que la universidad me permitió conocer), gracias por las sabias palabras que siempre me has entregado. A Ricardo, por ser un buen amigo y compañero durante de la carrera. Y a Rex y Rin, por su fidelidad y apoyo incondicional.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS

ANEXOS (EN CD)

Anexo nº 1: Tabla 1 detalle de categorías de entrevistas (estudiantes activamente políticos y representantes de discurso oficial de una universidad) y tabla 2: Detalle de categorías de entrevistas (estudiantes activamente políticos y representantes de discurso oficial de una universidad).

Anexo nº 2: Gráficos de frecuencias (barra y torta) de categorías de focus group y entrevistas (figuras 1- 4)

Anexo nº 3: Pauta de preguntas de focus group

Anexo nº 4: Transcripción de focus group (ESPP)

Anexo nº 5: Pauta de preguntas entrevistas

Anexo nº 6: Transcripción de entrevistas

Entrevista 1: Paulina (ERDO)

Entrevista 2: Alejandra (ERDO)

Entrevista 3: Alexandra (ERDO)

Entrevista 4: Ronny (ERDO)

Entrevista 5: Felipe (ECPP)

Entrevista 6: Romina (ECPP)

Entrevista 7: Eduardo (ECPP)

Entrevista 8: Nicolás (ECPP)

Anexo nº7: FIGURAS

Figura 6: Esquema focus group

Figura 7: Esquema estudiantes activos políticamente (entrevistas)

Figura 8: Esquema estudiantes representantes del discurso oficial de una universidad.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito, explorar el discurso sobre el rol público de la universidad desde la visión de los estudiantes.

En Chile, los límites entre lo público y lo privado parecen difusos. En el ámbito universitario, se vuelve complejo decir qué es exactamente lo público, debido a que hay diversas dimensiones que se refieren a este concepto y que generan las contradicciones que ocurren entre las definiciones jurídicas, económicas, sociales y culturales que se manifiestan dentro de las instituciones universitarias. Además en Chile, lo público en las universidades, está atravesado por la lógica privatizadora y lucrativa, restando espacio al financiamiento estatal y al desarrollo de prácticas para la formación civil.

En términos metodológicos se llevó a cabo un Análisis del Discurso. Esta metodología cualitativa pretende visualizar cómo las estructuras de poder, sociales, ideológicas y hegemónicas, tienen relación con la producción de los discursos sociales. Situándonos en el espacio educativo, los estudiantes serían uno de los actores responsables de reproducir o transformar estos discursos hegemónicos, por lo tanto, desde aquí que se explorará el rol público de la universidad, y los discursos que poseen los estudiantes universitarios al respecto.

Las técnicas de recolección de información incluyeron focus groups y entrevistas individuales.

Los resultados de la investigación arrojaron una diversidad de respuestas a la hora de entender lo público, siendo las visiones más frecuentes; el entendimiento desde el binomio público-privado, las nociones ideológicas y el vínculo comunitario-territorial y geográfico. Se encontraron similitudes en cuanto a la existencia de una crisis con respecto a lo público, problematizando este concepto desde la dimensión público-privado y las diferencias con respecto a los espacios de participación. Por lo tanto, las implicancias de este estudio recaen en el cuestionamiento de lo público en las universidades con lo que se hace necesario conocer estas percepciones de los mismos actores, quienes viven in situ la idea de lo público.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como propósito explorar el rol público de las universidades en Chile desde la perspectiva de estudiantes de universidades de la quinta región, a través de la metodología cualitativa análisis del discurso.

En Chile, la cobertura de educación superior ha aumentado (SIES, MINEDUC en Ugarte, 2013). Sin embargo, en su mayoría, el origen de ésta es privado: *el número de universidades privadas es mayor a las universidades estatales* (Maldonado, 2013). Hay 59 universidades; 25 son tradicionales (16 estatales y 9 particulares) y 34 son privadas (Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2012). Pero, lo complejo no sólo es la cantidad, sino, que muchas de éstas universidades reciben aportes estatales (La segunda, 2013). Además, existen "polos invertidos"; la Universidad de Chile (universidad pública) recibe al 31% del quintil más rico (Gil, 2013). Por el otro lado, la Universidad San Sebastián (que es privada) recibe a 40% de estudiantes de escuelas municipales (Brunner, 2008).

Por otro parte, en las universidades chilenas el *financiamiento* estatal se ha minimizado, existiendo universidades donde el aporte gubernamental alcanza un 8% del total de financiamiento de la universidad (Cisterna, s.f.). Según Iglesias (2007) hay estimaciones que indican que el 84% del gasto universitario lo solventan las familias, lo que en general no proviene de sus propios bolsillos, sino que procede de créditos. El 16% que queda de este gasto, se financia mediante becas y financiamiento fiscales indirectos. Para otro tipo de financiamientos, la universidad se ve obligada a postular a fondos concursables, uno de ellos por ejemplo, el MECESUP (Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) (Iglesias, 2007). Otros son Fondecyts o los fondos de Conicyt.

Otro elemento a tener en cuenta y que añade complejidad al análisis de lo público, es el *lucro*. Según la Real Academia de la lengua española (RAE) (s.f.), el lucro, es el provecho que se saca de algo. Este proceso de obtener excedentes de una ganancia comercial se da en las universidades, generando alianzas estratégicas entre

universidades privadas y grandes inversionistas. Con respecto a esto, Salas (s.f.) menciona lo siguiente:

> "Similar escenario, pero menos publicitado, es el que se observa en la Universidad del Mar. Siendo una de las instituciones con mayor matrícula del país (más de 20 mil estudiantes) presentaba un atractivo negocio para la multinacional Southern Cross: fondo latinoamericano principal accionista de La Polar S.A., Chilesat, Prosegur, ESSBIO y Aguas Nueva Sur Maule además de otras empresas extranjeras. Southern Cross ya está aliada con la Universidad Andrés Bello y De Las Américas, con lo que alcanzaría una considerable cobertura de alumnos de educación superior en sus inversiones"

Lo anterior explicita lo que ocurre con algunas universidades privadas: alianzas económicas. (Salas, s.f.).

Ahora bien, en conexión con lo anterior, la educación se puede entender *como un derecho inalienable*. "El reconocimiento del acceso al conocimiento y la formación como un derecho inalienable de toda persona humana, es decir, la universalidad de la educación" (IIDH, 1994, p.37). Por lo tanto, ¿Es válido que se exija tener dinero para poder acceder a la educación? ¿No es acaso la educación un derecho inalienable y por lo tanto un bien público?

Asimismo, la justificación de porqué investigar lo público, no sólo se refiere al binomio público/privado ni tampoco al tipo de financiamiento. Lo público, contiene nociones que implican ciudadanía, participación, relación estado-sociedad y política (Ojeda et al., 2010). Es interesante ver cómo vislumbran los estudiantes la relación estado-universidad o política-universidad, en un contexto en que las universidades tienen un rol formador ligado a lo académico, siendo parcial la vinculación con la comunidad y con el sentido cívico. Investigar lo público, implica la formación de opinión, los consensos reflexivos y la voluntad política (Habermas, 1981).

Desde esta mirada es que planteamos la investigación, a partir de qué es lo que se considera realmente "público" en las universidades chilenas. Es relevante que en esta deconstrucción de lo público también demos la posibilidad de conocer la opinión de los mismos involucrados: Los estudiantes; puesto que son ellos los actores principales en el sistema, y por lo mismo son susceptibles de las políticas aplicadas a las instituciones universitarias.

Los estudiantes no tienen una voz que genere impacto en quienes son los "encargados", de ahí la importancia de conocer su opinión. En su mayoría es canalizada por los centros de estudiantes, sin embargo, quedan en el aire visiones de los excluidos o auto-marginados de los centros de participación. No es coincidencia lo ocurrido el 2011 con el movimiento estudiantil. Mayol (2011) plantea que este movimiento es expresión de la articulación público-privado. En este sentido, los estudiantes no han tenido voz, a pesar de ser los protagonistas en las universidades.

Por lo tanto, algunas preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Cuál es el discurso de los estudiantes respecto al rol público de las universidades en Chile? ¿Qué podemos interpretar a la luz de la estrategia del análisis del discurso? ¿Qué hay detrás de estos discursos? ¿Es lo público una dimensión de análisis en las universidades de nuestros días tan privatizadas?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Crisis y Desigualdad en Educación.

Se hace recurrente hablar de una crisis en la educación chilena, cuyas raíces son principalmente políticas y culturales, lo cual se manifiesta en dos esferas que se afectan entre sí de forma recíproca. El primero de estos fenómenos, es la evidente inequidad que existe al interior del sistema educacional chileno, manifestada de forma concreta en la brecha entre Educación Estatal y la Educación Privada. La prueba de selección universitaria (PSU) refleja los contrastes: un estudiante de colegio privado obtiene un mejor puntaje aumentando sus probabilidades de estudiar en una universidad de mejor calidad. Por el contrario, la tendencia de los bajos puntajes en la educación municipal, limita la posibilidad de elección de la casa de estudio universitaria (Paredes y Pinto, 2009).

Los sujetos cargan con una serie de capitales culturales, sociales, simbólicos, situación que se reproducirá en el desarrollo del proceso. De esta forma, tanto los cursantes o participantes, como los salientes contarán con capacidades y conocimientos diferenciales que reforzarán la segregación y la distancia entre los componentes del conjunto social.

Una de las razones de esto es que existe el supuesto generalizado, que argumenta que detrás de la movilidad social hay un proceso meritocrático en el que personas con bajos ingresos, potencialmente productivos, pueden mejorar su situación y donde una condición necesaria para mantenerse en grupos de ingresos altos es también el mérito y la productividad. Desde esta perspectiva, la movilidad es una característica dinámica positiva asociada a propiedades estáticas deseadas para la sociedad como es la igualdad de oportunidades. Esta perspectiva recibe el nombre de Teoría del Capital Humano, teoría que hoy en Chile, está a la base de las políticas públicas en Educación y se maneja como la herramienta central para la salida de la condición de pobreza por parte de las personas. Este enfoque es producto de la entrada de la Economía en temas de Educación (Yáñez, 2003).

En segundo lugar, otro aspecto a considerar es la ausencia de marcos metodológicos y epistemológicos para dar direcciones, objetivos y medios a esta carrera educativa. Para emprender los procesos educativos, no existe un planteamiento acerca de lo que se desea construir con ello. Sin embargo, esto nos permitirá centrar nuestro análisis en los discursos no oficiales que se han ido constituyendo en las mismas prácticas al interior de las universidades, desde la posición y experiencia de los estudiantes. El acceso a investigaciones anteriores y la investigación de algunos hechos históricos nos podrán dar luces más claras de cómo se comprende y ejerce lo que llamamos "público".

2.2 Ideología y educación

Estamos en una sociedad donde predomina la lógica del mercado, impactando los distintos subsistemas y, de manera particular, a lo educativo. Así vemos las consecuencias expresadas en un sistema educativo privatizado, con presencia de grupos económicos nacionales y transnacionales. La educación es mediada por intereses privados de inversionista, enfrentándonos a un discurso contaminado por el mercado (Opech, 2014), permitiendo la reproducción de estructuras de dominación, características de las sociedades capitalistas, donde "el discurso cumple un rol en las relaciones de poder (...) característico de la modernidad es la unificación del orden del discurso, del "mercado lingüístico" (Bourdieu, 1991) mediante la imposición de lenguas estandarizadas en los estado-naciones" (Fairclough, 2008).

La educación es un proceso de la vida, que parte de la capacidad de desarrollarse. Dicho proceso tiene diversas características según el grupo social, el contexto socio-cultural y el momento histórico. La familia es un agente socializador primario y a pesar de la importancia que tenga en la sociedad moderna, luego de diversos procesos históricos, se ha delegado la función de educar a la escuela, homogeneizando a los individuos, bajo normas y creencias comunes (Colegio de profesores de Chile, 2005).

El sistema educacional no actúa solo al perpetuar una ideología hegemónica mediante mecanismos, sino que forma parte de los llamados Aparatos ideológicos del

estado. Althusser (1970) nos expresa: "Ninguna clase puede tener en sus manos el poder de estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los llamados Aparatos ideológicos del estado" (Althusser, p. 17), que tienen como función la reproducción de ideas, roles y rituales de un determinado grupo social. Dentro de los aparatos ideológicos del estado encontramos el aparato religioso, escolar, familiar, jurídico, político, familia, sindical, de información y cultural. No existe otro aparato ideológico del estado que exija durante tantos años de una audiencia obligatoria, ésta es una de las tantas razones para asumir su importancia en el mantenimiento de las relaciones de poder y generar producción académica con la finalidad de desmantelar las ideas hegemónicas que se han naturalizado en la sociedad civil.

Foucault (2000) nos advertía que el derecho no es ni la verdad, ni la justificación del poder. La forma de la ley y los efectos de prohibición que ella conlleva deben ser situados entre otros muchos mecanismos no jurídicos. Las relaciones de poder son fenómenos multiformes y no están generadas necesariamente por la prohibición y el castigo.

Otra visión de lo público y privado, desde el marxismo revisionista, fue planteada de modo radical por Gramsci:

> *"La distinción entre lo público y privado es una distinción interna del derecho burgués, válida en los dominios donde el derecho burgués ejerce sus poderes. (...) Poco importa si las instituciones que los materializan son públicas o privadas; lo que importa es su funcionamiento. Las instituciones privadas pueden funcionar perfectamente como aparatos ideológicos del estado"* (Althusser, 1970, p. 12).

Ahora bien, es importante señalar que un *aparato ideológico del estado* no funciona independiente del resto de las estructuras de dominación en una sociedad capitalista, sino que funcionan conjuntamente para desempeñar una función global de poder. Para efectos metodológicos de nuestro estudio, tomando como base la perspectiva analítica de

Foucault (2000), se debe poseer una panorámica global del sistema de estrategias de dominación que se van interrelacionando bajo una unidad estatal de soberanía. De este modo, se enriquece la diversidad y profundidad de nuestras interpretaciones del fenómeno, y las conclusiones que obtengamos de los discursos de los estudiantes podrán dar paso a futuras investigaciones que vayan iluminando los rincones de este mapa, de lo que conocemos por poder y dominación.

Finalmente requerimos de una caracterización precisa de lo que es la ideología. Van Dijk (2004) nos explica:

> *"La ideología es un sistema complejo de creencias que se adquieren, expresan, promulgan y reproducen a través del discurso. Debido a que se construye desde el lenguaje, posee de una naturaleza social, y tiene la función de articular valores y conductas axiomáticas de un grupo ideológico, fortaleciendo su identidad y cohesión, asimismo, acentuando diferencias con los exogrupos"* (p. 34).

La importancia de las ideologías radican en que generan un vínculo entre las prácticas y los discursos, por lo cual no están exentos de inconsistencias, incoherencias y vacíos. En ocasiones, se hace uso de distintas estrategias y estructuras lingüísticas para ocultar todas esas contradicciones y validar sus representaciones. No todos los individuos poseen el mismo nivel de autoconciencia respecto a su matriz de pensamiento, o el mismo nivel de experticia en relación a los conocimientos, como tampoco todos los miembros del grupo pueden ser considerados prototípicos. Cada grupo ideológico puede ser subcategorizado de acuerdo a estos rangos o estratos (Van Dijk, 2004).

Entonces, cuando hablamos de ideología nos referimos a una entelequia que por sí misma no tiene sustancia en la realidad social, pero perfila epistemológicamente. El investigador que haga uso del análisis del discurso, debe comprender estas cuestiones teóricas para acercarse al objeto de estudio, y hacer uso de su ojo crítico para escarbar en

la multiplicidad de deducciones que el método cualitativo ofrece y exponer un planteamiento que deje en evidencia los hallazgos más significativos de la investigación, como también los puntos débiles y futuros asuntos a explorar.

2.3 Lo público

Del latín publicus, público es un adjetivo que refiere aquel o aquello que resulta notorio, manifiesto patente sabido o visto por todos (Definición, s.f.).

Según Habermas (1973), lo público se entiende como un campo de la vida social, siendo una parte a la cual se tiene libre acceso. Hace alusión además a la idea de lo público como bien común. No obstante, a pesar de que es una definición útil para nuestra investigación, debemos tener en cuenta los distintos aspectos que conlleva lo público.

Entendiendo que la indagación se centra en el rol público de las universidades, resulta importante poder definir qué es lo público en primera instancia. Sin embargo, en el momento en que se hace referencia a "lo público" nos encontramos con un serie de obstáculos que nos impiden poder dar una definición clara, ya que como es de costumbre en las ciencias sociales (y su relatividad inherente), los constructos teóricos no tienen definiciones universales, por lo tanto, para poder explicar qué es lo público se acude a diferentes aristas. Ojeda (2010), en una caracterización de lo público y lo privado en las universidades chilenas, propone que no existe un acuerdo respecto a qué es lo público incluso en las dimensiones que abarca, denotando la construcción de diversas visiones desde diferentes disciplinas no llegando a ningún tipo de consenso respecto al significado del concepto.

Para definir lo público debemos referirnos tanto a la sociología, la filosofía y la economía, tomando todas estas definiciones y aspectos que podrían describir de manera acertada lo público (Ojeda et al., 2010). Lozano (2005) da una descripción que esclarece esta ambigüedad en el ámbito de lo público:

"Lo público/privado corresponde a un campo, vale decir, a la producción de una disposición relacional estructurante-estructurada, que configura una multiplicidad y variedad de órdenes, distancias, centramientos y fuerzas de lo visible-no visible, admisible-no admisible, enunciable-no enunciable, y accesible-no accesible" (Lozano, p. 6).

En este sentido y tomando como referencia a Lozano, ya sea lo público como lo privado serían conceptos demasiados abarcadores que son configurados desde varias partes. Por otro lado, el mismo autor propone que se dan nociones esencialistas donde lo público y también privado corresponden a aspectos inherentes a un fenómeno: "*Aquellos que hacen equivalente al estado con lo público, o circunscriben éste último a lo estatal; argumentos que proponen una equivalencia entre lo público y lo comunitario, lo público y lo colectivo"* (Lozano, 2005, p. 7).

2.3.1 Dimensiones para definir lo público

Más allá de las definiciones que se puedan esbozar desde el rol que tiene el Estado frente a los servicios públicos, como lo es en este caso la educación superior, no hay que dejar de lado que para definir el concepto hay que ampliar la perspectiva de análisis, considerando que existen diferentes esferas donde se mueve la sociedad y que no son excluyentes las unas de las otras. Es más, Bobbio (2001) define lo público en dos dimensiones, una relacionada con el Estado (en donde lo opuesto es lo privado) y la otra hace alusión a lo público, como aquello que es *visible a todos* (en donde la noción opuesta es lo secreto). Por otro lado, tenemos las definiciones de grandes autores como Habermas, que señala lo público como un espacio de formación de opinión, consensos reflexivos y voluntad política, con el propósito de oponerse a los fundamentos normativos que se ha ido adquiriendo en el transcurso de la modernidad (Habermas, 1981).

