

NEOLIBERALISMO Y RENOVACION POS DICTATORIAL EN LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA, 1989-1997

Robert Austin - Institute of Latin American Studies, La Trobe University, Australia¹

RESUMO

Tras las reformas en el sector de educación superior impuestas por el estado autoritario en 1980 – las más radicales desde la independencia en 1810 – se vio metamorfoseado ese sistema en términos cuantitativos y cualitativos. Subrayando el proceso fueron una ideología y prácticas neoconservadoras: la ascensión del libre mercado con su implícita deregulación de controles fiscales; la inmersión de la educación superior en el discurso neoliberal; y el retraso del estado de su rol tradicional centralizado financiero y administrativo, más la flexibilización supuesta del currículum universitario. En 1990 un sistema que había contenido ocho universidades mayormente públicas una década atrás ya desplega cuarenta y cinco nuevas universidades privadas. La subida por diez veces el número de instituciones fue acompañada por un incremento de sólo dos veces la cantidad de estudiantes. La democracia transicional liderado por el presidente Aylwin [1990-1994] señaló nuevas posibilidades en cuanto a género, etnicidad y cultura popular en la educación superior, históricamente excluidas de la educación estatal. El agotamiento de los modelos liberales y la concolidación de una etapa 'post-desarrollista' parecieron significar una apertura para formas no-modernas de actividad intelectual y cultural, frente al triunfo de la globalización en América Latina. Sin embargo durante los años 1996 y 1997 se han visto las movilizaciones estudiantiles y académicos más grande desde 1982, año de inau-

guración de movimiento masivo anti dictatorial. Este ensayo examina el proyecto de educación superior de los dos gobiernos post Pinochet, y la respuesta popular frente a los cambios sistematizados hasta el disputado proyecto de Ley de Modernización de Universidades Estatales de 1995-1996, y sus consecuencias. Después de re-evaluar un caso de estudio sobre el Instituto Pedagógico se ofrece unas conclusiones y predicciones tentativas acerca del futuro del sector de educación superior en Chile, comúnmente un caso paradigmático para la mayor parte de América Latina.

ABSTRACT

Following the higher education sector reforms imposed by the authoritarian state in 1980 – the most radical since independence in 1810 – the sector metamorphized both in quantitative and qualitative terms. Underlying that process were neo-conservative ideology and practices: the ascension of the free market with its implicit deregulation of fiscal controls; the immersion of higher education in neoliberal discourse; the supposed flexibilization of the university curriculum; and the state's withdrawal from its traditional centralised financial and administrative role. By 1990 a system which had contained eight predominantly-public universities a decade earlier now boasted forty-five new private universities. The tenfold rise in the number of institutions was accompanied by an increase of only two times the number of students. The transitional democracy led by President Aylwin [1990-1994] signalled new approaches to gender, ethnicity and popular culture in higher education, historically excluded from state education. The exhaustion

¹ Una anterior versión fue presentada a la Asociación de Estudios Latinoamericanos [LASA], Guadalajara 1997. El autor agradece las sugerencias de Olivia Rico, Rolando Pinto y Luis Celis en la elaboración de este estudio, siendo cualquier error únicamente la responsabilidad del autor.

of liberal models and the consolidation of a 'post-development' phase seemed to flag an opening for non-modern forms of intellectual and cultural activity, despite the triumph of globalization in Latin America. Nevertheless, 1996 and 1997 saw the biggest student and academic mobilisations since 1982, year of the inauguration of the massive anti dictatorial movement. This essay examines the higher education project of both post-Pinochet governments, and the popular response to the systematised changes leading to the proposed, but much-disputed Law for the Modernisation of State Universities [1995-96], and its consequences. After re-evaluating an earlier case study on the Instituto Pedagógico, the writer offers some tentative conclusions and predictions on the future of higher education in Chile, commonly a paradigmatic case for the greater part of Latin America.

INTRODUCCIÓN

En el año 1990 Chile recuperó parcialmente su democracia liberal, con la subida al poder de la llamada Concertación.² Un momento prometedor en cuanto a las opciones de recuperación y transformación de previas tendencias democratizantes universitarias nacidas en la atmósfera rebelde de 1968, se enfrentó un sistema formalmente ordenado pero atomizado y desnivelado en la práctica. Desde la reforma educativa de 1980, la política económica del sistema de educación superior había sido regulada por las fuerzas del mercado, aumentando lo impuesto por las fuerzas armadas desde 1973. Producto de la convergencia de aquellas fuerzas, la composición de clase del estudiantado había cambiado, favoreciendo de nuevo a los sectores adinerados. Simultáneamente la demanda estudiantil había bajado numéricamente mientras el número

de instituciones creció diez veces.³ Un claustro reconstituido por las políticas del régimen anterior presentó poca afinidad con las tradiciones críticas de la universidad chilena, condición que se reflejó en las renovadas estructuras terciarias y un currículum adaptado al nuevo sistema.

