

Tensiones en las relaciones profesor-estudiante: Formas creativas de reproducción cultural en las aulas de la Universidad de Playa Ancha

Resultado de investigación finalizada

GT 25: Educación y desigualdad social

Amaro Garrido Chacón
Sociólogo, UPLA.

Resumen

Este artículo pretende exponer parte de los resultados hallados en una investigación cualitativa, la cual se desarrolló en el marco del trabajo de titulación para optar al título de sociólogo en la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Se utilizó el enfoque de la etnografía crítica, recurriendo a las teorías de la reproducción y de la resistencia para realizar el análisis de los datos. En la comprensión e interpretación de la información recabada, aparecen procesos conflictivos de producción y reproducción cultural entre estudiantes y profesores, los que entregan luces de formas alternativas de relaciones pedagógicas en el aula universitaria.

Palabras Claves: Relaciones profesor-estudiante; Reproducción cultural; Producción cultural

Introducción

En la actualidad se discute fervientemente sobre educación. El año 2011 estuvo marcado por movilizaciones estudiantiles a lo largo del país, lo que se expresó principalmente en la educación secundaria y superior. Estas movilizaciones lograron convocar a gran parte de la sociedad en una reflexión activa en torno al rol que cumple la educación en Chile y sus diversas problemáticas. Así, se cuestiona fuertemente el lucro en la educación, principio que fue integrado durante la Dictadura Militar, siendo mantenido y potenciado por los gobiernos de la Concertación, de esta manera se ha caracterizado a la educación chilena como educación de mercado (Redondo, 2005). Asimismo, la calidad del sistema de educación chileno se ha criticado desde diversos puntos de vista, sin poder justificar su alto costo en comparación con otras naciones, mientras los bajos resultados en diversas pruebas internacionales estandarizadas lo confirman (Carnoy, 2010).

Sumado a esto, en la educación superior de nuestro país, se han suscitado fenómenos que modifican el contexto de la universidad tradicional. En las últimas décadas ha aumentado explosivamente la matrícula en la educación terciaria, lo que trajo consigo un cambio en las características de los/las estudiantes que acceden a ella (Castillo y Cabezas, 2010). Se plantea como nuevo escenario el ingreso masivo de estudiantes que representan la primera generación de su familia que accede a la educación superior. Por lo que parece relevante comprender e interpretar cómo se está desarrollando la relación pedagógica profesor-estudiante en el aula universitaria bajo estas nuevas condiciones sociales.

Los sujetos de la relación

El proceso que se investigó implica a dos actores claramente definidos, a saber, profesores y estudiantes de la Universidad de Playa Ancha. Estos actores presentan características relevantes para la interpretación como son el nivel socioeconómico de los/las estudiantes, que deja vislumbrar una

relativa homogeneidad, entre los cuales no se aprecian mayoritariamente sujetos de estratos socioeconómicos altos ni tampoco de pobreza o extrema pobreza. En general la Universidad de Playa Ancha recibe a sectores de estratos socioeconómicos medio a medio-bajo, siendo hijos e hijas de trabajadores asalariados, según lo establecido por los propios sujetos de investigación.

Estas cualidades le dan cierta homogeneidad a la población estudiantil de la UPLA, la que se plasma en una identidad universitaria que tiene ribetes de cultura popular, así se observa que las características socioeconómicas tienen su correlato en lo cultural. Por lo tanto, existe una identidad relativamente compartida, la que no sólo se basa en la pertenencia a una institución de educación superior en específico, sino que también se relaciona en lo profundo con categorías sociales más generales, como por ejemplo pertenecer a familias de trabajadores asalariados.

Los profesores en sus juicios con respecto a los/las estudiantes, también identifican ciertos patrones culturales comunes en sus aulas. Las diferencias identificadas generan diversos grados de problemas, que por ejemplo se asocian al manejo lingüístico de los estudiantes en su comunicación académica con los docentes. Estas diferencias culturales son atribuibles a las diversas categorías sociales de nuestra sociedad, que según Bourdieu y Passeron (2001 y 2004) se relacionan con la posición que éstas tienen dentro de las estructuras de poder político y económico, es decir, con clases sociales dominantes y dominadas. Por lo tanto, la construcción de la cultura de clase, se da en condiciones especiales y en antagonismos específicos, ya que

“No se puede comprender la subjetividad domesticada, subordinada, heterónoma, disciplinada, escindida, alienada y cosificada sin dar cuenta de las relaciones sociales capitalistas y la ontología social que aquella presupone y en el seno de la cual se constituye” (Kohan, 2011, p. 372).