También existen planteamientos que se manifiestan desde una esfera política-social. Es el caso de Cunill, N. (1997)[1] quien enfoca su discurso sobre lo público desde las relaciones existentes entre el Estado, la administración pública y la sociedad proponiendo alternativas al paradigma hegemónico, planteando que:

> *"La ruptura de los monopolios en torno al poder suponer recuperar la noción de lo público como capacidad de toda la sociedad de formar opinión y voluntad política. En la actualidad hay que apelar a los valores de igualdad política y pluralismo. La esfera de la publicidad tiene que estar plenamente detentada por el ciudadano y no sólo por el burgués"* (p. 201).

No obstante, existen otras concepciones de lo público en donde no necesariamente está asociado al Estado. En este sentido, la autora antes mencionada propone conceptos relevantes en la sociedad capitalista contemporánea, estos son: la esfera pública estatal, la pública no estatal, la corporativa y la privada. Tomaremos el concepto de la esfera pública no estatal, el cual se define a partir de Cunill (1997) como la esfera volcada para el interés público, no tiene fines lucrativos, aunque está regida por el derecho privado (Cunill, N., 1997 en Ojeda, 2010).

Guiándonos nuevamente por Ojeda (2010) y otros autores revisados, se exponen algunos lineamientos para entender a continuación las dimensiones de lo público.

---

[1]Cunill, N. 1997 en Rodríguez, K. 1998.

Tabla 1:

Dimensiones de lo público

ECONÓMICO	SOCIAL	POLÍTICO
En el sentido común para entender lo público siempre se contrapone con lo privado, pues lo público sería lo no privado y lo privado se tiende a asociar a la economía. Teoría de los bienes públicos: individualismo metodológico y político. Concepción de que los beneficios o bienes son únicamente individuales- y sólo colectivos o públicos en la medida que comprometen una agregación de individuos (Ojeda, et al., 2010). Cómo se asignan los recursos sociales con la participación activa de la sociedad civil en una relación más estrecha con el estado (Escuela superior de administración pública, s.f.).	Lo público podría entenderse como una expresión de las relaciones sociales que se constituyen en una sociedad en particular, por lo tanto lo público se forma desde las relaciones sociales. Habría una relación estado-sociedad que constituye lo público. Lo público no es algo estático es un elemento que está en construcción permanente (Ojeda, et al., 2010).	"Lo público es todo aquello que influye en la vida política", es decir, forma de mediar entre el estado y la sociedad para construir lo público (Héller, H. en Ojeda, 2010 p.17). Norberto Bobbio en Ojeda (2010) caracteriza a lo público como una dimensión del Estado, nociones situadas desde Roma (*res pública: pertenece al Estado. Dicotomía derecho público/derecho privado)* Esfera pública (situada en *polis* griega) donde se decidía el destino de sus vidas. Con el tiempo esta noción ha ido disminuyendo pues la *polis* ya no solo tendría que ver con lo público. (Ojeda, et al. 2010) "Hablamos de la esfera política de lo público, casi a diferencia de la literaria, cuando las discusiones públicas se relacionan con objetos que dependen de la praxis estatal" (Habermas, 1973 p. 123). La esfera de lo público sería una mediadora entre sociedad y estado donde se involucra la concurrencia. (Habermas, et al., 1973).

2.3.2 Lo público y su conceptualización en el ámbito universitario

Según Sanhueza (2014), desde la perspectiva jurídica, lo público sería un bien que proviene desde el Estado a cualquier nivel. Entonces, situándonos en nuestra investigación, a lo que se hace referencia es que las universidades públicas son aquellas que son propiedad del Estado, es decir, el estado es dueño de estas instituciones. Desde dicho autor, un bien es público desde dos perspectivas: una no rival, alude a que alguien que consuma ese bien no impide que otro también lo consuma; y otra no excluyente, quiere decir que no se puede excluir a alguien de su consumo, ya sea por razones físicas o económicas. Solamente necesitamos que no sea posible excluir a nadie y sea disfrutable por todos (Sanhueza et al., 2014).

Dentro del marco económico, la educación universitaria estatal en Chile hoy no es un "bien público". No solamente tiene precio, sino que es selectiva. Es más, aún si la universidad estatal fuera gratuita, si es de acceso selectivo, no es un "bien público" en el sentido económico. Por ejemplo, en Finlandia y Cuba todas las universidades son públicas y gratuitas, pero son selectivas, por lo tanto no son un "bien público" económicamente hablando. Más aún, podría existir un sistema en el cual la provisión de educación universitaria sea de acceso universal y gratuito y no todo ser estatal, en cuyo caso se transforma en un "bien público" (Sanhueza et al., 2009).

Ossandon (2014) reflexiona que hay que repensar qué es exactamente una universidad tradicional y que es hoy lo público. Diciendo que el carácter público de las universidades estatales es cada vez menos claro, pues tanto las empresas privadas como públicas (en este caso universidades) deben competir por recursos públicos. Por ejemplo, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que es otorgado de acuerdo al Puntaje PSU y donde las universidades con más alto puntaje reciben más recursos, no discrimina entre universidades estatales o privadas, planteando que las universidades deberían pasar por un test de lo público.

Sin embargo, la relación existente entre lo público y la educación superior chilena va más allá de la vinculación que se realiza con frecuencia a estas instituciones hacia la perspectiva económica y en donde la discusión sobre su carácter público se ha

enfocado principalmente en materias de financiamiento (aportes estatales, lucro, etc.), refiriéndose a su vez sobre el rol o participación que debiera tener el estado actualmente en ellas, dejando de lado aspectos relevantes a considerar al momento de definir o calificar como "pública" a una universidad, debate del cual también son parte las universidades privadas con discursos acerca del rol social que cumplen, o bien, de "presentar una vocación pública" para la sociedad. Actualmente, las instituciones privadas dependen en su definición de lo público de grupos particulares que difieren en el funcionamiento y rol que la comunidad nacional define para sus universidades. Es por ello que se distinguen ciertas funciones y criterios con los que debe cumplir una universidad y su rol social tales como: desarrollar proyectos de desarrollo nacional, articular sus labores académicas con los desafíos emergentes y contingentes desde la sociedad en lo cultural, lo comunitario, lo territorial, etc.; la formación profesional de cada universidad debe estar alejada de los criterios de mercado y tener acceso descentralizado a la diversidad de carreras, promover políticas de integración social, autonomía y libertad de cátedra con perspectivas ideológicas amplias y diversas, permitir la construcción de proyectos de democratización interna representativos de su comunidad (desde creación de centros de alumnos, federaciones, hasta la participación de todos los actores educativos a través de la triestamentalidad, reconociéndose como comunidad por incidir de manera constructiva su realidad educativa e institucional), por mencionar algunos (Silva, 2014). El debate que gira en torno a los deberes o características que deben cumplir las universidades dentro del sistema es lo que hace que comiencen a redefinirse de las verdaderas implicancias de ser una universidad con rol público, más allá si es propiedad del estado o no. Desde esta última perspectiva, las visiones de las universidades privadas sobre el rol público se sustentan en dejar de lado la constante relación de éste último con el estado, cayendo en un reduccionismo de la esfera pública al ámbito donde participan solo instituciones ligadas a él:

> *"Lo público no es una cualidad jurídica o relativa a la propiedad de las instituciones, sino que una característica que deriva del tipo de actividad que*

las instituciones realizan. Ese es el principio que subyace en la trayectoria institucional de la educación superior chilena que no debe ser abandonado" (Peña, Sánchez, & Zolezzi, enero 2014).

"Identificar lo público con lo estatal conlleva un notable empobrecimiento de la esfera común, porque supone que sólo hay un lugar legítimo desde el que se puede construir lo político, sin advertir que lo público sólo puede surgir a partir de la pluralidad de lo humano" (Mansuy, abril 2014).

En esta caracterización nos encontramos con algunas universidades privadas que se definen a sí misma, hoy en día, como accesibles y abiertas a la comunidad por las actividades que realizan, a pesar de tener una formación mucho más conservadora, no pluralistas y condicionando ciertos procesos por ciertas ideologías predominantes. Es así donde visualizamos los largos enfrentamientos sobre la existencia del lucro, aun cuando la ley lo prohíba, o el respeto al derecho de asociación, que se vulnera completamente al prohibirse la constitución de federaciones de estudiantes en numerosas instituciones, encontrando casos emblemáticos como el de la Universidad del Mar y la Universidad Central (Glatz, P., febrero, 2011). Como ejemplo y con respecto a esto último, tenemos el caso de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), que cuenta con una federación de estudiantes desde 2011 y que se encuentra en proceso de transformación de la orgánica tradicional de la universidad (Arcos, G., junio, 2014). No obstante, el problema se sigue radicando en la organización al interior de las universidades, ya que estas mismas instituciones operan con mecanismo para impedir dicha organización, tales como tener federaciones "oficialistas" de las autoridades, instaladas de una manera antidemocrática o criminalizando a estas mismas, incluso vulnerando derechos fundamentales como la libre expresión, respeto hacia la otra persona, etc., tal como lo expone Grece Arcos, vocera de la Organización de Federaciones de Educación Superior Privada (Areyuna, H., mayo, 2014).

A pesar de las diversas opiniones que se suscitan desde la esfera de lo público, hay que destacar que ésta no se puede considerar desde una visión unitaria o sesgada en un ámbito para su definición. Para ello, hay que considerar sus variantes más significativas y la relación de su identidad con otras esferas de la vida de toda sociedad, es decir, lo público vinculado fuertemente a la formación y construcción de una sociedad civil (Masschelein, J. & Simons, M., 2009). Así, la enseñanza superior es entendida como fuente de múltiples beneficios para el individuo, concediendo ventajas a la sociedad en términos de su capital social, creativo, cultural y económico, entendiendo que cada una de aquellas formas de capital toma un carácter colectivo. Y por otro lado, además del conocimiento que "trasmite" la enseñanza superior, se reconoce la posibilidad de ésta de fomentar la comprensión crítica de dichos conocimientos y procesos relacionados con la vida de los estudiantes, por lo tanto, la enseñanza superior debe facilitar experiencias y procesos que ayuden a los estudiantes a comprometerse con la esfera pública en la cual se encuentran inmersos (Barnett, R., forthcoming). La esencia de la universidad se debe vincular con su papel público, aunque aún en épocas modernas, hablar de estos tópicos resulta muchas veces evasivo y problemático (Barnett, R., forthcoming).

2.3.3 Lo público en la educación superior, una revisión de Simón Marginson

Al revisar la idea de lo público, nos encontramos con nociones nuevas. Una de éstas es la que propone Simón Marginson. Su revisión es relevante para nuestra investigación, pues él vincula lo público en relación con la educación superior.

Una de las problemáticas que visualiza Marginson, es un déficit de lo público en la educación superior inglesa, donde se ha visto que el país inglés, retiró subsidios públicos a las matrículas de humanidades y ciencias sociales, lo que en su opinión verifica el déficit público en la educación superior. En este contexto es que el teórico se pregunta qué está siendo lo público hoy en las universidades (Marginson, 2011).

Marginson, se refiere a lo público como el interés universal, lo cual es una definición que hemos visto a lo largo de esta descripción teórica. Sin embargo, el autor propone una noción interesante y nueva de lo público en las universidades, siendo para él lo público: los efectos sociales y políticos de la educación superior. Por lo tanto, lo público en las universidades, se vería reflejado en las consecuencias sociales y políticas que la misma provoca. Esta conceptualización se ejemplifica en la contribución de la autodeterminación ciudadana de cada individuo (Marginson, et al. 2011).

Para Marginson, lo público es entendido desde tres perspectivas: *bienes públicos* en sentido plural, *bien público* en sentido singular y el concepto de *esfera pública*. Según el autor la noción de *bienes públicos* se entiende desde la economía, es más objetivista. Por otro lado el concepto de *bien público* refiere a un sentido normativo y desde una orientación más colectiva. En tanto, la idea de *esfera pública* viene de la sistematización de uno de los autores nombrado en los párrafos anteriores: Habermas.

Los *bienes públicos* (en sentido plural), son *no rivales* y *no excluibles*. Como ejemplo, Marginson habla de mercancías que pueden ser consumidas por cualquier número de personas, sin que se agoten o un teorema matemático, el cual puede ser utilizado por todos. Lo *no excluyente* implica cuando los beneficios no pueden limitarse sólo a los compradores individuales, como por ejemplo la tolerancia o el orden público. Marginson, plantea que los *bienes públicos* más importantes producidos en la educación superior son el conocimiento y la información universal. El conocimiento por ejemplo sería un bien público puro (Stiglitz, 1999 en Marginson, 2011).

Un paréntesis importante en la propuesta de Marginson es su referencia a Kaul (1999), quien hace una definición de los bienes públicos mundiales:

> *"Los bienes públicos mundiales son bienes que tienen un elemento significativo de la no rivalidad y/o no exclusión y está ampliamente disponible en toda la población en un escala global. Afectan a más de un grupo de países, son en general disponibles dentro de los países, y son inter-generacionales; es decir,*

que satisfacen las necesidades en la generación presente sin comprometer las generaciones futuras" (Kaul, 1999, p. 2-3 en Marginson, 2011 p. 416).

Una idea relevante que plantea Marginson es el cuestionamiento del conocimiento público. Él reflexiona respecto al rol de este conocimiento universal, preguntándose si acaso no tendría funciones monoculturales, hegemónicas y universalistas, por lo que podría este mismo excluir otros conocimientos. Por lo mismo, no es que el conocimiento en sí mismo sea un bien público, sino que la posibilidad de fomentar la diversidad de este conocimiento sería un bien público mundial.

Posteriormente, Marginson (2011) plantea su segunda concepción de lo público, el *bien público,* es decir lo público como *bien singular.* Ésta tendría un matiz normativo, en donde se entendería como un recurso accesible para todos, con intereses de amplia base, buscados democráticamente. Podría entenderse como beneficios que son en conjunto. Si esto es extrapolado a la educación superior, es entendido como la educación pública abierta, igualitaria y responsable ante la comunidad.

Luego, el autor propone el concepto de *esfera pública.* En el espacio universitario, Marginson (2011) entiende la *esfera pública* como un sitio semi-independiente para la crítica y renovación del estado, aunque este último no siempre esté escuchando. "Una manera de concebir la dimensión pública de la educación superior es imaginar el sector como una esfera pública, para albergar proyectos que pertenece al bien público singular y bienes público, en sentido plural" (Marginson, 2011 p. 419). Esto último se vería reflejado en el aprendizaje, conocimiento y discurso. Una prueba de que la universidad es una *esfera pública*, es la medida en que proporciona espacio para la crítica y el desafío. Otro argumento de que la universidad podría ser una *esfera pública* es como en esta institución se da de forma generalizada la crítica social.

2.4 Radiografía de las Universidades en Chile

Para poder visualizar el sistema educativo superior, es necesaria una revisión de la tipología de las universidades en nuestro país. La taxonomía, se establece desde dos

categorizaciones: tradicional/no tradicional y estatales, públicas, laicas y confesionales (Cruz-Coke, 2004). En el 2004, los porcentajes se establecían así: de 60 universidades existentes; 25 universidades eran tradicionales (41,6%) y 35 no tradicionales (58,3%); 31 correspondía a Laicas (un 51,4%) (Cruz-Coke et al., 2004).

Brunner (2009) en su tipología, plantea que existen 61 universidades, haciendo la diferenciación entre 16 estatales y 9 privadas subvencionadas (3 civiles y 6 católicas), éstas pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH). Por otro lado, hay 36 universidades privadas no subvencionadas de las cuales 32 son autónomas y 4 se hallan en un proceso de licenciamiento.

Brunner (2009) asimismo hace una clasificación describiéndola de la siguiente manera:

> Grupo 1: Universidades de investigación. Grupo 2: Universidades regionales estatales. Grupo 3: Universidades regionales católicas. Grupo 4: Universidades relativamente especializadas. Grupo 5: Universidades privadas selectivas. Grupo 6: Universidades privadas de tamaño mayor, no selectivas. Grupo 7: Universidades privadas de tamaño menor, no selectivas (p. 3).

Es importante esclarecer que las instituciones de educación superior en Chile no sólo involucran universidades sino que también centros de formación técnica e institutos profesionales (Jiménez de la Jara & Lagos, 2011). Lo que vale hacer notar de esta tipología, es que las mayores matrículas de estudiantes se centran en las instituciones universitarias:

> *"En la actualidad, el sistema se compone de 900 mil alumnos al 2010, los que se distribuyen en 58 universidades (con 562 mil estudiantes), 44 institutos profesionales (con 218 mil estudiantes), y 73 centros de formación técnica (con 120 mil estudiantes)"* (Jiménez de la Jara et al, 2011 p.16 en CNED, 2011).

Según Brunner (2008), las instituciones de educación superior entre Centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades corresponden en total a 209. La distribución de las matrículas, permite hacer la siguiente interpretación: universidades tradicionales y estatales como la Pontificia Universidad Católica de Universidad de Valparaíso (PUCV), la Pontificia Universidad Católica de Santiago (PUC), la Universidad de Concepción (UDEC) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH), tienen en sus matrículas orígenes desde instituciones educativas particulares-subvencionadas. Universidades de regiones serían aquellas que concentran más estudiantes vulnerables, como por ejemplo la Universidad Católica Maule (UCM) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Llama la atención que la Universidad del Mar, Universidad San Sebastián (USS) y Universidad Santo Tomás (UST), concentren estudiantes provenientes de escuelas municipales sobre el 40%.

Por otra parte, para comprender el estado actual de la educación superior, es necesario tener en cuenta los factores históricos, socioeconómicos y culturales que han transformado no sólo la estructura y organización del actual modelo, sino que también el sentido y funciones educativas que lo definen, hasta la distinción entre universidades públicas y universidades privadas.

En Chile, desde el año 1842 a 1973, el Estado jugó un papel central como promotor y asesor de la función educacional, por lo tanto la educación superior constaba de una estructura principalmente pública, así como otras actividades del país. Al comenzar la década de los 70, existían sólo 8 universidades con sedes regionales que impartían educación profesional y técnica. Estas eran financiadas en prácticamente un 80% por el Estado directamente a través de la Ley de Presupuesto y también con aportes indirectos, producto de la aplicación de Leyes Especiales que proveían de recursos adicionales (Arriagada, 1989).