Desde la apertura política de 1982, las organizaciones estudiantiles y sectores populares, con una reducida colaboración de los profesores, buscaban la recuperación y extensión de la reformas de los sesenta, donde se consagraron anhelos que venían desarrollándose desde los años 20: democratización del gobierno universitario, participación de cada componente universitario en el diseño curricular, modernización y compromiso social de la universidad.⁴ Aunque estos logros se realizaron según sus propios términos de planteamiento, excluyeron al movimiento de mujeres con su trayectoria centenaria, y a los pueblos originarios.

En los 80 hubo un resurgimiento de la movilización estudiantil paralelo a los procesos sociales sacudiendo al país como respuesta a los índices de cesantía, desintegración económica y extrema pobreza productos del denominado "milagro económico" del estado autoritario.⁵ A la vez la emergente Concertación empezó a incorporar al movimiento popular en su estructuración de la nueva institucionalidad política, que propuso devolver el control del estado a las élites electorales, mientras siguiera desarrollándose el proceso de privatización directa e indirecta de la educación superior, rasgos del neoliberalismo ya integrado en la ideología concertacionista.⁶

² La Concertación de Partidos por la Democracia fue constituida de partida como agrupación de los partidos Demócrata Cristiano [PDC], Socialista [PS], Movimiento de Acción Popular Unitario [MAPU], Partido Radical Socialista Democrático [PRSD], Partido Radical, Partido Humanista y Partido por la Democracia [PPD]. Luego se retiraron los partidos Humanista, Radical y MAPU.

³ BRUNNER, J. "Presente y Futuro de la Educación en Chile"; Ponencia, Escuela de Temporada, 150 Aniversario - Universidad de Chile, 1993.

⁴ CIFUENTES, L. 'El movimiento estudiantil y la reforma universitaria de los años 60', por aparecer en Robert Austin [compilador], *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional*, [1998].

⁵ WEINSTEIN, J. *Los Jóvenes Pobladores en las Protestas Nacionales [1983-1984]: Una Visión Sociopolítica*, Santiago, CIDE 1989, págs.27-58; OXHORN, P. "The Popular Response to an Authoritarian Regime: Shantytown Organisations since the Military Coup", *Latin American Perspectives*, v.18, n. 1, p.66.

⁶ LEIVA, F.; PETRAS, J.; VELTMEYER, H. *Democracy and Poverty in Chile: the limits to electoral politics*. Boulder, Westview, 1994. p.54-66.

Para comprender esta especie de educación superior, consagrada por los regímenes postdictatoriales, es necesario recurrir a los fundamentos educativos en la Directiva Presidencial del Gobierno Militar sobre Educación Nacional, pronunciada en marzo de 1979.⁷ En resumen, el General Pinochet señaló que debe llegarse a constituir un sistema educativo continuo, desde la enseñanza parvularia hasta la superior, con alternativas para quienes completen al proceso, y con la posibilidad de reiniciarlos, y de perfeccionarse dentro y afuera del trabajo. Se suponía que así la vida cívica llegase a ofrecer a cada chileno amplias oportunidades de formación humana, a través de numerosos y variados sistemas de educación.⁸

A la vez afirmó que el estado tenía que restringir su inversión a la provisión de educación básica, dada la magnitud ya alcanzada por su labor educativo, sus escasos recursos, la urgencia de emplearlos en trabajo consolidario, y la obligación de atender a otras necesidades sociales, también prioritarias. La recepción de la educación media y particularmente la educación superior se convirtieron en privilegios; además, él que estaba recibiendo una educación gratuita que pudiera pagar debiera pagarlo en el futuro. Debía aprovecharse de modalidades tecnológicas de instrucción, inclusive las televisivas y radiales, enfatizando el autoaprendizaje. El sistema debía resistir la tentación “de cambiar por cambiar.”⁹

Sin detenernos en la homogeneidad cultural impuesta por la adherencia oficial al cristianismo occidental, esta directiva consumó cuatro prin-

cipios todavía vigentes. El principio del estado subsidiario, originalmente formulado en la Declaración de Principios a pocos meses del golpe militar, puso fin al rol de responsabilidad fiscal jugado por el denominado “estado de compromiso”. Segundo, abrió la educación superior al libre mercado y a los procesos de privatización, con la explícita intención de convertir toda institución superior en empresa privada y autofinanciada. Se premió con dinero a aquellas universidades que atrajeron los 20,000 mejores puntajes, suma que hoy día es 27,000. Así el régimen institucionalizó la desigualdad y competitividad.¹⁰