En una cultura de clase se comparten condiciones estructurales básicas, donde los individuos se enfrentan a problemas similares y están sujetos a similares construcciones ideológicas, lo que se traduce en una homogeneidad cultural en los estudiantes de la UPLA que se acerca a lo popular. Sin perjuicio de esto, las formas culturales adquieren lógicas regionales y locales que no pueden ser reducidas rápidamente a lógicas generales de clase, es decir, conservan una independencia relativa (Willis, 1988).

Por otro lado, los docentes consideran que se debe vivir un tipo de cultura específica en la universidad para lograr la profesionalización de sus estudiantes. Esta Cultura en particular se desenvuelve en círculos ajenos a las clases sociales dominadas como son los colegios privados de elite, y se plasma en expresiones como el goce de manifestaciones artísticas ‘cultas’, la experiencia vivida en viajes, el manejo de idiomas alternativos, y en general, el acceso a los bienes culturales de los que la alta sociedad dispone (Bourdieu y Passeron, 2004). Fundado en estas diferencias culturales y también socioeconómicas, se distinguen los distintos niveles de la educación superior en Chile. En donde los estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad se ubican en los centros de formación técnica, los estratos con un mayor poder adquisitivo en los institutos profesionales, y finalmente dejar las universidades virtualmente a los estratos más altos. Sin embargo, no todas las universidades son iguales, es más, también existe segregación socioeconómica y cultural entre ellas, pudiendo distinguir varios tipos de instituciones. Entre las universidades de elite encontramos a la Universidad Católica de Chile, la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad del Desarrollo, la Universidad de Los Andes y en menor medida la Universidad de Chile. Respecto de las anteriores, el resto de universidades atienden a estudiantes de estratos socioeconómicos medio y medio bajo (Orellana, 2011). En este contexto, la UPLA es una universidad estatal de baja selectividad y escaso presupuesto.

Sin lugar a dudas que la matrícula en educación superior ha sufrido un aumento exponencial comparándola con la década de 1980, lo que se relaciona con el cambio en las políticas educativas y también en la concepción del Estado. Se pasó a una educación superior concebida como un bien de

consumo que se transa en el mercado, y por lo tanto, dada al ejercicio solapado del lucro por parte de los empresarios con cargo a las familias. La promesa social y la esperanza de las familias de los estudiantes es poder ascender socialmente, conseguir mejores trabajos y a la vez mejores sueldos, sin embargo y a pesar de la teoría del capital humano, hay diversos autores que lo han puesto en entredicho (Donoso, 2009; Caputo, 2006).

El problema ahora es personal, o en el mejor de los casos es familiar, pero de ningún modo es una preocupación pública de responsabilidad estatal ni tampoco de la sociedad en su conjunto. Así se constata en los estudiantes cierta tendencia al individualismo en sus relaciones diarias que en algunas ocasiones desemboca en competencias entre ellos por mejores resultados, pero sobre todo tiene relación con el sentido de los estudios y el futuro desenvolvimiento laboral. Es decir, se cierra parcialmente el círculo de una sociedad centrada en lo privado, lo que en definitiva favorece a las clases dominantes en la obtención de beneficios a partir de la relación con las clases subalternas.

Entonces, el principal sentido que tienen los estudios para los jóvenes está dado por motivaciones económicas para el ascenso social. Aunque podemos encontrar otras motivaciones que se conjugan con ésta, como la vocación por las diversas áreas del conocimiento y sus respectivas disciplinas, así como también las exigencias sociales hacia la juventud por estudiar. Sin embargo, sigue siendo la motivación económica la que determina en gran medida los deseos de seguir estudios superiores. Por lo tanto, el tipo de motivación que está guiando a nuestros estudiantes es la llamada extrínseca. O sea, no están interesados primordialmente en el estudio de su disciplina profesional, sino que se mueven por motivos externos a lo estrictamente académico. Esto es decisivo, ya que según diversos estudios la motivación es uno de los factores centrales para desarrollar procesos educativos más nutritivos y beneficiosos, que permitan conseguir aprendizajes profundos y complejos. (Casassus, 2007; Míguez, 2005; Villarroel y Urenda, 2001).