Con la irrupción de la dictadura militar en 1973, el sistema comenzó a redefinirse y modificarse de manera radical. Las ocho universidades, denominadas tradicionales, fueron intervenidas: en reemplazo de los ocho rectores, llegaron a ocupar su lugar miembros de la Armada, la Aviación y el Ejército. Entre 1973 y 1980, la

institucionalidad que velaba por el funcionamiento de los establecimientos que entregaban educación superior (Ministerio de Educación y Consejo de Rectores), quedó bajo el autoritarismo de la Junta Militar. El aporte fiscal a las ocho universidades disminuyó desde un 80% a un 60%. Esto terminó desarticulando el sistema de educación superior chileno y dejando libre acceso para la imposición de profundas reformas que comenzaron a aplicar a partir de 1980 (OPECH, 2014).

La reforma de 1980-1981 trajo cambios significativos en la educación superior debido a la nueva orientación que había tomado el régimen antidemocrático y el enfrentamiento de las universidades a la escasez de recursos financieros y la expansión de la demanda. El sistema fue dándose paso a través de las nuevas políticas que imponían las autoridades del país, mediante tres mecanismos: la creación de las nuevas instituciones públicas (ex sedes regionales de las universidades tradicionales); la creación de dos nuevos tipos de instituciones: los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT); y el tercero, fue la creación de nuevas instituciones privadas. Así las universidades se diferenciaron en universidades tradicionales (universidades tradicionales antiguas y universidades derivadas), universidades privadas autónomas y universidades bajo supervisión. La privatización del sistema no había sido sólo consecuencia de la apertura de las universidades privadas, sino también de la creciente necesidad de las universidades –públicas y privadas- de financiarse mediante recursos del fondo privado (principalmente, aranceles pagados por los estudiantes y venta de servicios) y estrategias de gestión que fomentaban los mecanismos de mercado y la competencia, es decir, la regulación se dejó principalmente en manos del mercado (Lemaitre, s.f.).

Es así como los nuevos fines y las funciones de la universidad se definirán acorde el régimen, lo señalará, a través de la aplicación de una serie de leyes y normas. Se dicta la Ley General de Universidades a finales de 1980 eliminando así la tradición de la universidad gratuita. El Estado disminuye progresivamente su aporte a las instituciones y el sistema antiguo de financiamiento reemplazando por: i) Un Aporte Fiscal Directo (AFD) para las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores

(tradicionales y privadas); ii) Un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) para todas las instituciones que tengan alumnos de mejor rendimiento en la prueba de admisión y iii) Un Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) que financia proyectos individuales (Kremerman, M., s.f).

El hecho de que exista esta plataforma institucional de oferta muy diversa, fruto de un complejo desarrollo histórico, es que se toma en especial consideración al momento de decidir las políticas públicas hacia el sistema de educación superior. Las transformaciones al sistema que se han mencionado fueron realizadas por medio de decretos que permitieron a la Dictadura reestructurar el sistema, de los cuales destacan el Decreto Ley N° 3.541 de 1980, la cual facultaba a la autoridad para que pudiera reestructurar las universidades del país y dictar las disposiciones que fueran necesarias. Luego, solo se hicieron necesarios Decretos con Fuerza de Ley para transformar el sistema en su conjunto, el principal fue el D.F.L N° 1 que establece normas sobre universidades y el que entrega una definición de universidad, estableciendo que: "La universidad es una institución de educación superior de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente a los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia" (Gajardo, 2005).

Con el tiempo se creó un cuerpo legal de corte constitucional que regulaba la educación en todos sus niveles, esta se llamó Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que estableció los requisitos para el reconocimiento oficial de las instituciones de nivel superior, entrega de facilidades para la fundación de universidades, institutos y centros privados, convirtiéndose en uno de los países con el sector de educación superior más privatizados (Ojeda, 2010).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Explorar el discurso sobre el rol público de las universidades chilenas, desde la perspectiva de estudiantes de universidades de la Quinta Región

3.2 Objetivos específicos

1. Reconocer y categorizar los distintos discursos de estudiantes universitarios en relación al "rol público" de las universidades chilenas.

2. Comparar los discursos sobre lo público entre: estudiantes que participan activamente en un colectivo político (ECPP), estudiantes que no participan en un ningún tipo de entidad (ESPP) y estudiantes que representan el discurso oficial de una universidad (ERDO).

3. Dar a conocer en qué medida los discursos de los estudiantes coinciden con los discursos imperantes de las macroestructuras políticas y económicas, y las tensiones derivadas de las relaciones de poder entre institución-estudiante.

4. PREGUNTAS DIRECTRICES

1. ¿Cuál es el rol público de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes de universidades estatales y privadas de la quinta región?

2. ¿Se presentan diferencias discursivas en torno a lo público, entre estudiantes que participan activamente en un colectivo político, estudiantes que no participan en ningún tipo de agrupación y estudiantes que representa el discurso oficial de una universidad?

3. ¿Se visualiza en los discursos de los estudiantes, las influencias o tensiones discursivas con las macroestructuras de poder?

5. METODOLOGÍA

5.1 Fundamentos Ontoepistémicos

Esta investigación asume el paradigma cualitativo, ya que tiene a su base una serie principios creencias y presunciones, que guían el actuar del investigador metodológico, ontológica y epistemológicamente.

La investigación cualitativa comprende que las fases de la investigación están en continuo diálogo reestructurándose y conformándose las unas con las otras (Cáceres, P., 2003). Amparada bajo una perspectiva construccionista, se asume la convivencia en paralelo de muchas realidades, cada una cargada de distintos significados y representaciones. La metodología cualitativa busca hacer emerger una visión holística de todas aquellas representaciones y cosmovisiones, como forma de hacer emerger una realidad construida colectivamente que sirva de marco de comprensión para el fenómeno de estudio (Iñiguez, L., 1999).

Esa herramienta fue el AC. Configurado en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, primero, fue aplicado al estudio de diarios, en los que se registraba la frecuencia de ciertos temas, la extensión de las noticias, su ubicación en las páginas, etc. Luego, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, el análisis fue aplicado también al estudio de la propaganda política. Se prestaba atención a la aparición de ciertas palabras, expresiones o tópicos con el fin de reconocer, dentro del país, publicaciones que propagaran ideologías contrarias a los ideales norteamericanos.

Los supuestos ontológicos desde los cuales se articula la investigación son el poder y la ideología. Van Dijk define el poder en términos de control, es decir, el que un grupo o institución ejerce sobre otras personas. La ideología la concibe como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo (Soler, 2011). Estos dos fenómenos operan directamente en el discurso, organizando nuestras creencias de acuerdo a la valoración que tiene un grupo social hegemónico de algún problema social o tema de interés público, para llevarnos a actuar de una forma particular. El

discurso es un medio desde el cual se adquieren, expresan y reproducen las ideologías sociales, mediante el uso de distintas estrategias y estructuras discursivas.

Las estructuras discursivas, ya sean fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas o pragmáticas, tienen diferentes usos y funciones dependiendo de cada contexto discursivo. Las estrategias ideológicas son básicamente formas de valorar los discursos de acuerdo a la representación de mundo que tiene un individuo o grupo social-ideológico, así se tenderá a resaltar los aspectos negativos del discurso externo y acentuar los aspectos positivos del nuestro, seleccionando sesgadamente una temática en particular desde la cual articula el núcleo argumentativo y omitiendo o desestimando las contradicciones que existen dentro del propio discurso (Van Dijk en Soler, 2011).

5.2 Diseño de investigación

A partir de un análisis del discurso, se analizaron los relatos de estudiantes universitarios de una universidad estatal y una universidad privada de la región de Valparaíso. El relato de los estudiantes se orientó sobre la base de que la persona es esencialmente un animal narrador de historias. La experiencia se constituye a través de las narraciones que sirven para dar sentido a lo que les ha ocurrido. Desde esta perspectiva el significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza supone su construcción activa a través del lenguaje.

La estrategia se basa en la idea de obtener un marco de comprensión para el fenómeno de estudio. Por tanto, es foco de atención la forma en que los propios sujetos construyen sus relatos, ya que, en concordancia con los planteamientos filosóficos del Análisis del Discurso, explica que el lenguaje ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan, mostrando cómo el lenguaje puede ser usado para construir y crear la interacción social y diversos mundos sociales. (Potter & Wetherell, 1987, p 1).

Cuando estudiamos al discurso desde la perspectiva del AD, la noción de discurso es usada para tratar todos los tipos de interacciones lingüísticas, sean habladas o en la forma de textos escritos, de carácter formal e informal; de modo que el análisis del

discurso se constituye entonces como el análisis de cualquier tipo de material discursivo (Potter & Wetherell, 1987).

Para facilitar el encuadre analítico de estos eventos discursivos, se determinan tres procesos o facetas: El texto, la práctica discursiva, y la práctica social. El vínculo entre el texto y la práctica social se encuentra mediada por la práctica discursiva, por un lado, el proceso de producción e interpretación tiene una fuerte influencia de las convenciones sociales, y por otro, aquellas huellas quedaran plasmadas en el texto y servirán de señales que nos permitirán generar múltiples afirmaciones acerca del origen social del texto (Fairclough, 2008).

A modo de síntesis, podemos decir que cuando utilizados la metodología de AD, pretendemos dejar de lado la comprensión del lenguaje desde una perspectiva realista representacionista, cobrando así el discurso derecho propio a ser analizado como una entidad autónoma, transformándose en un tópico central para el análisis de los procesos de interacción social.

5.3 Técnicas o instrumentos de recolección de información

Los instrumentos a utilizar: Focus Group y entrevista.

El objetivo del Focus Group es obtener información sobre las opiniones, actitudes y experiencias, incluso explicitar sus expectativas con respecto al tema planteado, en nuestro caso puntual, sobre el rol público de las universidades. Este instrumento es un medio para recopilar rápidamente información y puntos de vista. Cuando se agrupa a actores con posturas diferentes, permite al mismo tiempo la expresión y explicación de las diferentes miradas de los participantes involucrados, como también el profundizar con respecto a sus opiniones (Alfageme, 2008).

Por último, la entrevista permite generar encuentros entre los investigadores y los informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen dichos informantes al respecto de sus vidas, experiencias, situaciones tal y como son vivenciadas en su cotidiano (Ruiz, 1996).

5.4 Participantes

En una primera instancia se utilizarán las técnicas de recolección de datos mencionadas anteriormente: el Focus Group y la entrevista. En cuanto al Focus Group y la entrevista, es importante destacar que se realizará el primero con un grupo de participantes de 8 personas y será efectuado a un grupo de 4 estudiantes de un plantel no tradicional y los 4 restantes a un plantel de universidades tradicionales de la región de Valparaíso y que no tienen ningún nivel de participación política (tanto en sus carreras como a nivel personal).

En cuanto a las entrevistas, se realizarán 8 en total. Cuatro entrevistas se efectuaron a representantes de discurso oficial de una universidad tradicional, que representaban el discurso oficial de una universidad tradicional de la región, los cuales participan en un programa de mentores de la institución y que son representantes oficiales del sello de la universidad. Las otras cuatro entrevistas se realizaron a participantes de colectivos políticos, los cuales pertenecen tanto a centros de estudiantes como a organizaciones políticas universitarias.

El tipo de muestreo que utilizamos para conformar a los participantes, fue un muestreo por conveniencia. Generamos una selección de los grupos sociales ya mencionados, para estudiar la similitud intergrupal y las diferencias exo-grupales en la dimensión discursiva, lo cual nos permite establecer relaciones de acuerdo a los distintos contextos discursivos y socio-políticos en los cuales están inmersos los estudiantes, como sujetos ideológicos. De esta forma nuestro análisis de discurso poseerá la connotación de "crítico", asociado a la metodología-epistemología ya antes descrita y se distinguirá de un análisis categorial.

En nuestro proceso de investigación, producto de los inconvenientes ocurridos en el aspecto económico, humano y de gestión, acudimos a otro tipo de muestreo denominado "Muestreo por conveniencia" donde los participantes lo integran voluntarios y cautivos. De esta forma seleccionamos a los participantes no sólo de acuerdo a la relevancia y los objetivos de nuestra investigación, sino que la adecuamos

(tanto en extensión como el tamaño) a la accesibilidad de las unidades, la facilidad, rapidez y costo que estas tienen (Martínez-Salgado, 2012).

Lo relevante desde el análisis del discurso es dar a conocer las voces que no son escuchadas en las asambleas y los grupos políticos universitarios de las diferentes instituciones educativas. Es así, que a través de sus experiencias en estos planteles, nos permita recoger, a través de sus relatos, las diversas impresiones, visiones y experiencias prácticas como estudiantes con diferentes niveles de participación para así visualizar contrastes en sus discursos desde sus diferentes posicionamientos.

5.5 Procedimiento

El procedimiento que se utilizó en la implementación de este estudio siguió los siguientes pasos: se realizó una búsqueda de participantes entre las diferentes universidades que se encuentran en la región de Valparaíso. Los participantes de este estudio fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia. La justificación de esto es debido a que *el muestreo por conveniencia* tiene su origen en consideraciones de tipo práctico, en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. (Quintana, 1996). Esto tuvo como fin el poder reunirnos con los estudiantes, lo que nos permitió efectuar la recolección de información y visualizar los discursos de los estudiantes con respecto a lo público. La recogida de datos se realizó a partir de dos técnicas: entrevistas y focus group aplicados a los estudiantes pertenecientes a universidades tradicionales y no tradicionales (técnica cualitativa).

A continuación se efectuó la realización de las entrevistas a estudiantes participan en colectivos políticos y otros que representan el discurso oficial de una universidad de la región de Valparaíso. Para efectuar dichas entrevistas nos reunimos con 8 estudiantes, los cuales 4 tienen vinculación o participación política (en cuanto a colectivos, partidos políticos y centro de estudiantes) y otros 4 estudiantes que

representan el discurso oficial. Cada uno de los o estudiantes tuvo que firmar un consentimiento informado antes de ser entrevistado.

Luego, se aplicó el focus group a 8 estudiantes, los cuales 4 provienen de universidades tradicionales y otros 4 a universidades no tradicionales. Primeramente, se extendió una convocatoria para participar del focus group, entregando información a diferentes planteles sobre lo que se trata la investigación y el por qué es primordial analizar el discurso de los estudiantes con respecto a lo público. Ya obteniendo a los 8 participantes se envió una invitación vía correo electrónico del lugar y la hora de cuándo se efectuará el focus. Antes de realizar el focus group, se entregó a cada participante el respectivo consentimiento informado, los cuales leyeron y firmaron para ver si estaban de acuerdo y así dar inicio a la sesión.

La sesión comenzó con una breve introducción sobre el contexto educativo actual, dando un matiz de problematización del tema. Las preguntas realizadas en el focus group y en las entrevistas se encuentran en el apartado de anexos (ver anexo 3 y 5 respectivamente).

Por último el análisis de datos se efectuó a través de análisis del discurso, ya que trata de la dimensión discursiva de los estudiantes que participarán en el estudio. Para ello se debe tener en cuenta el siguiente procedimiento.

- Debe dar coherencia a un cuerpo discursivo. La coherencia en el discurso permite la validación del análisis. Esta operación constructiva de coherencias, según los autores, no puede quedar fuera del análisis. Por ello la reflexividad se convierte en condición para esta investigación.
- Potter y Wetherell (1987) plantean como criterio de validez, la orientación de los participantes, proponiendo corroborar en las mismas entrevistas, a través de los turnos de habla, mediante un proceso reflexivo conjunto que dé cuenta de lo que para ellos constituye la consistencia y la diferencia.
- Búsqueda de crítica estructural de instituciones y de grupos más que de personas, es decir, se hace referencia a relaciones de poder que se dan en grupos y por

instituciones (como, por ejemplo, instituciones de educación superior que lucran), no por personas particulares.

- Focalización en actos y actitudes inaceptables que indiquen relaciones de poder y evidencian la dominación en los discursos de los estudiantes.

5.6 Procedimiento general de análisis de datos a utilizar

Si se entiende el AD (Análisis del discurso) como instrumento de estudio del discurso de los estudiantes para poder comprender los procesos de construcción de éstas y sus representaciones, en relación a los discursos de la diferencia (estudiantes politizados y no politizados), se precisa seguir un conjunto de pasos determinados. En la propuesta, que se adapta a la realidad chilena, se toma crear categorías específicas de análisis.

Exploramos primero, las representaciones discursivas puestas en circulación por cada entrevistado, centrando la atención en categorías. Cada entrevista nos llevara a efectuar unidades de análisis en las que podremos reconocer diferentes variaciones entre los discursos e incluso variaciones dentro del discurso de un mismo entrevistado.

El análisis comenzó con un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación del discurso de los estudiantes de acuerdo con la categoría buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un discurso como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos discursos.

Una vez que señalamos mediante etiquetas los fragmentos, estos son extraídos de las unidades de análisis y son reagrupados en un nuevo texto, el que nos permitió reconocer semejanzas y diferencias. A la vez, pudimos utilizar sub-etiquetas para marcar estos matices y para sub-especificar cada categoría.

Este proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación es impulsado por una tarea de interpretación que es altamente reflexiva, ya que fue necesario evaluar de manera constante la validez de las semejanzas y diferencias reconocidas. Tuvimos que tener en cuenta, de acuerdo con los objetivos de la investigación, hasta qué punto conviene señalar las diferencias y hasta qué punto convenía ignorarlas. También tuvimos

que esmerarnos en encontrar correspondencias entre los sesgos valorativos, con el fin de reconstruir las matrices de sentido que articularon las distintas representaciones discursivas.

Para realizar este estudio no fue necesario recurrir a procedimientos estadísticos, ya que bastó con construir los datos, procesarlos e interpretarlos.

Para el análisis de información obtenida mediante el focus group, se realizó un análisis de contenido. El análisis de contenido se presenta como un conjunto de operaciones en las que se descompone un objeto en partes, de manera de dar cuenta del sentido latente de un producto narrativo (Marín & Noboa, 2013). El producto narrativo o documento en este caso, se obtiene al transcribir los discursos de los estudiantes participantes en el focus group. En este discursos se reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que las produce (Almenara & Loscertales, 2002).

Todo lo anterior, fue importante para obtener la clasificación y orden de los contenidos pronunciados en las entrevistas, dando a conocer las principales temáticas abordadas por los estudiantes en relación al rol público que cumplen las universidades de la región de Valparaíso.