El tercer principio, más bien dicho la doctrina de seguridad nacional, constituía el pretexto para la ininterrumpida supresión de pensamiento crítico, privilegiando al sector oficialista. Este complementó la estrategia de descentralización, cuarto principio cuyo marco central fue la descomposición de las universidades estatales nacionales, siendo la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, actualmente la Universidad de Santiago de Chile [USACH]. Siendo institución cuya Escuela de Economía se había prestado a ser el autor intelectual del neoliberalismo, la Universidad Católica quedó como única universidad con sistema nacional. Las universidades privadas han tenido que regirse de acuerdo a asesoría de parte de una institución establecida durante cinco años, siendo las principales las universidades de Chile y Católica. Este sistema de control simbólico se ha prolongado desde 1980 hasta el presente.¹¹

Como resultado de estos procesos, entre 1980 y 1993 el número de universidades públicas subió de 3 a 15, naciendo 45 universidades privadas en el mismo período, situación que se mantie-

⁷ Esa directiva extendió previas políticas impuestas a través de la *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Santiago, Editorial Gabriela Mistral, 1974.

⁸ A pesar de los reclamos de la UNESCO, la subvención estatal universitaria durante el régimen militar nunca alcanzó a los niveles realizados durante el gobierno de la Unidad Popular: ver REIMERS, F. *Deuda Externa y Financiamiento de la Educación: su impacto en América Latina*. Santiago: UNESCO, 1991. p.24-5, y ARRIAGADA, G. *Pinochet: the politics of power*. Boston: Unwin Hyman, 1988. p.51-52.

⁹ Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, en PINOCHET, A. *Bases para la Política Educacional*. Santiago: División Nacional de Comunicación Social, 1979. p.11-36. Ver también PINTO, R. *Una Mirada Crítica a los Fundamentos Históricos y Situacionales de la Educación Chilena, en los Años 90'*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1997. [mimeo]

¹⁰ RUBILAR, L. “Análisis y proposiciones respecto al documento preliminar sobre fortalecimiento de la profesión docente en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores [Div.Ed. Superior - MINEDUC, de fecha 15 de julio de 1996]”. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 14 de agosto 1996, p.4. [mimeo].

¹¹ Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas [PIIE]. *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, febrero de 1996.

ne en la actualidad salvo la adición de dos pequeños planteles estatales. Algunas instituciones privadas, como la Universidad de Los Andes [cuyo rector asesoraba a la junta militar] han proscrito cualquier denominado "marxista" y la formación de organizaciones estudiantiles. La orientación curricular en aquellas universidades ha sido casi exclusivamente técnico-profesional: 19 de 33 universidades privadas en Santiago en 1992 ofrecían solo carreras en derecho, ingeniería, contabilidad, comercio y gerencia empresarial. Educación tiene perfil bajo en 8 instancias, filosofía se enseña en 2. Las humanidades son casi invisibles, mientras dos de estas universidades ofrecen una sola carrera, siendo ingeniería. Estas tendencias se han extendido a través de las 8 nuevas universidades establecidas en la región metropolitana desde 1993.¹²

Desde el conjunto de leyes impuesto entre 1979 y 1981 [Decretos N°3451, 1-2-3 de 1980, y 4-5-24 de 1981] cualquier empresario pudo establecer una institución de educación superior, incluyéndose los institutos profesionales [IP] y centros de formación técnica [CFT]. La proliferación de instituciones privadas de capacitación desvinculadas de la tradicional orientación hacia los sectores populares ha contribuido nítidamente a la reconfiguración tecnicista y domesticación política de la fuerza laboral. Entre 1980 y 1993 se constituían 50 institutos profesionales y 75 centros de formación técnica en Santiago, con conexiones abiertas a la capital transnacional: Epsom, Manpower, Crown, Gamma, Canon entre otras entidades. En los últimos tres años se han mantenido estas estadísticas.¹³

El último día del régimen militar se dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza [LOCE, Ley N°18962 - 10 de marzo 1990] dejando atrapada la legislación educativa en

términos de los principios-doctrinarios de seguridad nacional, libertad de fundar establecimientos educacionales y restricción ideológica. Como observa Rubilar, "*através de esta extemporánea ley, avalada por la Constitución que facturara en 1980 a su pinta, tan respetada por moros y cristianos hoy, se está limitando la expresión de una sociedad y educación auténticamente democráticas.*"¹⁴ A continuación, entonces, se examina el proyecto de educación superior de los dos gobiernos post Pinochet, y la respuesta popular frente a los cambios cualitativos y curriculares hasta el disputado proyecto de Ley de Modernización de Universidades Estatales de 1995-1996.