Vinculado al tipo de motivación que tienen los estudiantes, se encuentra su visión acerca de los estudios. La que se caracteriza por ser una visión fetichista, que esencialmente tiene por objetivo los títulos y notas, sin tener mayores reparos en el proceso de aprendizaje y de creación cultural que potencialmente podrían estar involucrados. Por lo que no se está estudiando para el trabajo ejerciendo una profesión en un futuro próximo, sino que se hace por los certificados con intereses estrechamente económicos. Es así que hay una búsqueda de status en la posibilidad de pertenecer al grupo dominante, por lo tanto, también hay un grado de identificación con la autoridad académica, en una clara actitud de sumisión instrumental. Sin embargo, estas posiciones dependen del origen socioeconómico, cultural y las características personales de los/las estudiantes con los que se relaciona. Mientras el análisis es representativo para los estudiantes ‘currantes’, conformistas o aplicados, no es totalmente representativo para el grueso de los estudiantes o estudiantes convencionales (Según Brown, 1987 en Feito, 1997). De tal forma, que gran parte de los estudiantes terminan distorsionando el ‘intercambio justo’ de conocimiento por respeto y sumisión (Willis, 1988).

Los sujetos desarrollan estos métodos como forma de resistencia a las pseudo-obligaciones educativas a las que son sutilmente empujados por las diversas presiones sociales (familia, publicidad, comunidad escolar). En cierto modo, ellos se ven obligados a entrar a la universidad, graficándolo en una frase que con regularidad declaran: “...tengo que entrar sí o sí a la U...”. Es aquí donde surge una contradicción, ya que los propios estudiantes declaran que una de las principales razones de por qué estudian (sino la principal), es la vocación por la carrera o la disciplina que estudian. Sin embargo en la práctica, el objetivo principal de los estudiantes convencionales no es el aprendizaje ni la mejor preparación para la vida laboral, por lo tanto generan diversos modos de evitar las exigencias académicas, esto lo hemos llamado como trucos y mañas para la evasión.

En consecuencia, la construcción ideológica de la vocación se ve opacada por lo que se observa en la práctica. Es decir, una escasa participación en el aula, y en general, un acercamiento pasivo y

desinteresado al estudio. Posiblemente, es la pertenencia a una determinada clase social, distinta de la dominante, la que los aleja del sentido de urgencia y del compromiso con el desarrollo de la tarea académica. Por tanto, decanta en un interés pragmático y economicista por los estudios, evidenciando una falta de profundidad en la comprensión de la función social de los profesionales como intelectuales de clase (Gramsci, 1986). Entonces, la elección de la carrera que van a seguir, de acuerdo a la vocación individual, es una forma racional de llegar a resultados irracionales, es decir, evadir las exigencias de la educación superior, invisibilizando la necesidad social de su futura labor profesional (Willis, 1988).

Ahora bien, la contraparte de los estudiantes en el aula son los docentes. Se planteó que en contacto con ellos, los estudiantes aprecian las diferencias culturales que experimentan, ya que los profesores cumplen las funciones básicas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de acuerdo a ciertos patrones culturales. Esta situación de por sí le entrega una mayor jerarquía a los docentes, lo que se traduce en la determinación, en gran parte, del tipo de relaciones pedagógicas que se desarrollan en la sala de clases (Bourdieu y Passeron, 2001). A la vez, la jerarquía docente es sobredimensionada por los estudiantes en el aula, olvidando que comparten de manera asimétrica la responsabilidad de las relaciones pedagógicas, anulándose como actores educativos. Esto se traduce en una imposición de contenidos a los estudiantes que se determina por los docentes, por la tradición de la disciplina profesional estudiada y los requerimientos del sistema económico.