5.7 Criterios de rigor científico

Tabla 2:

Criterios de rigor científico

Credibilidad	¿Qué se hizo para tratar con neutralidad los contenidos?	Los investigadores se dedicaron a hacer una revisión de la literatura respecto a las distintas perspectivas que existen en relación al objeto de estudio, evitando así que las propias preconcepciones pudieran influenciar.
	¿Los investigadores se preocuparon de obtener notas o apuntes de	Los investigadores registraron notas

	campo que surgieron durante el contexto de la investigación?	de campo durante el focus group y mantuvieron esas notas.
	¿Los investigadores cuestionaron sus propios comportamientos y experiencias en relación con la de los informantes? (Salgado, 2007).	Los investigadores han realizado un proceso reflexivo para evaluar cómo podría impactar la neutralidad de la investigación la forma de actuar y de pensar de los mismos.
	¿Se utilizó la triangulación de Datos?	Se usó triangulación de teorías, es decir para entender lo público los investigadores se basaron en marco teóricos políticos, económicos y sociales.
	Se utilizaron transcripciones textuales de las entrevistas y focus group para respaldar las significaciones e interpretaciones del estudio? (Salgado, 2007).	Los investigadores transcribieron los audios y las grabaciones tanto de focus group como entrevistas.
	¿El investigador discutió sus interpretaciones con otros investigadores? (Salgado, 2007 p. 75).	Los investigadores discutieron las interpretaciones con la profesora (investigadora) que guía la investigación.
Transferibilidad	¿Los investigadores garantizan la representatividad de los datos como un todo? (Salgado, 2007 p. 75).	Respecto a la muestra se pidió la participación de estudiantes con participación política, con no

		participación política y estudiantes que representaran el discurso oficial de una universidad. Además la muestra incluye población de universidad privadas y universidad tradicional. Por lo que la comprensión del rol público viene desde distintas miradas.
	¿Se realizó una descripción detalladas del proceso de recolección y análisis de datos?	Los investigadores describieron detalladamente el proceso.
Dependencia	¿Se utilizaron técnicas de análisis de datos que garantice la consistencia de los datos?	Sí, se utilizó la metodología cualitativa de análisis de datos Análisis del Discurso (AD) y el software Atlatis que permite generar categorías de análisis.
	¿Se dispuso de más de una sola fuente de datos?	Las fuentes de datos utilizadas fueron estudiantes, pero no un solo tipo de estudiante, sino que aquellos que participan en un colectivo político, aquellos que no participan en un colectivo político y además aquellos que representan el discurso oficial de una universidad.
Confirmabilidad	¿Se usó grabación en mp3, de video u otros mecanismos de grabación? (Salgado, et al. 2007).	Los investigadores realizaron grabaciones en formato de audio y video.

	¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección? (Salgado, et al. 2007 p. 75).	En el apartado de metodología se describe las características de los participantes y el tipo de muestra, además de los criterios con que fueron seleccionados.

6. RESULTADOS

6.1 Panorámica general de categorías

La tabla a continuación muestra las categorías obtenidas en el proceso de recolección de información de manera general, en los tres grupos estudiados; estudiantes activamente políticos; estudiantes no activamente políticos y estudiantes representantes del discurso oficial de una universidad, a través de diversos fragmentos que tuvieron alusiones similares respecto a la idea del *rol público* en la universidad. En total las categorías obtenidas fueron veintidós.

Tabla 3:

Categorías obtenidas en la recolección de datos (total de los participantes)

Acceso a la universidad	Participación estudiantil	Movilidad social-cultural
Aporte a la sociedad	Prestigio	Multiculturalidad
Propiedad físico-administrativa	Conexión profesional-sociedad	Democratización interna
Habilidades blandas	Relación con entorno y comunidad	Tradición y prestigio
Dicotomía público-privado	Vínculos sociales y redes	Vínculo comunitario-territorial y geográfico
Encuentro ideológico	Vocación pública	Recreación
Conocimientos y herramientas	Acceso al conocimiento	
Bien común	Calidad educativa	

6.2 Categorías y sus definiciones (focus group y entrevistas)[2]

Carrillo, Leyva-Moral y Medina (2011) plantean dos tipos de procesos de análisis para el establecimiento de categorías: el *proceso inductivo* y el *proceso deductivo*. El *proceso deductivo* se da cuando la *literatura* hace emerger una categoría y su significado. Por otra parte, el *proceso inductivo* se caracteriza porque el significado de las categorías viene de los mismos datos.

También acudimos a categorías dialécticas en el proceso de doble hermenéutica donde se pudo dar cuenta que los límites entre una categoría deductiva e inductiva eran difusos, lo cual hizo acudir a otras fuentes bibliográficas que dieran cuenta de estos discursos (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013 en Guzmán-Valenzuela, 2014).

Asimismo para el procesamiento de los datos y el establecimiento adecuado de las categorías, se utilizó el software para análisis de datos ATLAS-TI, el cual dio la posibilidad de recopilar y organizar las categorías, facilitando el análisis de los contenidos extraídos y la interpretación precisa a través de datos cuantitativos provenientes de gráficos y tablas de frecuencias.

6.2.1 Concepto del rol público desde estudiantes sin participación política y/o universitaria (focus group)

Tabla 4:

Categorías obtenidas en focus group, clasificadas en deductiva e inductivas

Categorías deductivas	Categorías inductivas
1 Acceso a la universidad	4 Habilidades blandas

[2] En anexo 2 se muestran los porcentajes obtenidos por categorías, representados en gráficos.
En anexo 4 y 6 se encuentran las transcripciones del focus group y las entrevistas, respectivamente.

El rol público asociado a la posibilidad y el modo de acceder a la institución universitaria; "todos podrían hacerlo". Es una forma de entender la universidad como algo colectivo (Marginson, 2011).	El rol público asociado al desarrollo de habilidades blandas (empatía, tolerancia, asertividad etc.) en las universidades.
2 Aporte a la sociedad El rol público entendido como el aporte que hace la universidad a la ciudadanía y a la sociedad (Cunill, 1997).	9. Prestigio El rol público en conexión con el prestigio e imagen social desde el tipo de universidad.
3 Propiedad física-administrativa Lo público en la universidad es una propiedad física y administrativa del estado (calidad de infraestructura, instalaciones educativas y recursos materiales) (Sanhueza, 2014).	10 Conexión profesional-sociedad El rol público de la universidad como la posibilidad de conexión entre el profesional y la sociedad.[3]
5 Dicotomía público v/s privado El rol público definido desde la dicotomía público-privado, teniendo como eje el concepto de financiamiento (Bobbio, 2001).	12 Vínculos sociales y redes El rol público entendido como la instancia de sociabilización que se propician para el beneficio personal de los estudiantes.
6 Lo público como adquisición de conocimientos y herramientas El rol público como el acceso al conocimiento universitario (bibliotecas, seminarios, aulas, etc.) (Habermas, 1973).	13 Vocación pública El rol público vinculado al aporte a la sociedad como un "sentir solidario" (desde lo individual/profesional, comunitario, etc.).
7 Lo público como bien común El rol público de la universidad es considerado como un bien común (Habermas, 1973).	
8 Participación estudiantil	

[3] Esta categoría podría ser considerada dialéctica, pues al revisar el marco teórico sobre lo público nos encontramos con el concepto sociedad. Por otro lado, la descripción de lo público en función de la relación profesional-sociedad, es extraída desde los datos (proceso inductivo).

El rol público entendido como la instancia en que la universidad y sus autoridades facultan al estudiante para que incidan de manera constructiva al interior de la institución (Silva, 2014).	
11 Relación de la universidad con el entorno y la comunidad El rol público universitario comprendido desde la vinculación universidad-comunidad, viendo como ésta da la posibilidad de generar encuentros con la comunidad (Marginson, 2011).	
14 Encuentro ideológico Lo público entendido en referencia a los procesos ideológicos (Althusser, 1970).	

Tabla 5:

Tabla de frecuencia de las categorías obtenidas en Focus Group

Categorías	Frecuencias de fragmentos
Acceso a la universidad	6
Aporte a la sociedad	7
Propiedad física-administrativa	1
Habilidades blandas	5
Dicotomía público-privado	12
Encuentro ideológico	9
Conocimientos y herramientas	1
Bien común	3
Participación estudiantil	8
Prestigio	2
Conexión profesional-sociedad	11
Relación con entorno y comunidad	6
Vínculos sociales y redes	2
Vocación pública	6

6.2.2 Concepto de rol público desde estudiantes representantes del discurso oficial universitario y estudiantes con participación política activa (entrevistas) [4][5]

Tabla 6:

Categorías deductivas e inductivas obtenidas en entrevistas a estudiantes con participación política y estudiantes representantes de un discurso oficial

Categorías deductivas	Categorías inductivas
5 Vínculo comunitario-territorial y geográfico. El rol público de la universidad asociado al vínculo comunitario-territorial y geográfico (Marginson, 2011).[6]	2 Prestigio y tradición. El rol público asociado al prestigio y tradición (desde la imagen social).
1 Propiedad física-administrativa Lo público en la universidad es una propiedad física y administrativa del estado (calidad de infraestructura, instalaciones educativas y recursos materiales) (Sanhueza, 2014).	4 Habilidades blandas El rol público asociado al desarrollo de habilidades blandas (empatía, tolerancia, asertividad etc.) en las universidades.
3 Calidad educativa El rol público asociado a la calidad educativa (desde la validación institucional a través de La acreditación).	6 Conexión profesional-sociedad El rol público de la universidad como la posibilidad de conexión entre el profesional y la sociedad.[7]
8 Acceso al conocimiento El rol público como el acceso al conocimiento	7 Vocación pública El rol público vinculado al aporte a la sociedad como

[4] En anexo 1 se encuentra el detalle de los fragmentos y categorías extraídas de las ocho entrevistas organizadas en dos tablas.

[5] El orden numérico de las categorías corresponde al orden que se encuentra en anexos.

[6] Esta categoría se encuentra en un continuo entre lo deductivo e inductivo, por lo que también podría ser considerada como categoría dialéctica (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013 en Guzmán-Valenzuela, 2014).

[7] Esta categoría podría ser considerada dialéctica, pues al revisar el marco teórico sobre lo público nos encontramos con el concepto sociedad. Por otro lado, la descripción de lo público en función de la relación profesional-sociedad, es extraída desde los datos (proceso inductivo).

universitario (bibliotecas, seminarios, aulas, etc.) (Habermas, 1973).	"aporte solidario" (desde lo individual/profesional, comunitario, etc.).
9 Dicotomía público-privado El rol público definido desde la dicotomía público-privado, teniendo como eje el concepto de financiamiento (Bobbio, 2001).	15 Recreación El rol público entendido como los vínculos sociales, redes espacios recreativos, Actividades culturales, bolsas de trabajos, redes de socialización distintas de lo académico etc.).
10 Encuentro ideológico El rol público entendido como un "lugar" donde convergen las ideologías (Habermas, 1981).	
11 Lucro Lo público definido en contraste con el interés económico, lo privado e intereses lucrativos (Cunill, 1997).	
13 Democratización interna El rol público de la universidad como generador de espacios de participación que deberían tener los estudiantes dentro de la universidad (Silvia, 2014).	
14 Movilidad social-cultural El rol público de la universidad entendido como la posibilidad de movilidad social y aumento del capital cultural (Marginson, 2011).	
16 Acceso a la universidad El rol público asociado a la posibilidad y el modo de acceder a la institución universitaria; "todos podrían hacerlo". Es una forma de entender la universidad como algo colectivo (Marginson, 2011).	
12 Multiculturalidad	

Lo público en la universidad se entiende como un espacio para la convergencia de distintas culturas (Araya, 2011).	

Tabla 7:

Tabla de frecuencias de categorías obtenidas en entrevistas (estudiantes activos políticamente y estudiantes representantes del discurso de una universidad).

Categorías	Estudiantes activos políticamente.	Estudiantes representantes de discurso de una universidad
Acceso a la universidad	0	5
Acceso al conocimiento	8	7
Calidad educativa	5	8
Conexión profesional-sociedad	4	4
Habilidades blandas	1	0
Dicotomía público-privado	27	8
Encuentro ideológico	27	5
Movilidad social-cultural	1	8
Multiculturalidad	6	0
Democratización interna	19	15
Propiedad físico-administrativa	4	1
Tradición y prestigio	8	6
Vínculo comunitario-territorial y geográfico	25	11
Vocación pública	7	1
Recreación	0	8

6.3 Exploración general del rol público de la universidad

El objetivo principal es explorar la noción de rol público de los estudiantes, desde esta línea se observa un variedad de opiniones respecto a qué es el rol público. Por ejemplo

se visualizan concepciones asociadas a la idea del financiamiento desde la *dicotomía público-privado* y *propiedad físico-administrativa*:

> *"Una universidad pública para mi es aquella que se financia a través del estado"* (entrevista número 1).

Por otro lado, lo público se asocia a *democratización interna:*

> *"El tema de la democratización que también creo que es un tema súper fundamental en cuanto a una institución que se dice público"* (Nicolás, entrevista número 8, ECPP).

Mirando los resultados de la investigación, es posible dar cuenta que existe una idea difusa de lo público en la universidad, más allá de no estar de acuerdo, por la cita se ve que más bien se trata de una concepción difusa, problematizando la existencia de aquello en estas identidades, relativizando el concepto dependiendo desde dónde se mire:

> *"La similitud más palpable (entre privadas y estatales) es un poco la reproducción del sistema, en el fondo todo apunta a eso. Hoy en día cuesta mucho hablar de lo público, hay distintas visiones y según cada visión uno se encuentra con uno u otro horizonte"* (Nicolás, entrevista número 8, ECPP).

Revisando nuestro marco teórico, Ossandon (2014) plantea que se debe repensar lo público/privado, pues en la actualidad estos límites son difusos. Por lo tanto, acá vemos que dentro de las entrevistas aparece una idea emergente que no es frecuente en las otras entrevistas. Es interesante ver como acá la concepción no atraviesa la dicotomía público-privado, sino que hay un cuestionamiento de lo público.

Aquí vamos que se señala que en el fondo no hay que cuestionarse lo público pues esta dimensión es intrínseca e inherente a la universidad, asimilándose con la idea de educación y a los planteamientos de Habermas (1973):

> *"Hoy en día no importa el rol público de la universidad, sino que entregue esto que se llama educación y la educación en general se da a entender como algo público ojo, la educación como un bien público"* (Nicolás, entrevista número 8, ECPP).

La idea de este último fragmento la podemos correlacionar con hechos aislados ocurridos en el último tiempo. Un ejemplo de esto, es el proceso de democratización interna, impulsado en la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), durante el año 2011 (Arcos, 2014). Lo cual viene a representar una minoría dentro de los planteles privados. Probablemente esta idea en un tiempo futuro se irá replicando.

En cuanto al Focus Group en general las respuesta respecto a lo público son variadas al igual que en las entrevistas, las cuales, por ejemplo, entienden lo público como lo contrario de lo privado. Hay quienes se refieren a lo público como un cumplimiento asociado al rol social, evidenciándose una relación causal directa con lo público-social:

> *"Encuentro que aquí solamente esta lo estatal y lo privado, pero en el sentido público que tienen la universidad, no lo veo, porque en la práctica las universidades si fueran realmente pública, estarían ayudando, desde mi perspectiva, a la reivindicación de la identidad, como a la reivindicación del tejido social"* (Juan, estudiante universitario de Focus Group).

A partir de los fragmentos anteriores, vemos como la idea de lo público se entiende desde el aporte a la sociedad. Masschelein & Simón (2004) plantean que en lo

público no sólo el beneficio es individual, por el contrario, el beneficio se entiende desde lo colectivo, es decir, como plantea Sebastián, desde lo social.

Otra de las percepciones que surgen (y que se vinculan con la anterior) es la idea de lo público como servicio a la comunidad:

> *"El incendio, como te decía son coyunturas específicas, aquí con el cerro placeres el vínculo ha sido con los estudiantes a través de la federación, hemos hecho actividades en conjunto, de repente ellos tienen una lucha por las inmobiliarias y quitan la vista al mar. En ese tema es un poco cuestiones técnicas, no cosas formales, preguntas... Yo sé que también se han hecho tesis para los pescadores, pero son más individuales, siempre del lado de los estudiantes. Nunca como un proyecto de universidad"* (Nicolás, entrevista numero 8).

En esta entrevista logramos esclarecer las distintas formas de ejercer y entender el trabajo "territorial-comunitario y geográfico", ya sea a través de la manifestación social o en situaciones de catástrofe, donde el objetivo principal es que los estudiantes y las autoridades viertan los recursos que tienen como ciudadanos y profesionales hacia la comunidad. Lo relevante es destacar que al parecer, en el contexto nacional, según éste y otros discursos recogidos, la "vinculación con el medio" sería un elemento poco promovido por las instituciones universitarias.

Lo público también es entendido de otra manera, se podría categorizar como la "vocación pública" que va más allá de lo que la institución universitaria pueda entregar:

> *"Como dice la compañera: el rol público debe nacer desde uno mismo, o sea, no está en el bolsillo, tiene que estar desde el corazón, desde el sentir de la otra persona, que uno la está ayudando, y no estar esperando el agradecimiento, el -sé que lo hice bien- (...)"* (Juan, Estudiante universitario).

Una de las maneras en las que se definió lo público en el focus group fue desde el binomio privado/público, descrito en la introducción de esta investigación. Lo público se entendería en contraste de lo privado:

> *"Yo pienso que lo público; para poder entender lo público o para poder retratarlo bien lo público, es como lo opuesto a lo privado. Lo público es lo opuesto a lo privado, y lo privado es el dominio de las cosas que considero y que pague por ellas, y el dominio y el poder sobre esos artículos, y sobre esas cosas, y está mediado por medio del contrato, ¿cierto? Que está establecido por el derecho. Entonces, lo público no tiene nada que ver con lo privado"* (Ximena, estudiante universitaria).

Desde el fragmento anterior, podemos hacer alusión a Marginson (2011), quien conceptualiza lo público en la educación superior a partir de conceptos como *bienes públicos* y *bien público*. Éste último se refiere a un *bien público* definido por todos de manera democrática. Coincidiendo asimismo con la idea de otro autor, Ojeda (2010), quien se refiere respecto a lo público como contrario a privado.

Luego se presenta lo público vinculado con la categoría *acceso al conocimiento:*

> *"Lo público tiene que ver con el sentido de aprender y adueñarme de los conocimientos ¿cierto?, en diferentes áreas y poder esa misma, de eso que yo me adueñe, poder entregarlo y tiene como dos objetivos, uno, que le sirva para vivir ¿cierto? Para expandir mi procedimiento humanista, como persona, como ser humano, como el sentido que como nosotros, del sentido tan amplio, del sentido de ser alumno, del sentido de aprender un oficio, ciertas capacidades, ciertas competencias"* (Ximena, estudiante universitaria).

Marginson (2011) plantea que la enseñanza puede ser entendida y ejercida desde lo público y lo privado. Cuando Ximena habla de "adueñarse y poder entregar el

conocimiento adquirido", vemos como se comparte la idea de Marginson de lo público, donde no hay una recompensa de los mercados referente a este capital cultural, lo cual conlleva a una mayor tolerancia social y a un entendimiento.