Sin embargo, no hay que olvidar que los docentes son sujetos que desarrollan su labor en condiciones históricas específicas. En nuestro caso, pertenecen a una universidad estatal que sufrió grandes cambios y tuvo que asumir las políticas de autofinanciamiento impuestas por la dictadura y mantenidas por los gobiernos subsiguientes. Producto de esta situación de desentendimiento de la responsabilidad del Estado para con las universidades estatales, y más aún en el caso de las universidades derivadas, como es la UPLA, que se encuentran en situaciones precarias para desarrollar su misión de formación profesional, vinculación con el medio y de producción de conocimientos con el desarrollo de investigaciones científicas. Para los/las docentes, estos problemas se plasman en la escasa dotación de personal (académico y no académico), en la incertidumbre contractual inducida por la tendencia hacia la flexibilidad laboral y también, en la gran cantidad de estudiantes por curso, lo que repercute en una recarga de trabajo que se hace difícil de sobrellevar. Además, existe una relación problemática y poco fluida con la gestión institucional de esta casa de estudios. Las trabas impuestas por la estructura administrativa generan desgaste y entorpecen el trabajo académico. Según diversos estudios, estas problemáticas repercuten de forma negativa en el trabajo universitario y específicamente en la labor académica (González, 2010).

La labor realizada por los/las docentes apunta a la formación de profesionales para su inserción en una sociedad determinada. Sociedad que en Chile, se caracteriza por tener un Estado subsidiario, una economía de mercado de acuerdo a la doctrina neoliberal (Anderson, 2003) y una democracia que no ha integrado las necesidades de las grandes mayorías ni a los movimientos sociales, manteniéndolos a raya para desembocar en su 'estable' gobernabilidad (Garcés, 2004). En este concierto, se buscan profesionales acordes con lo exigido por el mercado, por lo que los docentes deben procurar la profesionalización de sus estudiantes en concordancia con esos criterios o competencias exigidas. Esta situación entrega la formación superior a estrechos intereses económicos que no necesariamente apuntan a un desarrollo integral de las potencialidades del ser humano ni de la sociedad en su conjunto (Mejía, 2010; Quintar, 2007; Alonso Brá y Sverdlick, 2003; Ramírez, 1999).

Aquí aparece la concepción de madurez que se busca formar en los/las estudiantes, lo que representa una asimilación de las actitudes y conocimientos que le permitan desenvolverse en el mundo laboral y que no se encuentra exento de problemas en su consecución. Producto de las diferencias culturales, la comprensión del paso por la universidad entre estudiantes y profesores no sería la misma. Sin embargo, estas diferencias se sortean en parte, en la adquisición de las identidades de carrera por parte de los/las estudiantes. Ambos fenómenos, o sea, los objetivos profesionalizantes de los docentes y la construcción

de identidades disciplinarias, se vinculan en lo profundo con movimientos generales de la sociedad, como son la división social del trabajo, con la estratificación social basada en el 'merito' y el prestigio social. Nuevamente surge conflictivamente esta relación entre profesionalización e identidad de carrera, ya que mientras las identidades se asumen con mayor facilidad, la profesionalización se construye tensionada entre dominación y resistencia. Esto nos conduce nuevamente hacia la irracionalidad que se aprecia en la experiencia de continuar estudios superiores en estudiantes de clases subalternas.

Así como los docentes exigen un perfil de egreso para sus estudiantes, por su parte éstos también exigen cierto prestigio a sus docentes. El prestigio se construye, pero también se puede certificar con títulos y grados académicos, lo cual sería relevante para generar un espacio propicio para el aprendizaje. Lo que en realidad generaría legitimidad ante una clase social distinta, que por el hecho de poseer un certificado se somete y reconoce esta autoridad. De cierta forma, esto es la base del intercambio justo planteado por Willis (1988), el que se identifica con una pauta de comportamiento del profesor, que lo constituye en una categoría social. Así se va reificando en la conciencia la visión sobre los docentes como un fetiche, tanto es así que según los docentes sería vital la formación institucionalizada en pedagogía para poder hacer clases. Se termina concibiendo las relaciones pedagógicas como un objeto ajeno y distante, que al conocerlo institucionalmente, nos permitirá dominar estas relaciones sociales que se escapan de la construcción de los sujetos. Pero a pesar de todo, son relaciones sociales entre sujetos, por lo tanto son construidas por ellos en condiciones históricas dadas.