Posteriormente, la misma estudiante del fragmento anterior, plantea la idea de lo público pero desde "lo que uno sabe" en dirección hacia la sociedad, es decir, entendido como *vocación pública*, poner nuestro conocimiento al servicio de la sociedad:

> *"Lo público está dentro dé y debe ser parte de lo que nosotros pretendemos hacer con nuestros conocimientos y nuestras competencias, en la medida en que nosotros nos demos cuenta de que eso es parte de nosotros lo público puede renacer"* (Ximena, estudiante universitario).

Uno de los participantes entiende lo público como lo *multicultural*, es decir, cómo lo público da la posibilidad de la diversidad étnica e intercultural, y asimismo, como permite converger diversas culturas sin discriminación hacia las minorías:

> *"Creo que en la universidad debería tener su rol público, asociado a la diversidad de las personas que viven en el territorio más que de una constitución política que crearon unos poquitos. Por eso, la diversidad dentro de lo público debe abrirse a la libertad de conciencia y a la diversidad cultural que tiene el territorio, como cuando dicen "no le vamos a dar mar a Bolivia porque somos chilenos", pero eso es patriotería, uno más que chileno, es latinoamericano. Uno toma una micro y llega a Argentina o a Perú al tiro. Como romper ese paradigma de la patriotería, encuentro que no tiene nada que ver"* (Juan, estudiante universitario).

Al respecto, Araya (2011), plantea que para Habermas, el contenido racional de una filosofía moral basada en el respeto igualitario para cada individuo, descansa en una responsabilidad universal que cada uno tiene por el "otro". Por ello, Habermas plantea

un universalismo sensible a la diferencia, donde el respeto a cada persona no comprende el asimilarla, sino que abarca a la persona del "otro", o de los otros en su alteridad. De esta manera, se formaliza una propuesta a cada ciudadano para que sea solidario, y responsable con los demás, situación que lleva a considerar a otras personas como uno de "nosotros", en el contexto de una comunidad más amplia (Araya, 2011 p. 92). Es así como podemos asociar el rol público de la universidad a la diversidad y multiculturalidad, relacionado a la aceptación de otro.

Por último en el Focus group se plantea la idea de que lo público es algo a lo que todos tienen acceso, es decir, aquello que no tiene filtro:

> *"Debemos salir afuera y fomentar esto. Mucho de los adolescentes, de los colegios, o sea, entran a la Universidad y que les vaya bien en la PSU. Fomentar que la universidad que el rol público que tienen, tenemos que llevar a la opinión, llegar a la comunidad, porque si no es así, no sirve de nada tener una universidad. O sea, no lo podemos llamar público, porque hay filtros, está lleno de filtros"* (Ignacio, estudiante universitario).

Marginson (2011) plantea el concepto de *Bienes públicos*. Estos, son aquellos bienes que pertenecen a todos, que son al mismo tiempo *no rivales* y *no excluyentes*. Marginson, como ejemplo, propone la idea de un teorema matemático: todos tienen acceso. Ignacio plantea lo público como aquello que no tiene filtro, es decir, a lo que todos pueden acceder, por lo mismo, este fragmento no llevas a hacer vinculación con las premisas de Marginson.

Desde esta revisión se puede plantear que lo público no es un concepto universal, tal como se plantea en el marco teórico. Los estudiantes desde sus visiones particulares ven lo público como un dimensión asociada, al financiamiento, a la comunidad, a la vocación, a la solidaridad, a aquellos que todos tienen acceso. Por lo tanto, lo público es un concepto holístico el cual no puede ser reducido a una única noción.

6.4 Comparación de discursos entre estudiantes (Focus Group y entrevistas)

A continuación, expondremos la comparación respecto a las categorías obtenidas en Focus Group y entrevistas, visualizando las diferencias discursivas entre los tres tipos de estudiantes investigados.[8]

a. Acceso a la universidad: Respecto a esta categoría vemos que los estudiantes sin participación política (ESPP) tiene seis menciones, lo que equivale al 6,8% del total de las categorías. Similar es lo que ocurre con el grupo de estudiantes representantes del discurso oficial de una universidad (ERDO), donde se verifican cinco menciones, lo cual corresponde a un 5,6% del total de categorías del estudio. Por otra parte, se ve una diferencia en relación a la categoría con el grupo de estudiantes con participación política (ECPP). Lo cual puede ser atribuido a la noción crítica de este último grupo, el cual tiende a ver de una manera más crítica el concepto de universidad. Este discurso se centra en el concepto de universalidad, que implica un sentido no exclusión y no selectividad. Por otro lado, la noción que tienen estos estudiantes, está más orientada a la idea naturalizada de educación gratuita, dando menor validez a la meritocracia. Desde otro punto de vista, vemos como la mayoría de los discursos, centran la misión universitaria en un tipo de enseñanza formal, pero también se vislumbran discursos minoritarios que se refieren a la educación no formal, libre y popular, lo cual se explicará en otro apartado más adelante.

b. Aporte a la sociedad: El grupo ESPP la categoría es la quinta de mayor importancia y se relaciona con las categorías: relación con entorno y comunidad y conexión profesional-sociedad. De esta forma, los ESPP, entienden esta categoría como la disposición personal y profesional de nuestros recursos a favor del territorio y la nación en el cual uno vive, y en los diferentes conflictos y problemas sociales que puedan ocurrir allí. Por otra parte, esta categoría no se encuentra en los otros grupos, lo que podría deberse a que se vea reflejada en las categorías conexión profesional-sociedad y

[8] Para fines sintéticos se establecerá la siguiente simbología para los grupos estudiados: estudiantes con participación política (ECPP); estudiantes sin participación política (ESPP); y estudiantes representantes de discurso oficial (ERDO).

vínculo comunitario-territorial y geográfico. Otro de los factores de que esta categoría no se haya visto en estos dos grupos ECPP y ERDO, es la sistematización de categorías, y la profundización paulatina durante el desarrollo de la investigación en cuanto a los conceptos.

c. Propiedad física-administrativa: En el grupo ESPP se ve un fragmento referido a esta categoría, lo que equivale un 1,1% del total de categorías. Lo que podría ser una categoría poco relevante a la hora de definir lo público (en este grupo). El grupo ECPP presenta cuatro fragmentos, siendo un 4,3% del total. El grupo ERDO, tiene una aparición lo que representa 1,1 %. Para responder estos datos, podemos recurrir a dos hipótesis, la primera, de Ossandon (2014) plantea que lo público y privado son esferas que en la actualidad son muy difíciles de distinguir. Por otro lado, desde los contextos sociopolíticos actuales podemos decir que la relación público-estatal, está progresivamente siendo invisibilidad por las macroestructuras de poder, producto de la excesiva privatización de la educación en chile (Salas, s.f.). En síntesis, los tres grupos están atravesados por las dos hipótesis mencionadas.

d. Habilidades blandas: En el grupo ESPP, presenta cinco menciones, las que corresponden a un 5,6% del total. Los ECPP corresponden a 1,1%, es decir, una mención. Por otra parte, el grupo ERDO, presenta cero fragmentos. Una apresurada hipótesis respecto a estos resultados, podría deberse a que los ECPP y los ERDO, tiene una concepción de la educación desde las habilidades técnicas, al contrario de los ESPP, ya que si no participan en grupos políticos ni universitarios, podrían tener una participación desde lo no formal quizás más desde la comunidad.

e. Dicotomía público-privado: Es importante considerar que ésta, es una de las categorías robustas, es decir, apareció mayor número veces en los tres grupos, posicionándose tanto en ESPP y ECPP en el primer lugar. En los ESPP, se obtuvo una frecuencia de doce menciones, lo que equivale 12,15%. En los ECPP, se obtuvo 27,19%, lo que corresponde veintisiete menciones. Por último, en ERDO, se obtuvo ocho menciones, correspondiendo al 8,9%. Las razones de estos porcentajes, en el caso de los ECPP, se podría deber a un mayor manejo de conceptos técnicos asociados a la

ciudadanía, estado y economía, lo que hace más susceptible que lo público pueda ser entendido desde el financiamiento y desde la contraposición de lo público y lo privado. En este grupo probablemente hay un mayor énfasis en los conocimientos de este tipo, debido a la cercanía con lo política y con la estructura de poder (ministerio de educación, casas de estudios, federación etc.) que se encuentran a la base.

f. Encuentro ideológico: El grupo de ESPP, presenta nueve frecuencias, que es un 9,1%. Los ECPP tiene veintisiete frecuencia, lo que 27,19%. Por último el grupo ERDO cinco, lo que equivale al 5,6%. Las razones se podrían deber al conocimiento y experiencia política que tiene el grupo ECPP. Su bagaje conceptual y metacognición respecto a temas ideológicos hace que la diferencia sea importante en relación a los otros dos grupos, sobre todo con el grupo ERDO, con quienes tienen una diferencia de veintidós menciones, lo que se puede atribuir a que éstos últimos representan el discurso oficial de una universidad, lo que hace pensar que ideológicamente están más centrados en esta visión única. Ahora bien, reconocemos que puede haber un sesgo estereotípico, el cual se ve ejemplificado en el grupo ESPP, el cual no tiene participación política y aun así presente nueve menciones respecto a lo ideológico.

g. Conocimiento y herramientas (calidad educativa): Esta categoría presenta una mención en ESPP, lo que corresponde a un 1,1 %. Por otra parte esta categoría no se visualiza en los otros dos grupos. Lo que se debe a una categorización paulatina. Es decir, se dieron nuevas categorizaciones durante el proceso de investigación, en este caso la de *calidad educativa.* Dicho de otra forma, no es que no se presente en los otros dos grupos (ECPP y ERDO), más bien responde a una nueva categorización, por lo mismo si hay menciones de estos grupos respecto a esta categoría (conocimiento y herramientas) pero conceptualizada en *calidad educativa.*

h. Bien común: ESPP presenta tres menciones, correspondiendo al 3,4%. Tanto en ECPP y ERDO no se toma en cuenta esta categoría, pero puede ser relacionada con la categoría vínculo comunitario-territorial y geográfico. Esta última categoría, en ECPP presenta veinticinco menciones al 25,17% y en ERDO un 11,13%. Vemos que cuando se estudian los datos de forma cualitativa, en ESPP, aparece este contenido, pero también

dentro de otras categorías como, *aporte a la sociedad* y *relación con entorno y comunidad.* Por lo tanto, debido a esas complejidades durante el proceso de categorización, nos vemos ante la dificultad de realizar una hipótesis idónea sobre esta categoría.

i. Participación estudiantil y democratización interna: El ESPP, se presentan ocho menciones, que es un 8,1%, posicionándose dentro de las más importantes, siendo una categoría robusta dentro de este grupo. ECPP, hacen mención diecinueve veces, es decir un 19,13%. Finalmente el grupo de ERDO, hace alusión quince veces, lo que corresponde a 15,17%. Los grupos de ECPP y ERDO, tienen un mayor porcentaje que el grupo ESPP, teniendo como causa, que los espacios universitarios le brindan mayor posibilidad de participación, en el caso de ECPP en colectivos políticos/centros de estudiantes y en ERDO a través de la participación universitaria en el ámbito académico. Lo que probablemente hace más susceptible que estos participantes alcen la voz respecto a esa categoría. Ahora bien, es importante hacer notar, que en su mayoría los participantes del grupo ERDO, no hacen una referencia positiva a la participación, por el contrario, tienen una visión crítica de la misma.

j. Prestigio (Prestigio y tradición): ESPP presenta dos menciones, lo que equivale a un 2,2%. ECPP presenta ocho menciones, que en porcentaje es un 8,6%. Finalmente, ERDO presenta seis alusiones, lo que corresponde a un 6,7%. ECPP y ERDO, dejan ver una pertenencia a instituciones, lo que podría llevarnos a deducir una valoración positiva de una entidad o institución, de ahí que los porcentajes sean mayores. Por otro lado, los ESPP presentan participantes de universidades privadas y tradicionales, lo cual disminuye el discurso despectivo a lo privado, por la susceptibilidad que implica aquello, sobre todo si viene desde los estudiantes de universidades tradicionales. Es decir hay un factor de sensibilidad a la crítica en la instancia de Focus Group.

k. Conexión profesional-sociedad: ESPP presenta once menciones, lo que equivale al 11,14%. En el caso de los ECPP hay cuatro menciones, lo que equivale a un 4,3%. Los ERDO, presentan igualmente cuatro menciones lo que corresponde al 4,5%. En este caso podríamos aludir a nuestro rol como investigadores. Previamente pensamos respecto a

esta categoría que serían los ECPP los que obtendrían más fragmentos, sin embargo fueron los ESPP, quienes resultaron con mayores menciones, lo que nos hacen pensar que no solamente aquellos que están vinculados a la política formal estén relacionados con lo social, sino que también hay otras instancia de participación donde el rol ciudadano también cobra relevancia. En definitiva nos hace cuestionarnos los estereotipos.

l. Vínculos sociales y redes (Recreación)

Dos menciones en los ESPP, lo que equivale al 2,3%. Ocho menciones en la categoría *recreación* ***en*** los ERDO, que corresponde a 8,9%. ECPP no presentan menciones. El grupo de ESPP presenta una escasa mención de los vínculos sociales, porque en general centran su discurso en otras categorías de lo público, pero cuando se refieren a esto, aluden a actividades de tipo cultural, que en el caso de los estudiantes de U. privadas, ocurren de forma poco frecuente. Respecto a los ERDO, la participación se vincula a la recreación, categoría que es lejana al rol público que hemos estudiado en la presente investigación, pero que da luces de ciertas distorsiones del rol de las universidades respecto a los estudiantes, que en este caso sería la de "Gestor de eventos" distinta a la idea de extensión universitaria. Finalmente, en el grupo ECPP no hay menciones lo que manifiesta una relación del estudiante con la universidad centrada en lo político por sobre otras áreas.

m. Vocación pública

En el grupo ESPP, presenta seis menciones, que es un 6,8% de la muestra. Los ECPP, tienen siete menciones, lo que equivale al 7,5%. Los ERDO, presenta una mención, que equivale a un 1,1%. Hay una tendencia mayor de los ECPP y los ESPP, en tener un porcentaje mayor que los ERDO, lo que se puede deber a una mayor noción del sentido de lo público. En el caso de los ECPP por su cercanía a lo político.

n. Movilidad social-cultural

En ESPP hay cero menciones. En el grupo de ECPP, hay una mención que representa al 1,1%. Los ERDO hay ocho menciones, que es un 8,9%. Los ERDO tiene una mayor noción de la meritocracia y las consecuencias que ello conlleva (mayor capital social-

cultural), por lo que ven el rol público de la universidad como la posibilidad de "escalar". Por otro lado, los ECPP, tiene una idea más crítica de lo que la universidad *promueve, explicitando nociones de reproducción del sistema social, más que de mejora social.*

ñ. Multiculturalidad

Los ESPP y ERDO tienen cero menciones. Los ECPP presentan seis menciones lo que corresponde a 6,4%. Los ECPP, podrían referirse a esto como causa de su bagaje conceptual y cultural. Al tener experiencias políticas presentan una mayor reflexividad, y por lo tanto hay un nivel de cuestionamiento en relación a los nacionalismos, la discriminación, prejuicios raciales, inclusión étnica, estereotipos etc.

6.5 Relación de discursos de los estudiantes y las macroestructuras política-ideológicas y económicas.

6.5.1 La participación estudiantil al interior de la Universidad y su vinculación con el Rol Público.

Cuando nos referimos a la categoría inductiva denominada "participación estudiantil", abarcamos una numerosa cantidad de actividades que se realizan al interior de la institución Universitaria, entre las que se destacan: Participación en proyectos de investigación, ayudantías, bolsas de trabajo otorgadas por la universidad, actividades recreativas, actividades culturales, centro de estudiantes, voluntariados, entre otros. De esta amplia gama de actividades nosotros enfocamos nuestro análisis a los modos de participación más recurrentes de acuerdo al grupo de pertenencia (Estudiantes representantes de discursos oficiales, Estudiantes sin participación política activa y estudiantes que participan activamente de organizaciones políticas-universitarias). A su vez, realizaremos una caracterización de la juventud Universitaria en el marco de la participación como fuente de discursos sobre el rol público de la universidad, tomando en cuenta los hechos históricos que han transfigurado de algún modo estas creencias y prácticas en el espacio educativo superior.

En relación al *Focus Group*, pudimos visualizar una amplia cantidad de contenido referido a la categoría denominada "Participación política", obteniendo el cuarto lugar entre las categorías con frecuencias más elevadas, lo cual la sitúa como un elemento relevante para comprender y caracterizar "lo público" en la universidad.

Lo primero que emerge en el primer plano de análisis, es la tensión existente entre la valoración positiva de la política estudiantil, la necesidad de participación que poseen los estudiantes de universidades privadas y por otro lado, las barreras institucionales que existen para realizar actividades de todo tipo, incluyéndose las de índole político. De este modo ocurre un conflicto de ideologías antagónicas de los actores formales de la universidad privada y un grupo de "usuarios" que utilizan servicio o ejercen el derecho de educarse.

En correspondencia a la crítica estudiantil mencionada anteriormente, una Joven nos manifestó:

> "*No hay espacio para la comunión de los estudiantes, en juntarse, conversar, actividades culturales, reflexivas, como que no hay espacio, y como que la misma infraestructura está diseñada para que eso no suceda.*" (Patricia, Universidad Privada)

Por otro lado, respecto a un tema contingente, que de algún modo viene a confirmar la presencia de trabas institucionales para la participación y reunión estudiantil, Juan nos dice:

> "*Cuando yo llegue a esta universidad, había una parte de los reglamentos internos que aquí no se podían organizar en grupos, pero lo decían en otras palabras.*"

Ahora bien, otro estudiante perteneciente a una universidad pública estableció una clara relación entre la ideología que posee de institución universitaria y los modos de participación que en ella se generan:

"Tú entras a la universidad, a nuestra facultad y vas a ver panfletos, de todas las diversidades políticas, no muy marcadas a la derecha, entonces esas diferencias es como un tema ideológico."(Débora, estudiante universitario)

Estos discursos contrastan con la idea de Gramsci (Althusser, 1970) que asevera que lo público y privado son dimensiones que actualmente están cada vez menos diferenciadas, y que en lo concreto todas las instituciones funcionan bajo las mismas lógicas de mercado del sistema capitalista. Si nos posicionamos desde una perspectiva más conciliadora y optimista, también podríamos decir que en la actualidad lo público no se define solamente por la forma de financiamiento, sino que apunta a muchos aspectos que cada institución universitaria selecciona cómo directrices en su propia misión y visión institucional. Dicho con otras palabras, lo público y privado son categorías cada vez más difusas (Ossandón, 2014). En nuestro contexto nacional, hay presencia de universidades privadas tradicionales y otras universidades privadas a secas, que funcionan para clasificarlas de acuerdo a los parámetros de lo que el estado define como "público", que en general se refiere a la investigación científica. Así parece difícil mantener la tesis central de Gramsci en la actualidad, donde las ideologías muestran matices o medias tintas difíciles de entender desde la dialéctica marxista. En síntesis, según el discurso de este grupo en particular, las diferencias en los modos y niveles de participación radican en el tipo de institución, sea pública o privada. Lo público estaría estrechamente vinculado a un mayor nivel de participación que es potenciada por las posibilidades que otorgan las instituciones y el perfil del estudiante.

Respecto al segundo grupo, integrado por estudiantes con *participación política activa*, en primer lugar logramos ver que existe una valoración positiva de la política universitaria, referida generalmente a los canales formales de participación y el trabajo comunitario-territorial.

En este grupo en particular la categoría denominada "participación estudiantil" se podría fraccionar en dos, "democratización interna", referido a las posibilidades de

participación política dentro de la institución, y "recreación", como espacios universitarios donde se promuevan la socialización de los estudiantes. La categoría denominada democratización interna, alcanza el cuarto lugar en la tabla de frecuencias, lo cual contrasta con la menor, que tiene esta categoría en el grupo del focus group. Esto creemos que ocurrió debido a que los estudiantes activos ya se encuentran inmersos en la estructuras universitarias, tienen la posibilidad de realizar actividades y debatir, y la participación lo ven como algo intrínseco a su realidad, estos "ritos" provocan que sea un tema recurrente en su discurso.

Un elemento emergente fue la relación que elaboran los estudiantes entre la heterogeneidad social y el grado de participación política de las instituciones Universitarias.

> *"Se da esta facilidad en la universidad pública por tener esa mezcla de personas."(Felipe, entrevista número 5, ECPP)*

Pareciera que para estos estudiantes un elemento determinante para comprender el nivel de participación sigue siendo el tipo de institución, lo cual difiere con la realidad de algunas instituciones educativas con centros de estudiantes y una importante participación, como la UBO (Arcos, 2014). Hoy, podríamos decir que existen universidades privadas con perfil público y alta participación y universidades públicas con escasa participación política. Si bien la diferencia entre ambas instituciones educativas sigue siendo alta, existe un discurso categórico y excluyente que concibe a las universidades privadas como espacios donde se congregan las clases privilegiadas y donde el estudiante se transforma en un cliente.

Felipe, aludiendo a su experiencia en una universidad pública, también hace un nexo entre participación y la categoría de "calidad educativa" centrada la exigencia académica, dice:

"(...) pero se limita mucho porque tienen prioridades. Son estrictos a horarios y calendarios, eso no permite flexibilidad al estudiantado."

Esto lo podemos confirmar mediante una encuesta de participación realizada por Cefech (2011):

"Lo primero que cabe decir respecto a dicha participación por parte de los estudiantes es que presenta un nivel bajo: la mayoría declara no frecuentar ningún tipo de organización o actividad extra académica ya sea dentro (58,8%) o fuera (55%) de la universidad (...). Las principales razones que se aducen para esto son la falta de tiempo (51,9% dentro de la universidad y 61% fuera), tener otras prioridades (15,1% y 13,9%) y falta de interés (13,6% y 11%)."

Dentro de las organizaciones más frecuentes tanto dentro como fuera de la universidad, en primer lugar destacan los equipos deportivos, luego los grupos de trabajo social, en tercer lugar las organizaciones políticas y finalmente las agrupaciones artísticas. Por otro lado, destaca en un 53,2% de los encuestados la participación de algún tipo de actividad académica extra-curricular. (Cefech, 2011).

Para acotar este punto, diremos que en las universidades y en algunas carreras (esencialmente en las públicas, ya que se percibe una escasa calidad educativa y exigencia en universidades privadas), existe una tensión entre este rol público concebido desde la participación y la promoción de un rol academicista.

Finalmente, otro discurso de participación que aparece es la idea de lo público, en relación a la vocación pública volcada a la comunidad, pero referido a un trabajo territorial apartado de la institución:

"...hay muchas personas por orientación de vocación pública que si pretendemos ayudar, y si pretendemos hacer un trabajo en nuestras propias comunidades..." (Ximena, estudiante universitaria).

Estos discursos nos alejan cada vez más de la noción partidista y tradicional de la política universitaria, para erigir una experiencia política cada vez más cercana al concepto de "Ciudadanía", desde actividades principalmente socio-comunitarias (Balardini en Varela et al, 2012). Recogiendo estos nuevos discursos que se interpretan en el presente estudio, proponemos a la comunidad científica una futura exploración de lo comunitario y sus aproximaciones al espacio universitario, ya que nos sugieren nuevas formas de re-conceptualizar y ejercer en concepto de lo público en pos de la transformación social.

Ahora bien, en el discurso de los estudiantes representantes de un discurso oficial observamos una serie de particularidades; entre ellas: La presencia de un rol estudiantil académico-profesional asociado a la movilidad social (lo cual se puede confirmar en la encuesta Cefech mencionada anteriormente), una visión negativa de la política universitaria, y una percepción negativa de la participación de estudiantes de planteles privados.

Otros estudiantes utilizaron la idea de participación política como formas de reaccionar ante irregularidades particulares (referentes a lo académico) que ocurren al interior de una universidad, desligando al estudiante de su rol como transformador social. Cortés y Kandel (2002) nos alerta respecto este giro paradigmático en relación a lo político:

> *"De los grandes proyectos ideológicamente transformadores, los reclamos han pasado a ser puntuales: Objetivos académicos, transparencia en la gestión, pero también eventualmente protestas más unificadas de reivindicaciones de la educación pública, en tanto esta se ve amenazada"*

En relación a la gremialización del estamento estudiantil, es decir, la lejanía con otros actores políticos dentro y fuera de la universidad, explica: *"Cuando tienes un color político, la verdad es que lo que pesa es eso po, el color político más que la carrera o la universidad donde estudias"* y Ronny, de acuerdo a sus intereses personales (también en

consonancia con lo estudiado por Cefech, 2011), nos dice: *"No me interesa y mi prioridad es ayudar a mi familia y sacar la carrera"*.

Respecto a otras actividades de participación colectiva ajenas a la política tradicional, como el caso de las actividades culturales, la estudiante (Alexandra) las considera poco importantes en la vida universitaria y una vez más, se centra el discurso en el rol profesional que imparte la universidad:

> *"Las otras actividades como las culturales, las valoro, pero creo que el rol que debe tener la universidad para un país es el formar profesionales, buenos, de calidad. Eso."* (Alexandra, estudiante universitario)

A su vez, se valora positivamente la presencia de actividades recreacionales:

"Las actividades extra programáticas que propone la universidad, como los carretes mechones" (Paulina, estudiante universitario)

Podemos describir que en estos discursos contemporáneos proyecta a la dimensión recreacional como formas centrales de participación (ver Figura 19, en relación a las "Agrupaciones recreativas, Cefech, 2011), ajenas al concepto que hemos construido de lo público en nuestra investigación. Desde los 90, los jóvenes están apostando a una realización más bien individual, en vez de formas de realización colectivas, que caracterizan a la juventud de los años 70 (Garretón en Carrasco, 2010). Ante este panorama es necesario preguntarse: ¿La universidad está promoviendo en la actualidad las formas de realización colectiva, vinculadas al sentido público de la educación?

También Alejandra destaca las actividades de voluntariado desde instituciones formales, omitiendo otras de tipo no-formal en contextos comunitarios (las cuales si aparecen en algunas entrevistas realizadas a CCEE y colectivos políticos de U. tradicionales y públicas):

"Existe la pastoral hoy en día. También está el voluntariado, que lo que hacen es que siempre van a ayudar gente de escasos recursos, como cuando fui a un techo para chile, pero no de esa forma, sino que son todos los veranos siempre hay un grupo que va a ayudar."

Finalmente, a pesar de que los estudiantes pertenecientes al discurso oficial destacan el nivel de participación y lucha por lo justo en instituciones públicas (a diferencia de las privadas), existe una valoración negativa de la política universitaria en general, esto se manifiesta abiertamente en el discurso de Alexandra:

"En las U. públicas se lucha por lo justo y correcto, en las privadas no ocurre eso"

Los individuos representantes del discurso oficial aseveran que el grado de participación política está estrechamente vinculado a la ideología que posee una casa de estudios. Generalmente se refieren a la participación como actividad política y cultural. Para este grupo la participación es algo muy relevante para definir lo público de una universidad.

Para el segundo grupo con participación política activa, la participación se da en varias dimensiones, cultural, política y comunitaria. Además, se reclama una falta de tiempo para fomentar los niveles de participación, lo cual dificulta el cumplimiento de este rol público, demasiado centrado en el currículum académico.

Finalmente, los mentores, a diferencia del grupo anterior, enfocan su discurso al rol profesionalizante de los estudiantes, enfocando todo tipo de actividad a lo estrictamente estudiantil. Podemos verla existencia de un rol gremializado, ajeno a los demás estamentos y actores sociales de la sociedad en general.

Destaca lo recreacional por sobre la actividad política y cultural, lo cual sugiere un alejamiento de la actividad social para atender lo individual, lo cual se vincula con la teoría económica de lo público llamada "bienes públicos" donde lo público se centra en

el aspecto económico, en un individualismo metodológico y político y donde lo social representa solo la agregación de individuos (Ojeda et al, 2010).

Para concluir esta sección, quisiéramos mencionar palabras de Carrasco (2010), que nos plantea que antes de 1973, lo que ocurría en la federación de estudiantes de la Universidad de Chile, era un barómetro nacional, es decir, los hechos ocurridos allí nos permitía entender y predecir lo que estaba ocurriendo en Chile en la esfera política. Posteriormente se genera un ideal de juventud "Apolítica, buena, ordenada, no grita con soberbia su opinión, pues conoce sus limitaciones" (Muñoz, 2004). De este modo, la dictadura, como hito histórico es determinante para entender el contexto de participación actual y su paulatina desvinculación del concepto de lo público en el discurso de algunos estudiantes en las universidades.

6.5.2 Acceso a la universidad y al conocimiento: La emergencia de la educación no-formal y la universidad popular dentro de los discursos estudiantiles.

En primer lugar, estudiamos la tabla de frecuencias respecto a las categorías más recurrentes dentro del discurso de los ERDO, los cuales arrojaron en general una cantidad importante a nuestra categoría deductiva denominada "Acceso a la universidad" asociada con otras categorías inductivas como: "Movilidad social-cultural", "Dicotomía público-privado" y "Acceso al conocimiento", en 3er y 4to lugar respectivamente.

Respecto a los 4 estudiantes universitarios que participaron de esta muestra, dos de ellos, Alejandra y Paulina, hablaron de lo público como un espacio físico que está abierto a la comunidad, con cercanía a la gente sin ningún tipo de discriminación. A continuación un fragmento que ejemplifica esto:

> *"Público, quiere decir que sirve para la comunidad, que es para cualquier persona y que no haya discriminación, y que toda la gente pueda participar de sus actividades."(*Alejandra, Estudiante Universitaria)

Si bien en estos discursos se mencionan sentencias o palabras alusivas a la "Democratización", luego de leer las respuestas detenidamente y cotejarlas con otros discursos estudiantiles, nos dimos cuenta de que en realidad no hay una mayor profundización teórica en esta cuestión. Por ejemplo, no se hallan opiniones respecto a la entrega de beneficios, como becas y créditos, o sobre la educación gratuita (ya sea irrestricta o diferenciada) que fue la consigna del 2011 y que actualmente se está tramitando en el congreso. Respecto a la universalidad, como dijimos anteriormente, se habla de "abrir el ambiente universitario" a la comunidad desde lo formal, pero no existe una mención a la tan criticada "prueba de selección universitaria" y otros mecanismos de ingresos alternativos como Propedéuticos, Bachilleratos, etc. Lo más relevante es la exclusión de la noción de "educación como un derecho social inalienable" (IIDH, 1994, p.37), lo cual nos lleva a suponer la existencia de un posicionamiento ideológico menos definido, concientizado o interiorizado.

Como síntesis podríamos decir que para este sub-grupo de muestra está caracterizado por estar permeado del discurso institucional, lo que se materializa discursivamente en una aceptación pasiva de la política educacional actual, donde el estudiante se constituye como un grupo social privilegiado.

De modo similar, el segundo grupo compuesto por Alexandra y Ronny presenta una posición aún más lejana a las concepciones de "lo público" que hemos recogido en nuestra investigación. Se ignora la idea de "universalidad" y "gratuidad", lo cual dice relación con un aporte social acotado a la formación profesional y producción científica, donde las posibilidades de acceso son facilitadas a quienes tienen el "rito" para entrar a este grupo selecto. En este sentido, lo público se definiría más por la calidad universitaria y otras categorías más alusivas a la dimensión académica, por sobre el rol social, que si bien aparece en los datos cuantitativos, no se profundiza lo suficiente como para entregarlos un marco interpretativo que se incline a esta categoría. Dadas estas complicaciones, la interpretación queda abierta debido al contexto de producción del discurso, la experticia del entrevistador, sesgos del investigador, entre otros factores.

El segundo grupo estudiado fue el de estudiantes activos políticamente, que se diferencian inmediatamente del grupo anterior, porque no realizaron la asociación entre la categoría deductiva "Acceso a la universidad" con la deductiva "Movilidad social-cultural", lo cual nos habla más de la educación pública como derecho inalienable, donde el "mérito" deja de formar parte de esas características promovidas en el postulante:

> *"Para mí eso es lo público. Un poco de libertad, espacios públicos, cualquier persona podría entrar a esa universidad sin discriminación racional, étnica o económica." (Felipe, entrevista número 5, ECPP)*

En relación entre el lucro y el sentido público, Eduardo, militante de un colectivo político comenta:

> *"(...) lo público pero el discurso de lo público no puede ir de la mano también de la generación del lucro, cachai (...)"*

Romina, otra estudiante de una U. pública e integrante del centro de estudiantes de su carrera, nos propone una universidad que coincide más con una enseñanza no-formal:

> *"Debería ser una escuela con la capacidad de recibir a todos los estudiantes que estén interesados en aprender de ella, no necesariamente perteneciendo a un currículum académico, no necesariamente un estudiante que venga a estudiar Psicología."*

Dicho planteamiento coincide con los objetivos planteados por las "Universidades Populares" en España en donde según Posada lo fundamental residía en:

> *"(...) una hermosa aspiración científica, un anhelo educativo, un admirable deseo de mejorar, de elevarse por medio de la cultura, la cual no consiste sólo*

*en saber unas cuantas cosas, sino en formarse de cierta manera... a introducir y difundir por las masas del pueblo que trabaja y no ha podido educarse: la Ciencia, la Filosofía, La Historia, el Arte, la Literatura, el Derecho, lo bello y lo útil." (*Ferrer, T. en Torres M. 2009)

A si también, la exploración del "modelo de educación libre" que se cuajó en el siglo XX, que fue practicado durante la revolución Mexicana nos permite esclarecer de mejor modo los derechos y deberes que se promueven en el estudiantado dentro de este singular paradigma:

"Desde el enfoque funcional, los centros de estudios adscritos a esta manera de pensar no establecían obligaciones a los alumnos, dejando en manos de éstos las decisiones sobre su propia formación. Dicho de otro modo, los educandos determinaban qué asignaturas cursaban y a qué conferencias asistían, de acuerdo a sus particulares intereses y a su propia voluntad de aprendizaje". (Torres, M. 2009)

Llegando a este punto de la historia contemporánea, las concepciones ortodoxas de la universidad, antiguamente relacionadas a lo académico, se van ampliando aún más hacia el terreno de lo "público", ya sea con la extensión (en donde las universidades mantienen su estructura y funcionamiento normal) o con las "universidades populares" que abren sus puertas a las capas sociales más pobres para llevar "la universidad a la calle" (Torres, M. 2009).

Evidentemente, la utilización del término "público" o "popular" denota acerbos ideológicos que desde su origen y su uso ya parecen opuestos. Lo público pareciera tener significados amplios que aún no se terminan por entender, en ese sentido, consideramos que es un concepto en constante expansión y contracción (según las distintas realidades socio-educacionales), y por otro lado, lo popular tiene un sentido más marcado y limitado, pero menos sujeto a contradicciones.

Desde lo semántico, ambos conceptos, lo "público" y lo "popular", son tautologías que describen a una institución que dice tener un rol social, lo cual es complejo de caracterizar y cuantificar de forma objetiva. Cada instrumento de investigación o investigador que desee evaluar esta característica o condición, estará afectado naturalmente por sus propias creencias y prácticas discursivas, lo cual nos lleva a un callejón sin salida. Finalmente, ¿Existirán otros discursos de otros actores sociales que aluden al "rol social" que por ética debe poseer una universidad? La respuesta queda abierta para las futuras investigaciones que den luz a ese mapa oscuro de lo que llamamos "público".

6.5.3 El rol público en las universidades y su relación con el bienestar común y servicio a la comunidad desde el enfoque de Habermas.

En este apartado daremos cuenta de las nociones y discursos de los estudiantes desde sus visiones sobre el rol público de la universidad considerado desde los planteamientos de Habermas, quien postula que todo lo que pertenece al poder del estado (en este caso, algunas de las instituciones de educación superior) es considerado como poder público, porque primeramente debe su atributo a las tareas y actividades que desarrolla para el bien público, es decir, procura el bien común para todos los ciudadanos (Habermas, 1973). En este sentido, las universidades que cumplen con un rol público, deben cumplir con ser una institución que sea un bien común para todos los ciudadanos, expresado en los espacios, la opinión, los beneficios, etc. Los espacios públicos, por ejemplo, se entenderán como espacios donde se puede construir opinión pública, por lo tanto, la entrada estará fundamentalmente abierta a todos los ciudadanos y en donde también, los deberes y beneficios que ahí se obtienen deben ser accesible a todos/as, a la sociedad (Boladeras, 2001). Por el contrario, nos encontramos con las contradicciones que generan las sociedades de libre mercado, en donde la educación no deja de ser un sistema exento de ello; la posibilidad de crear nuevas instituciones educativas técnicas o superiores dentro del sector privado ha provocado una competencia cada vez más intensa entre las distintas universidades con el afán de autofinanciarse, relegando al

estado de sus funciones y deberes constitucionales, entre ellos y uno de los más importantes, el derecho a la educación a través de condiciones y restricciones económicas, académicas, etc. (Altbach, P., 2008)

Por otro lado, desde los discursos de los estudiantes sobre el bien público, se han analizado en relación a distintas categorías referidas a las funciones que debería cumplir la universidad, con qué tipo de beneficios debe estar vinculados, la vocación que debe tener la universidad y los estudiantes con la comunidad, el acceso que se tiene a la institución, el conocimiento y sus dependencias, etc. De acuerdo a lo anterior, se han rescatado los discursos más representativos de cada grupo de participantes (ESPP, ECPP y ERDO) ligado a las concepciones planteadas por Habermas y la esfera de lo público como bien público.