Entonces, las relaciones entre profesores y estudiantes se construyen en la cotidianidad, conjugadas con el prestigio inicial que entregan los certificados académicos. La disposición con la que llega a clases el docente es de suma importancia para la relación que se establece con los estudiantes. Esta actitud es evaluada todos los días por los estudiantes, pero ciertamente un evento negativo (abuso de poder, descalificaciones, malos tratos, comparaciones y generalización de lo negativo) genera un rechazo difícil de sobrellevar. Por otro lado, el carisma del docente en el aula, un alto nivel de expectativas en los estudiantes, la cercanía y la empatía, que van de la mano con el respeto a las opiniones, contribuirían a construir una relación pedagógica más armónica (Gallardo y Reyes, 2010).

Por el contrario, hay dos situaciones significativas en las que se rompe con el fetichismo del intercambio justo y el docente como categoría. La primera se da cuando el paradigma básico de enseñanza deja de funcionar y muchos profesores se vuelven violentos. Esta reacción es expresión de frustración y rabia por la imposibilidad de encausar las actitudes mantenidas por los estudiantes no conformistas. A este fenómeno Willis lo llama Insulto de clase. Aquí una parte del supuesto intercambio justo es retirado, entonces los estudiantes no manifiestan respeto por el profesor y éste retira el conocimiento, o lo pone fuera del alcance de ellos (Willis, 1988). El insulto de clase o la humillación en el aula es una relación muy sutil entre los significados institucionales y los significados de clase social. Al producirse en la institución escolar, los profesores resguardan cierta formalidad, sin embargo, hacen un ataque al carácter de clase de las 'penetraciones' de los estudiantes (trucos y mañas, así como a la práctica del susurro en el aula). Para los estudiantes la reacción docente es muy significativa y en ocasiones logra volver a restablecer el curso del paradigma de enseñanza hegemónico. Aunque por lo general los estudiantes lo leen como una reacción irracional, que tiene su explicación en el tipo de carácter o temperamento del docente, o también lo explican basados en el azar dado por levantarse con el 'pie izquierdo'.

En la segunda situación en que se rompe con el fetiche del intercambio justo y del docente como categoría, es cuando justamente el académico no cumple con rol de profesor tradicional que los estudiantes esperaban. Lo anterior sucede en los casos en que el docente intenta modificar las relaciones pedagógicas tradicionales, generando una reacción ideológica en los estudiantes que reclaman volver a las relaciones hegemónicas. Este fenómeno también ocurre cuando, simplemente, el

docente no satisface las expectativas que los estudiantes tenían para un curso en particular. Son estas reacciones las que dan cuenta de la complejidad de las relaciones pedagógicas en el aula universitaria, llevándonos a comprender que

“Cualquier situación en el aula es una combinación compleja de elementos: aceptación, oposición, legitimidad y la manera particular en que el profesor se desenvuelve en el paradigma educacional” (Willis, 1988, p.105).

Relaciones pedagógicas y relaciones sociales

Son estos factores de contexto y el accionar de los propios sujetos los que confluyen en los distintos tipos de relaciones pedagógicas, los que además van constituyendo un clima de aula particular. Ahora bien, según lo observado en el estudio, sigue primando la relación pedagógica tradicional en la concepción de la docencia de los estudiantes. Quizás, la trayectoria de doce años en la enseñanza secundaria tenga gran influencia en las actitudes de los estudiantes universitarios, lo que los lleva a reproducir la pasividad en el aula tan característica de la educación escolarizada.