En cuanto a los discursos realizados por los estudiantes representantes del discurso oficial (mentores), los que tienen una participación universitaria y/o política activa y los que tienen una participación pasiva o nula, estos se manifiestan a través de tres categorías relevantes de análisis sobre los planteamientos de Habermas: el primero corresponde a la categoría llamada "aporte a la sociedad" (en otro grupo de participantes "conexión profesional-sociedad" y "vínculo comunitario-territorial y geográfico") que hace referencia al rol que debe tener la universidad en cuanto a la formación profesional y su servicio a la comunidad. La segunda categoría relacionada es el "acceso a la universidad" y "acceso al conocimiento" que se vincula el rol público con la posibilidad de acceso a la universidad y sus dependencias tanto físicamente como a los conocimientos y la formación que entrega. Y la tercera corresponde a la categoría llamada "Encuentro ideológico" que en este caso da cuenta de los intereses asociados a los dueños de las universidades y las funciones que éstas realizan de acuerdo a éstos parámetros políticos, económicos, ideológicos, etc.

Con respecto a la primera categoría *Aporte a la sociedad*, vemos expresado en los discursos de los estudiantes la importancia que le otorgan a que la universidad cumpla con el servicio a la comunidad, de potenciar la vocación pública, lo que estaría reflejando el rol público que tiene la institución:

"Mi definición de lo público es que en el caso de las universidades cumplen un rol que va más allá de la generación un poco espontánea de conocimiento, sino que me parece que se plantean cuestiones más profundas, eso un poco en el papel, me parece que en el papel está planteado que la universidad pública y el rol público hace pensar a la universidad como una entidad que piensa la sociedad en su conjunto y que en ese sentido busca también dar solución también a las problemáticas que arraiga la sociedad misma" (Eduardo, estudiante universitario)

Como vemos reflejado en este discurso y algunos otros, existe un consenso con respecto al rol social que debe cumplir las instituciones de educación superior a nivel global, y que esta vocación pública o aporte a la comunidad debe estar de manera intrínseca, nacer desde los mismos estudiantes, más allá de la función general que cumplen de entregar conocimiento. Es más, el hecho de que la universidad deba cumplir este rol público que tiene que ver con el servicio a la comunidad, tiene que ir de la mano al acceso universal y al pensamiento de la sociedad en pos de dar soluciones a la problemáticas que arraiga. No obstante, tal como se mencionan en los discursos, la vocación pública o el servicio a la comunidad nace desde los mismos estudiantes y la universidad debe otorgar los espacios y las condiciones necesarias para que ellos en conjunto con los demás estamentos, puedan consensuar cómo y desde dónde aportar a la comunidad en donde se encuentran inmersos. La instancia que hace posible lo anterior parte desde las discusiones y conversaciones que se dan en las asambleas estudiantiles y los espacios de discusión y toma de decisiones democráticas triestamentales (estudiantes, funcionarios académicos y no académicos en conjunto); instancias que debe garantizar una institución que dice tener un rol público. Es aquí donde tomamos los planteamientos de Habermas (1973), quien manifiesta que *"una parte de la esfera de lo público, se constituye en cada discusión de particularidades que se reúnen en público (...) Como concurrencia, los ciudadanos se relacionan voluntariamente bajo la garantía*

de que pueden unirse para expresar y publicar libremente opiniones, que tengan que ver con asuntos relativos al interés general".

Como ejemplo de lo anterior, se extrapola a lo ocurrido el año 2014 con la catástrofe ocurrida en los cerros de Valparaíso y en donde los estudiantes y universidades en general volcaron su ayuda y herramientas en ayuda a los damnificados, en donde, primeramente, se debieron reunir, conversar y tomar decisiones respecto a cómo se llevaba a cabo la ayuda a la comunidad afectada, a través de asambleas, reuniones o juntas con los distintos estamentos, con instituciones gubernamentales regionales, etc. y desde ahí emanaban las líneas de acción para lograr ser un real aporte a las familias afectadas.

Con respecto a la segunda categoría, el *Acceso a la universidad y sus dependencias* es considerado por la mayoría de los estudiantes como un aspecto fundamental y de mucha importancia al momento de definir el rol público de una universidad, manifestando que la libertad de acceso a las dependencias y al conocimiento o educación que ella entrega sea para todos y todas, sin discriminación de estratos socioeconómicos, nivel cultural, rango etario, etc. Sin embargo, en estos discursos solamente se manifiesta el interés por el acceso garantizado para todos/as pero no se hace alusión a la posibilidad de que las universidades sean de acceso gratuito también respecto de la formación profesional y los conocimientos que entregan:

> *"Público, quiere decir que sirve para la comunidad, que es para cualquier persona y que no haya discriminación, y que toda la gente pueda participar de sus actividades (...) Yo entiendo el rol público, en que los espacios de la Universidad es para todo tipo de gente, ya sean estudiantes de Universidades privadas o de otra universidad estatal, lo cual, por lo mismo, acá cualquier persona puede entrar a la biblioteca, leer, sentarse. Yo podría ir a la católica o la Santa María a leer sus libros, eso entiendo por público."* (Alejandra, estudiante universitario)

Desde los distintos grupos, se puede ver que los discursos se dirigen a categorizar lo que Habermas (1973)[1] expresa sobre la esfera de lo público: "*Bajo la esfera de lo público entendemos en principio como un campo de la nuestra vida social, en el que se puede formar algo así como opinión pública. Todos los ciudadanos tienen –en lo fundamental, libre acceso a él.*". Es así como los estudiantes también expresan en sus discursos que la universidad debe entregar el conocimiento y la formación desde la reflexión, el pensamiento crítico y por sobre todo, desde la participación y opiniones de todos los actores insertos en la universidad, pero que para ello debe existir este acceso universal al espacio físico (espacio que debería ser público) y a los beneficios que otorga, esto ligado a lo que Habermas señala de lo público como un espacio de formación de opinión, consensos reflexivos y voluntad política, con el propósito de oponerse a los fundamentos normativos que se ha ido adquiriendo en el transcurso de la modernidad (Habermas, 1981). En la actualidad con respecto al sistema de educación superior chileno, no es desconocido el hecho de que cuenta con barreras estructurales que impiden el acceso universal y que potencian y explicitan aún más la desigualdad en la universidades, en donde la PSU es la barrera más relevante y que contribuye a segmentar el ingreso en relación al origen socioeconómico y otras características, que se evidencian estadísticamente, por ejemplo, en que existe un alta probabilidad que los estudiantes egresados de colegios municipales que presentan ciertos antecedentes familiares específicos como bajos ingresos familiares y bajo nivel educacional de los padres, no logren ingresar a la universidad (OPECH, s/f). Ponemos también como ejemplo el sistema bibliotecario universitario chileno, que si bien, el concepto de acceso a la información, aunque es difuso, es utilizado en su nivel geográfico como acceso a la biblioteca y en su nivel físico como servicio de acceso a las colecciones generales; éstas dependen de una institución en particular y actualmente solo cuenta con un acceso para sus usuarios (estudiantes y docentes) a través de un sistema integrado de bibliotecas (acceso a cualquier biblioteca de la universidad donde se pertenece), siendo la Comisión Asesora de Bibliotecas y Documentación (CABID) del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas exponen que "*el sistema bibliotecario universitario chileno, si*

en principio su deber está con los miembros de su institución matriz, también es verdadero que tiene una obligación frente los demás miembros de la sociedad y por lo tanto deben realizar esfuerzos para que cualquier persona pueda acceder a la información contenida en las bibliotecas universitarias sin restricciones" (Rementeria, 2002)

Ligado a lo anterior y desde otra perspectiva, existen ejemplos de instituciones que proporcionan acceso gratuito al conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), es el caso del Proyecto "Open Courseware" del Instituto de Tecnología de Massachusets (MIT), que facilita grande parte del contenido de la mayoría de los cursos del MIT a través de internet, en donde utilizan el trabajo intelectual del profesorado y organizan y divulgan el material para todos los ciudadanos.[2]

La tercera categoría denominada "Encuentro ideológico", da cuenta de los discursos de estos estudiantes en que conciben el rol público de una universidad de acuerdo a los principios de ser una universidad laica, sin fines de lucro ni intereses políticos asociados y que también sea financiada por el estado (no hay claridad si esto último corresponde a la totalidad del financiamiento o parcelada como ocurre actualmente):

> *"Lo público en la Universidad para mi es que no tiene un dueño con intereses ni concepciones religiosas, doctrinas o ideologías particulares. La universidad pública es la universidad que es de todos; es estatal porque el Estado es la expresión de la voluntad del todo nacional."* (Ronny, estudiante universitario)

Según lo visto en el discursos de los estudiantes, hay una clara vinculación de la garantía que debiese tener el estado con respecto a la educación y que por el otro lado, la ausencia de intereses particulares desde lo económico, lo ideológico, lo religioso, etc; por parte de las personas o entidades a cargo de las universidades, que en sus prácticas no se vean reflejados estos intereses y que esté ligado a lo que se planteaba anteriormente con respecto al servicio a la comunidad y el acceso garantizado para

todos/as. Así mismo, también se expone que el rol público tiene que ir de la mano con la concepción de no al lucro de la educación, entendido como la ganancia económica legítima que un inversionista obtiene de un negocio en que ha comprometido su capital o su trabajo. En este sentido, nuestra legislación autorizó a los centros de formación técnica (CFT) y los Institutos Profesionales privados (IP) a organizarse como entidades con o sin fines de lucro, a elección de sus organizadores, pero obligó a las universidades privadas a tener la forma jurídica de una corporación o fundación sin fines de lucro, es decir, en Chile está permitido el lucro en la educación superior no universitaria, y prohibido en la educación superior universitaria. Sin embargo, algunos estudiantes manifiestan en sus discursos que las universidades privadas tienen esa característica simplemente ser privadas, aun cuando éstas estén bajo normas que señalan que "podrán crearse universidades, las que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro" (DFL Nº 1, título IV, artículo 15). Esto se debe a lo que ha sucedido con algunas universidades privadas, como es el caso de la Universidad del Mar (UDM) o la Universidad Arcis; que con respecto de la primera, se encontraron 85 sociedades creadas en torno a ella, sociedades inmobiliarias que fueron aumentando y multiplicando sus ganancias a medida que la universidad aumentaba su matrícula y su extensión territorial (Figueroa, et al, 2012). Es así como los estudiantes a través de sus discursos y como se vio reflejado en el año 2011 con el movimiento estudiantil, plantean que es el Estado quien debe velar por otorgar el derecho a la educación para todos/as y que este debe ser gratuito y de calidad, ligándolo con las palabras de Habermas (1973):

> *"El poder del Estado es considerado como poder público, porque antes que nada debe su atributo a las tareas que desarrolla para el bien público, es decir, a la procura del bien común de todos los ciudadanos"*

Thomson (1996) también expone en "la teoría de la esfera pública" sobre los planteamientos de Habermas con respecto a esta esfera de lo público que se da fuera de las instituciones de educación superior, como lo son los movimientos sociales:

"Habermas reconoce que necesitamos un enfoque más flexible a las formas culturales populares y a los movimientos sociales populares, un enfoque que no prejuzgue su carácter y que tome en consideración la posibilidad de que tengan una configuración y una dinámica particulares."

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una de las preguntas directrices del presente estudio fue: ¿Cuál es el rol público de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes de universidades estatales y privadas de la quinta región? Respecto a esta pregunta, primero quisiéramos explicar las dificultades metodológicas y teóricas que ocurrieron durante la investigación, con la misión de que otros investigadores logren dar cuenta de mejor manera sus objetivos, sin esos tropiezos que surgen en el transcurso de la investigación.

En el proceso dialéctico que implicó el recogimiento de conceptos de lo público en las fuentes bibliográficas y la posterior organización e interpretación de los datos, dimos cuenta de una gran diversidad de categorías, las cuales pueden ser relacionadas en menor o mayor medida, pero que son complejas de asociar con elementos socio-históricos, debido a la multiplicidad de variables contextuales, la inconmensurabilidad del concepto y la caracterización de lo público, la enorme cantidad de información de fuente primaria que se encuentra dispersa, la escasa información de fuentes secundarias y terciarias (específicamente metodologías cualitativas de las ciencias sociales) y el sesgo investigativo inherente a la inmersión hacia este tipo de fuentes directas. En este sentido, sugerimos a los lectores y futuros investigadores, acotar la conceptualización de lo público, para ahondar más en el proceso de interpretación. Por otro lado, como investigadores no pretendemos hacer "una historia de lo público" como tal vez lo hubiera realizado Michel Foucault, sino que pretendemos iluminar un trozo de ese mapa del concepto que nos propusimos estudiar, mencionando algún elemento proveniente de contextos culturales, sociales y políticos que vive el Chile contemporáneo, con el objeto

de aclarar de mejor manera como se han construido o se están construyendo los discursos en la actualidad, pero esta vez, desde la visión de los mismos estudiantes.

Ahora bien, los resultados presentados nos llevan a pensar el rol público de las universidades como un concepto multimodal. Los estudiantes entienden lo público desde aristas económicas, políticas, ideológicas y sociales. En este sentido, la metodología utilizada dio pie a la categorización y sistematización de estas respuestas y se logró representar en buena parte las definiciones de lo público, agrupándolas en categorías distintas coincidentes con el marco teórico presentado.

Los resultados obtenidos indican una definición del rol público polisémica, tal como se presentó en el apartado del marco teórico. Ojeda (2010) abordó lo público en las universidades desde una perspectiva social, económica y política. En el plano económico se contrapone a lo privado. En su definición general se describe a lo público como aquello "visto por todos".

Hilando lo anterior con la epistemología utilizada, podemos decir que estos discursos respecto a lo público no aparecen espontáneamente en el *mercado lingüístico*, sino que se producen de la "unificación del orden del discurso" en la sociedad. Dicho de otra manera, digamos que el sujeto reproduce ciertas creencias y prácticas al sumergirlo en distintas macro-estructuras de poder, con su correspondiente acervo ideológico. De este modo, los discursos de los sujetos de estudio, divididos en tres grupos, dicen relación con los contextos sociales y culturales a los cuales ellos están inmersos, de acuerdo a sus características propias.

En nuestra investigación, pudimos vislumbrar varios elementos que parecen ser reproductores, dada el poco nivel de profundización del tema, escasa relación discurso-praxis, las inconsistencias, incoherencias o vacíos discursivos (Van Dijk, 2004) pero que aún así son lugares comunes en algunas entrevistas de los tres sub-grupos que estudiamos (ERDO en su mayoría). Este es el caso que aparece de las categorías "Bien común", "Aporte a la sociedad" (en la entrevista de los ESPP) y "vínculo comunitario-territorial y geográfico" (ECPP y ERDO) y Conexión profesional-sociedad (ESPP, ECPP y ERDO) donde los estudiantes describieron desde una u otra arista, la

importancia de la universidad y su relación con la sociedad. Si bien en los ERDO los datos nos indican una gran cantidad de referencias a la categoría "vínculo comunitario-territorial y geográfico", al introducirnos a su discurso notamos la reproducción, ya que no se profundizó lo que ellos opinan. Por otro lado, estos individuos se centraron en la dimensión profesionalizante y académica de la universidad, donde el aporte social parece ser delegado a las macroestructuras que dirigen el actuar de los profesionales. Tampoco se generó una reflexión o crítica en torno al sesgo ideológico inherente a esta condición de ser profesional en las instituciones públicas o privadas.

Otro discurso posible de ser entendido como reproductor es el de "tradición y prestigio" donde se asevera una mejor calidad educativa en las universidades públicas por sobre las privadas. Existe una generalización importante en relación con la categoría "dicotomía público-privado" y "calidad educativa", y que entra en conflicto con la idea de la precarización de lo público en términos económicos y materiales. De una u otra manera, el 8% de aporte estatal a las universidades públicas y los crecientes problemas de gestión en algunas universidades no son argumento suficiente para quitarle la vasta y larga tradición que ha tenido estas instituciones. Dado este contexto donde lo público y privado parece no tener frontera visible (Ossandon, 2014), es importante derribar esos estereotipos y prejuicios que se tejen en torno a lo privado, lo cual creemos que alimenta la segregación social.

Otro discurso que quisiéramos mencionar, es la "recreación" como un elemento que apareció sorpresivamente en nuestro análisis de discurso sobre lo público. Pareciera ser que la universidad como *aparato ideológico del estado* y como institución totalizadora de una fracción de la juventud chilena, se está haciendo responsable de la gestión de la vida privada en los individuos. Esto quiere decir, que las necesidades individuales, no referentes a la idea de lo público (que se une a lo social) se están agregando a la lista de servicios que debe otorgan a los ciudadanos ("clientes" desde la lógica de mercado) y que los ERDO valoran positivamente, por sobre las actividades culturales y políticas. En este sentido, catalogaremos esta concepción de "reproductora",

ya que obedece a las nociones neoliberales que se imparten en Chile y que ensalzan al sujeto individual por sobre el sujeto colectivo.

Ahora bien, también es posible recoger discursos transformadores, los cuales emergieron creativamente desde los estudiantes (discursos que también están presentes en la literatura del presente estudio), a la luz de los acontecimientos políticos del último tiempo (como la revolución pingüina y la movilización del 2011). Este es el caso de la Multiculturalidad, que se presenta como un elemento poco frecuente en las entrevistas y abordado más en el Focus Group, pero que desde la perspectiva de Habermas (1973) es un elemento de relevancia para entender la esfera de lo público, ya que es en la universidad donde se espera que se den los llamados consensos reflexivos (o en nuestra propia taxonomía, un "encuentro ideológico") en miras de una sociedad más pluralista. Los discursos de los estudiantes universitarios están en constante construcción y es en esta materia donde creemos que las autoridades debiesen poner mayor atención, de acuerdo a las necesidades y perspectivas que hemos presentado.