En cuanto a los/las docentes, pareciera que también continúan con los modelos tradicionales en el aula, centrándose básicamente en la enseñanza, y por lo tanto en la transmisión de información. En palabras de una docente participante de este estudio, no se estaría creando ni produciendo conocimientos, teorías o resolviendo problemas prácticos por parte de muchos académicos de la UPLA, sino que al contrario, sólo se estaría contribuyendo a la reproducción de conocimientos. Sumado a la falta de producción, los métodos de enseñanza tradicional no logran motivar a los estudiantes y apenas logran conseguir los objetivos reproductores que se plantean. En definitiva, el clima de aula que se constató es tradicional, lo que en ciertos casos se vincula con procesos educativos que generan aprendizajes superficiales, ya que no forma en los estudiantes las herramientas necesarias para la producción de conocimientos.

En ciertos casos, el tipo de interacción en que se desenvuelven profesores y estudiantes se naturaliza asumiéndola como eterna. La razón que se atribuye es que los seres humanos tienden hacia una naturaleza inherentemente negativa (o sea, moralmente mala), esta tendencia conduce a los docentes a adoptar relaciones verticales y autoritarias. De tal guisa que, las relaciones que en parte son construidas por los seres humanos, se independizan de sus creadores, cobrando vida propia. La interacción así experimentada, conduce a la negación de las/los sujetos, ya sean profesores o estudiantes, los que se encuentran dominados por las relaciones sociales que ellos mismos crean en condiciones históricas dadas.

La aparente ‘objetividad absoluta’ de la estructura social termina predominando por sobre las subjetividades sujetadas al orden fetichista. Las reglas que rigen la vida de esa objetividad que escapa a todo control humano cobran autonomía absoluta y toman el timón del barco social. Se vuelven independientes de la conciencia y la voluntad colectivas (Kohan, 2011, p. 49).

Aquí el rol de la disciplina aplicada por la autoridad pedagógica es condición sine qua non de las relaciones tradicionales en el aula. Esto hace posible la realización del paradigma básico de enseñanza descrito por Willis (1988), buscando controlar lo privado y todo lo que escapa a la imposición cultural hegemónica. Si vamos más allá en la interpretación, la negación de los sujetos y los marcos disciplinarios que sustentan la negación se extrapolan a las relaciones sociales de poder más generales. La pasividad y desmotivación de los estudiantes se asemeja al comportamiento del sistema político electoral del país. Así sucedió en las recientes elecciones municipales del 28 de octubre del año 2012, en las que la participación en el proceso apenas alcanzó un 40% de los posibles electores (El Mercurio,

2012). Entonces, existe similitud entre el comportamiento político de las grandes mayorías y lo que sucede en el aula de la UPLA, es decir, falta de participación y desmotivación por formas ajenas de hacer política e intereses que favorecen a los grupos dominantes de la sociedad chilena. Esta realidad se ve reflejada en las formas de participación que se experimentan en la UPLA, las que no integran como sujetos protagonistas a docentes y estudiantes en la toma de decisiones ni se considera la construcción de la universidad en forma colaborativa y democrática.

Pese a la primacía de la visión tradicional en el aula, la relativa autonomía del docente es fuente de posibilidades heterodoxas en cuanto a relaciones pedagógicas. A la vez, se han popularizado las teorías constructivistas entre los educadores, innovando las formas de concebir la docencia. De manera incipiente, se ha potenciado la interacción dirigida por los profesores en el aula, haciendo participar a los estudiantes de acuerdo a los objetivos curriculares que se buscan conseguir en la enseñanza. Junto con esta forma de interacción, se han implementado otras que buscan una participación más profunda, practicando el diálogo con los estudiantes, los cuales valoran la consideración y el respeto por sus opiniones. Otro modo de hacer más horizontales las relaciones pedagógicas es compartiendo el poder de decisión en el aula, lo que contribuye a la construcción de confianzas entre docentes y estudiantes. Si bien existen dificultades al abrir espacios de participación, ya que la confianza no se genera de manera automática, pareciera que una de las causas proviene de la visión instrumental de los estudiantes como objetos de cambio, más que sujetos protagonistas de los mismos.

Para las relaciones pedagógicas tradicionales, existen diversas manifestaciones en el aula que deben ser controladas. Los grupos de estudiantes; los susurros que ellos generan en el aula; los ‘trucos y las mañas’ para evadir el control disciplinario y las evaluaciones individuales; son algunos de los escollos de este paradigma de enseñanza. Ciertamente son problemas de difícil solución para esta perspectiva, ya que son formas de resistencia que emergen contra las condiciones de dominación que constriñen a los sujetos.