La segunda idea transformadora por parte de los estudiantes es la noción de "educación para todos" (afín con la expuesta anteriormente) que habla del modo de "acceso a la universidad", en donde aparecen nociones de la teoría de los bienes públicos (Marginson, 2011), donde la educación sería un bien no excluyente y no rival. Visualizamos un menor volumen de información referente a los distintos mecanismo de acceso, ya sea, prueba de selección universitaria, propedéuticos, bachilleratos, etc. Desde esta perspectiva, dados los contextos nacionales donde se discute la educación gratuita, deducimos que estos discursos son vanguardistas, ya que en la actualidad, las organizaciones se encuentran en avanzada hacia la garantía de la educación como un derecho inalienable a través de la gratuidad. Si tuviéramos que realizar un pronóstico respecto a los discursos estudiantiles, diríamos que las nuevas formas de acceso son elementos a considerar en la política nacional, luego de haber zanjado el tema de la gratuidad universal.

La tercera idea transformadora está dentro de la categoría "Aporte a la sociedad" y "Vínculo comunitario-territorial y geográfico", que se ve representada fielmente por la

experiencia acontecida en el incendio de Valparaíso ocurrido el año pasado, donde las instituciones universitarias guiaron sus esfuerzos para la labor de reconstrucción y apoyo a las comunidades afectadas. El contexto de catástrofe obligó a las universidades a evaluar su desempeño para que en otros escenarios, los aparatos institucionales y las acciones que se ejercen desde ellos, funcionen de forma más pertinente y eficiente. Este hecho marca un hito en la ciudad de Valparaíso, que hizo repensar la universidad en la región y abre los discursos hacia nuevas miradas sobre lo público.

Finalmente, vemos como surgen discursos cercanos a la *educación libre* y la *universidad popular*, donde la universidad se abre a la comunidad para transformar las condiciones de desigualdad y otorgar capital cultural sin el requerimiento de pertenecer a un curriculum educativo formal. Esto se contrasta tristemente, en una de sus aristas, con la realidad de bibliotecas donde solo pueden acceder estudiantes de universidades del CRUCH, por ejemplo (Sepúlveda, 2015). Sin duda nuestro país está aún lejos de construir universidades populares, ya que el conocimiento sigue cooptado por la "elite" intelectual de chile.

Las implicancias de este estudio recaen en el cuestionamiento y resignificación de lo público en las universidades desde de los discursos que tienen los mismos actores, quienes viven in situ la construcción de lo público, más allá de las definiciones jurídicas y etéreas que dictan las autoridades. Esperamos que nuestra investigación haya logrado ampliar la mirada de lo público y también, haya dotado de poder a los estudiantes, ya que son ellos los que tienen la misión de transformar este país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfageme González, M. B. (2008). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales.* Un estudio de caso. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

Almenara, J. & Loscertales, F. (2002). *Elaboración de un Sistema Categorial de Análisis de Contenido para Analizar la Imagen del Profesor y la Enseñanza en la Prensa*, pp. 1-25.

Ahumada, R. (2014, 3 de abril). Presidenta de los estudiantes de la U. de Los Andes: Todas las universidades, lucren o no lucren entregan un bien público. *The Clinic online.* [En línea] Recuperado el 22 de julio de 2014 en http://www.theclinic.cl/2014/04/03/presidenta-de-los-estudiantes-de-la-u-de-los-andes-todas-las-universidades-lucren-o-no-lucren-entregan-un-bien-publico/

Altbach, P. (2008).Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización en "La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades". [Artículo en línea] *Ed. Mundiprensa,* nº 2, pp. 5-19. Recuperado el 29 de noviembre de 2014 en https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7931/1/02%20%285-14%29.pdf

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado, Freud y lacan.* Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Araya, J. (2011) Jürgen Habermas, democracia, inclusión del otro y patriotismo constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política.* Vol. 3. N° 1.

Arcos, G. (2014, 13 de junio). La vocera de los universitarios privados. Entrevista publicada en *Revista Sentidos Comunes* [Entrevista en línea]. Recuperado el 21 de Julio de 2014 en pág. web: http://www.sentidoscomunes.cl/grace-arcos-la-vocera-de-los-universitarios-privados/

Areyuna, H. (2014, 28 de mayo). Federaciones de universidades privadas se suman a debate por Reforma. Santiago de Chile: Columna publicada en *Diario Universidad de Chile* [Artículo en línea]. Recuperado el 25 de julio de 2014 de pág. web: http://radio.uchile.cl/2014/05/28/federaciones-de-universidades-privadas-se-suman-a-debate-por-reforma

Arriagada, P. (1989). El financiamiento de la Educación Superior en Chile 1960-1988. Chile: Editorial Universitaria, *FLACSO.* [En línea]. Darío Oses. Recuperado el 12 de julio de 2014, desde pág. web: http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1989/libro/000119.pdf

Barnett, R. (forthcoming). Chapter for SRHE volume on the public university. In *Search of a Public: Higher Education in a Global Age.*

Bernasconi, A. (2013, Mayo). "El lucro en la educación superior: ¿En qué consiste? ¿Cómo se regula en Chile? ¿Qué factores considerar para formarse una opinión?". [Artículo en línea] Artículo publicado en *Revista Notas para educación,* Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, *CEPPE,* N° 13, pp. 1-8 Recuperado el 29 de diciembre de 2014

http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/lucro_en_educacion_superior.pdf

Boladeras, M. (2001). *La opinión pública en Habermas.* Barcelona: Universitat de Barcelona, facultad de filosofía, Análisis, Nº 26, pp. 51 -70.

Brunner, J. (1998). *Globalización Cultural y Posmodernidad.* Santiago de Chile: Fondo Cultura Económica.

Brunner, J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. Campiñas: *Revista da Avaliação da Educação Superior,* Vol. 13(2), pp. 451-486. Recuperado el 14 de Junio de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200010&lng=en&tlng=es. 10.1590/S1414-40772008000200010

Brunner, J. (2009). *Tipología y características de las Universidades Chilenas.* Chile: Centro de políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales. Recuperado el 12 de julio de 2014, de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tipol%26Caract_080209.pdf

Biblioteca nacional del congreso nacional. (2011). *Guía legal sobre: Acreditación de la educación Superior.* Recuperado el 8 de julio de 2014, de http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/acreditacion-de-la-educacion-superior

Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable.* Chile: Revista de la escuela de psicología, Facultad de Filosofía y Educación PUCV, Vol. II.

Calderón, J. (2004). Fundamentos de la Multiversidad autónoma recíproca del conocimiento andino-amazónico (MARCA): Con-versar con lo diverso. Perú: trabajo de teorización para optar al reconocimiento de Amauta ("maestro", "sabio" en aymara) en *MARCA*. Recuperado el 7 de diciembre de 2014 en pág. web: http://www.rebelion.org/docs/12775.pdf

Carrasco, G. (2010). Participación y tendencias políticas en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Chile. *Revista Última década.* N°32. PP.85-103. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362010000100005&script=sci_arttext

Carrillo, M. Leyva-Moral, J. Medina, J. (2011) "El análisis de los datos cualitativos: Un proceso complejo". *Revista index de enfermería.* Vol. 20. N° 1-2. Recuperado el 28 de octubre de 2014 en http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962011000100020&script=sci_arttext

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Centro de estudios de la federación de estudiantes de la Universidad de Chile (CEFECH). (2012). *Encuesta de Caracterización de Estudiantes Universidad de Chile 2011.* CEFECH. Ministerio de Educación, gobierno de Chile. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 en http://fech.cl/wp-content/uploads/2012/03/INFORME-FINAL-ENCUESTA-CEFECH.pdf

Cisterna, F. (s.f.). *Universidades estatales en Chile: escenario actual y desafíos urgentes.* Federación de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile. [Diapositivas de PowerPoint] Recuperado de http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/primerCongreso/FcoCisternas.pdf

Colegio de profesores de Chile A. G. (2006). *Conclusiones finales congreso pedagógico curricular 2005.* Chile: Revista de docencia N° 28.

Comisión Nacional de acreditación, CNA-CHILE. (s.f.). *Preguntas frecuentes.* Recuperado el 8 de julio 2014, de http://www.cnachile.cl/Paginas/preguntasfrecuentes.aspx

Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2012). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile.* Chile: SIES. Recuperado de *http://www.divesup.cl/usuarios/1234/File/2013/ocde/InformeAntecedentesAseguramientodelaCalidaddelaESVisitaOCDE.pdf*

Cortés, C. & Kandel V. (2002) Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Revista Fundamentos en Humanidades.* Año 4. N° 5. Pág. 23-34. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 en http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-06.pdf

Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), pp. 1543-1549. Recuperado el 14 de junio de 2014, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872004001200014&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0034-98872004001200014

Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades*. Reino Unido: Artículo traducido en Revista Discurso y Sociedad, Vol. 2, pp. 170-185.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gajardo, T. (2005). *Educación privada vs. Educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria.* Buenos Aires: CLACSO.

Gil, M. (2013, 7 de octubre). *Guía para entender el aumento de ponderación del ranking.* Columna publicada en Revista Sentidos Comunes. [Artículo en línea]. Recuperado el 26 de Julio de 2014 desde pág. web: http://www.sentidoscomunes.cl/guia-para-entender-los-cambios-al-sistema-de-ingreso-la-educacion-superior-y-el-aumento-de-ponderacion-del-ranking-2/

Glatz, P. (2011, 1 de febrero). Hacia las universidades con rol público. Columna publicada en *Revista Sentidos Comunes* [Artículo en línea]. Recuperado el 25 de julio de 2014 en pág. web: http://www.sentidoscomunes.cl/hacia-las-universidades-con-rol-publico/

Guzmán-Valenzuela, C. (2014) Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación,* 7(14), 15-28. Recuperado el 2 de enero de 2015 en http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11852/pdf

Hsieh, C. y Urquiola, M. (2003). *When schools compete, How do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. United Kingdom: NBER Working Paper, No. 10008.

Habermas, J. (1973). *La esfera de lo público.* Frankfurt: Suhrkam. [Traducción de Francisco Galván Díaz].

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública.* Barcelona: Gustavo Gili, pág. 41.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa.* Madrid: Cátedra.

Iglesias, M. (2007). *Universidades en crisis.* Santiago de Chile: Facultad de filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Informe grupo de investigación CECSS – OPECH por Acuña, F., Arévalo, C., Baeza, F., et al. (s/f). Recuperado el 29 de diciembre de 2014 en http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf

Instituto interamericano de Derechos Humanos. (1994). *Educación en derechos humanos. Texto auto formativo.* IIDH. Recuperado el 10 de julio de 2014 en http://www.unesco.org/education/pdf/34_74.pdf

Iñiguez, L. (1999). *Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales.* Barcelona: Revista atención primaria, Vol. 23, No. 8, pp. 108-122.

Jiménez de la Jara, M. & Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus*

principales tendencias. Santiago de Chile: Aequalis. [Artículo en línea]. Recuperado el 10 de julio de 2014 en http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/2011/12/LIBRO_Nueva-Geograf%C3%ADa-del-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-Superior-y-de-los-Estudiantes-Chilenos..pdf.

Kremerman, M. (s.f). *El desalojo de la universidad pública.* Chile: OPECH. Recuperado el día 15 de Junio de 2014 en pág. web: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

La segunda (2013, 30 de octubre). Revelan las platas de la educación superior en Chile: Cuánto reciben, invierten y gastan. *Diario la segunda.* [En línea]. Recuperado el 19 de julio de 2014 en www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2013/10/889524/revelan-las-platas-de-la-educacion-superior-en-chile-cuanto-reciben-invierten-y-gastan

Lemaitre, M. (s.f). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en chile. En *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe.* Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Pp. 131-151. Recuperado el 15 de junio de 2014 desde pág. web: http://www.iesal.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/EvalyAcredALC.pdf

Lobera, J. (2009). *La multiversidad global: nuevos roles y desafíos emergentes en torno al desarrollo humano y social.* Madrid: artículo publicado en página web de GUNI (Global University Network for Innovation) en Octubre de 2009. Extraído de página web: https://www.academia.edu/230119/La_multiversidad_glocal_nuevos_roles_y_desaf%C3%ADos_emergentes_entorno_al_desarrollo_humano_y_social

Lozano, A. (2005). *Hacia una definición de lo público.* Colombia: ISBN (1era. Ed.).

Maldonado, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile.* Costa Rica: Internacional de la Educación Oficina Regional para América Latina. Recuperado el 10 de julio de 2014, en http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_chile.pdf

Mansuy, D. (Abril, 2014). *Lo público y lo privado.* Columna publicada en Voces del *Diario La Tercera.* [Artículo en línea]. Recuperado el 25 de julio de 2014 en pág. web: http://voces.latercera.com/2014/04/02/daniel-mansuy/lo-publico-y-lo-privado/

Marín, A., & Noboa, A. (2013). *Conocer lo Social: Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Marginson, S. (2011) *Higher Education and Public Good.* University of Melbourne. Higher Education Quarterly. Vol. 65, N° 4 pp. 411-433

Martínez-Salgado, Carolina. (2012) *El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias.* Ciênc. saúde coletiva, Vol. 17, N° 3, pp. 613-619

Masschelein, J. & Simons, M. (2009). *The public and its University: beyond learning for civic employability?* United Kingdom: European Educational Research Journal, Vol. 8 (2): pp. 204-217.

Mizala, A. y Romaguera, P. (1998). *Desempeño Escolar y Elección de Escuelas: La Experiencia Chilena. Serie Economía*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Ojeda, M. (2010). *Caracterización y diferencias de lo público y lo privado en las universidades chilenas.* [Tesis para optar al título de sociólogo]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Opech (2014). *Criterios para la reconstrucción de lo público en Educación en el Chile Neoliberal.* Santiago de Chile. [Documento en línea]. Recuperado el 1 de junio de 2014 de pág. web: http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/05/index_20_05_2014_criterios_reconstruccion_publico.pdf

Ossandon, J. (2014, 8 de mayo). *Las universidades frente al test de lo público.* [Artículo de opinión en línea]. Santiago de Chile: Centro de Investigación CIPER. Recuperado el día 13 de junio de 2104 en pág. web: http://ciperchile.cl/2014/05/08/las-universidades-frente-al-test-de-lo-publico/

Paredes, R. y Pinto, J. (2009). *¿El Fin De La Educación Pública En Chile?* Santiago de Chile: Revista Scielo, Estudios de economía, Vol. 36, n.1, pág. 47-66. [Artículo en línea]. Recuperado el día 13 de junio de 2014 en pág. web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-52862009000100003&script=sci_arttext

Peña, C., Sánchez, I. & Zolezzi, J. (2014, 27 de enero). *Universidades: la deliberación pendiente.* Publicado en Diario El Mercurio. [Artículo en línea]. Recuperado el 25 de julio de 2014 en pág. web:

http://www.elmercurio.com/blogs/2014/01/27/18982/Universidades-La-deliberacion-pendiente.aspx

Quintana, A. (1996). *Un Modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas.* Lima: Revista Peruana de Psicología. Vol. 1, No 1.

Rementeria, A. (2002). *El sistema bibliotecario universitario chileno y el acceso a la información. Las Bibliotecas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en la Sociedad de la Información.* Chile: Comisión de Estudios y Catastro de la comisión asesora de bibliotecas y documentación (CABID). Recuperado el 29 de diciembre de 2014 en http://www.cabid.cl/doctos/cabid1.pdf

Rodríguez, K. (1998). *Nuria Cunill Grau. Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social.* Caracas: Nueva Sociedad. pp. 199-204 [Artículo en línea]. Recuperado el día 15 de Junio de 2014 en http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/5153/1/DOCT2064255_ARTICULO_9.PDF

Romero, A. (2001). *Universidad y globalización.* Venezuela: Revista de ciencias sociales, Vol. 7, pág. 141-151. [Artículo en línea] Recuperado el día 24 de julio del 2014 en pág. web: http://www.eumed.net/cursecon/colaboraciones/A_Romero-universidad-y-globalizacion.htm

Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Revista de currículum y formación del profesorado.

Salas, P. (s.f.). *El lucro en las universidades privadas: una práctica que se extiende.* Santiago de Chile: Consorcio de Universidades del estado de Chile. [Artículo en línea]. Recuperado el 8 de julio de 2014, en http://www.uestatales.cl/cue/?q=node/2831

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* Universidad de San Martín de Porres. Liber [Online] Vol. 13. N° 13, pp. 71-78. Recuperado el 28 de octubre de 2014 en http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf

Sanhueza, C. (2014, 25 de marzo). Conversando sobre políticas sociales. Extraído de Voces *Diario "La Tercera"*. [Artículo en línea] Recuperado el 17 de junio de 2014 de http://voces.latercera.com/2014/03/25/claudia-sanhueza/5205/

Sepúlveda, M. (2015, 8 de enero). Biblioteca de Derecho Universidad de Chile, ni tan pública ni tan estatal. Extraído de *Diario El Mostrador*. [Artículo en línea] Recuperado el 8 de enero de 2014 de http://m.elmostrador.cl/opinion/2015/01/08/biblioteca-de-derecho-universidad-de-chile-ni-tan-publica-ni-tan-estatal/

Silva, R. (2014, 29 de abril). *El rol público de la universidad chilena.* ICAL [Articulo en linea]. Recuperado el dia 22 de Julio de 2014 de pag web: http://www.ical.cl/2014/04/el-rol-publico-de-la-universidad-chilena/

Soler, S. (2011). *Análisis crítico de discurso de documentos de política pública en educación.* Colombia: Revista Forma y Función. Vol. 24. No.1. pp. 75-105. Universidad Nacional de Colombia.

Thompson, J. (1996). La teoría de la esfera pública. Barcelona: publicado en *Voces y Cultura*, N° 10, pp. 1-12. Recuperado el 29 de diciembre de 2014 en http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/thompson.pdf

Torres, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana.* Vol. 12 pp. 196-219. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 en http://www.redalyc.org/pdf/869/86912021010.pdf

Ugarte, J. (2013). *Panorama del Sistema de Educación Superior Chileno y el Aseguramiento de la Calidad.* Santiago de Chile. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de http://www.divesup.cl/usuarios/1234/File/2013/ocde/01Juan%20Jose%20Ugarte.pdf

Van Dijk, T. (1996). *Análisis del discurso ideológico.* México D.F: 6, 15-43 [Traducido por Ramón Alvarado].

Van Dijk, T. (2004). Ideology and discourse Analysis. Traducido por Ana Irene Méndez en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana.* Afio 10, No 29, Abril-Junio 2005. pp. 9-36. Universidad de Zulia, Maracaibo-Venezuela. Recuperado el día 19 de junio de 2014 de pág. web: http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf

Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society, 4* (2), 249-83.

Varela, S. Atairo, D. Duarte, Y. (2012). *Universitarios y política. Notas para una caracterización general de los estudiantes de la UNLP.* VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 30 diciembre de 2014 en http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Varela.pdf

Yánez C, (2003). *El capital humano y las políticas sociales en la agenda del desarrollo centrado en las personas.* Barcelona: PNUD, Iniciativa interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo Social, Universidad de Barcelona.