Al leer estas formas culturales desde Willis (1988), pueden ser interpretadas como formas de penetración de las relaciones sociales que se dan en el aula, y en última instancia, de las relaciones sociales de clase que las sustentan (Bourdieu y Passeron, 2001). Lo trascendente de las penetraciones (que por ahora son parciales), es que son formas culturales creativas que surgen de las bases sociales comunes de los grupos dominados. De ahí la importancia de los grupos informales, ya que expresan fines colectivos que develan la racionalidad de la parte en la irracionalidad del conjunto social (Kohan, 2011). Ahora bien, sería relevante integrar los aportes culturales que producen los grupos informales para generar más y mejor conocimiento en la educación superior, que además tendría mayor pertinencia cultural y más cohesión social. Mientras contribuiría a formar sujetos protagonistas de los procesos educativos y a la vez actores sociales empoderados para la construcción de su historia.

Bibliografía

-Alonso Brá, M., Sverdlick, I. (2003). La evaluación de las universidades. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_29/referencias29.htm

-Anderson, P., (2003). Más allá del neoliberalismo: lecciones para la izquierda. En: Sader, E., Gentili, P. (Comps.) (2003). La trama del neoliberalismo Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires. CLACSO

-Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001). La reproducción. Madrid. Editorial Popular.

-Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2004). Los herederos. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

- Caputo, O., Galarce, G. (2006). La distribución del ingreso en Chile. Obtenido el 19 de abril del 2011, de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/galarceg/galarceg0007.pdf
- Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de la calidad y la segmentación social. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.manifiestoporlaeducacion.cl/articulos/juan_casassus_evaluacion.pdf
- Castillo, J., Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo900.pdf
- Donoso, S. (2009). Economía Política del Financiamientos de los Estudios Universitarios en Chile (1980-2010): debate de sus fundamentos. Obtenido el 5 de abril del 2012, de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512009000400011&lng=es&nrm=
- El Mercurio On-line. (2012). Una abstención de 60% marca la primera elección con voto voluntario. Obtenido el 24 de diciembre del 2012, de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/10/28/566961/la-abstencion-de-un-60-es-la-gran-ganadora-de-las-elecciones-municipales.html>
- Feito, R. (1997). Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. Obtenido el 2 de julio del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154469>
- Gallardo, G., Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad. Obtenido el 2 de julio del 2011, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo901.pdf
- Garcés, M. (2004). Los movimientos sociales populares en el siglo XX: balance y perspectivas. Obtenido el 9 de noviembre del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/645/64504302.pdf>
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/68/cse_articulo959.pdf
- Gramsci, A. (1986). Cuadernos de la cárcel. Tomo IV. México D.F. Ediciones Era.
- Kohan, N. (2011). Nuestro Marx. Obtenido el 2 de agosto del 2011, de <http://www.rebellion.org/docs/119826.pdf>
- Mejía, P. (2010). Los elementos empresariales en las políticas de educación superior: el aseguramiento de la calidad y la formación en competencias. Obtenido el 30 de abril del 2011, de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R2269_Mejia.pdf

- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. Obtenido el 2 de julio del 2010, de http://www.fing.edu.uy/uni_ens/mmiguez_ieRED.pdf
- Orellana, V. (2011). Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile. Obtenido el 6 de abril del 2012, de http://www.refugioenchile.cl/data/archivos/archivo_2011_08_09_17_23_15.pdf
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. Obtenido el 2 de julio del 2012, de http://www.opech.cl/educsuperior/superior_conocimiento/07Universidad.pdf
- Ramírez, R. (1999). La dialéctica de la calidad universitaria en las políticas de modernización para la educación. *Papeles de población*, 020, 225-260. Obtenido el 2 de julio del 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202009>
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. Obtenido el 17 de enero del 2011, de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2012/06/udecada22art05.pdf>
- Villaruel, G., Urenda, M. (2001). Las practicas pedagógicas en salas de clases de enseñanza media. *Revista de Orientación Educativa*. N°25-26. UPLA.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Ediciones AKAL.