1 - CONCERTACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-1997

Los regímenes de Aylwin y Frei Ruiz Tagle han empleado un doble discurso respecto a la educación superior. Por un lado, han manifestado que su impresión es de que

*muchos de esos [nuevos] establecimientos son de una calidad muy precaria, que no logran reunir ni los grupos de académicos, ni docentes, ni las capacidades de infraestructura, de bibliotecas que son necesarias para poder si quiera hablar de instituciones que tengan un clima cultural suficientemente denso como para poder llamarse a si mismas instituciones superiores de cultura y que realizan un trabajo de formación de ese nivel.*¹⁵

Mientras tanto, los consecutivos regímenes de la Concertación han alentado la proliferación de instituciones privadas de todo tipo de educación superior: trátase de universidades, de institutos profesionales o centros de formación técnica.

Por otro lado, a pesar de que la Concertación ha propuesto la co-participación del gobierno, de las empresas, y de "*distintos sectores que influyen o que participan de la educación para mejorar la calidad de educación a todo nivel*", han excluido a

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Directorio de Instituciones Privadas de Educación Superior en Chile, 1993*. Santiago: MINEDUC, 1993. pásim; MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile, 1996-1997*. Santiago: MINEDUC, 1997. p.85-95.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Directorio de Instituciones 1996-1997*. p.85-123; ver también AUSTIN, R. *Armed Forces, Market Forces: intellectuals and higher education in Chile, 1973-1993*. *Latin American Perspectives*, v.24, n.5, p.26-58, [1997].

¹⁴ Rubilar. "Análisis y proposiciones", p.4. énfasis en original.

¹⁵ Brunner, "Presente y Futuro".

todos salvo los empresarios.¹⁶ Sus voceros han reiterado que el estado dejó de ser un buen administrador en las primeras décadas del siglo, hecho que entre otros ignora los grandes avances en cobertura de educación básica desde la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria [1920] y consecuente reducción de niveles de analfabetismo desde 49.7 por ciento en 1907 a 5.4 por ciento en 1992. Tampoco acusa importantes expansiones de la educación pública durante las épocas del Frente Popular [1938-46], Democracia Cristiana [1964-70] y Unidad Popular [1970-73], y especialmente de educación superior durante esta última.¹⁷ Han promovido como modelos exitosos a los sistemas educacionales de algunos de los países tigres Sur Este Asiáticos como Korea del Sur, Singapur, Japón o Malaysia omitiendo referencia al contexto político autoritario histórico que ha subrayado esos casos. Además, el ex-economista del Banco Mundial Robert Wade ha falsificado este sabio convencional recientemente, mostrando el papel central del estado y no del mercado en el crecimiento económico exponencial de esos ejemplares.¹⁸

De 1983 a 1993, las instituciones se multiplicaron por cuarenta, mientras los estudiantes en diez años se multiplicaron por dos. En 1993 Chile tenía cuatro veces más universidades que Holanda pero con el mismo número de estudiantes, y prácticamente el mismo número de universidades que un país como Francia, pero un décimo del número de alumnos que tenía Francia.¹⁹ Por designar a las universidades tradicionales militarmente intervenidas como regidores académicos, se impuso una reducción automática en la calidad institucional por ser muchos rectores o almirantes o oficiales del ejército sin formación académica ninguna, y por los múltiples efectos curricula-

res de la política del estado terrorista.²⁰ A la vez la ley del mercado facilitó que los nuevos establecimientos de educación superior se multiplicasen, por concesiones tributarias y según terrenos de renta potencial.

Sin duda los requerimientos cuantitativos en términos del campo de conocimientos han incrementado. El volumen y la velocidad con que han crecido y cambiado están reflejados en las revistas científicas. En el año 1850 se consideran que habían 1.000 revistas científicas, en el año 1900 habían 10 mil revistas científicas. En 1993 habían 100 mil revistas científicas registradas internacionalmente. Según el entonces miembro del Consejo de Educación Superior José Brunner, el conocimiento se está ampliando de una manera intensiva mientras además cambia con tal rapidez que la idea de que pueda existir un nivel de la educación que va a tratar de transmitirles registros de conocimientos existentes a los estudiantes lleva una especie de auto-derrota permanente del propio sistema.²¹

Desde las reformas de los años sesenta hasta el golpe, la educación superior chilena había generado una pedagogía crítica basada en la racionalidad moderna, y centrada en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria [ICIRA], y otras entidades públicas. Los trabajos colaborativos de Paulo Freire en aquellas instituciones también distinguieron una historia que sobrevivía hasta 1990 en institutos ONG, unas pocas universidades privadas donde se requirió un perfil discreto, y la memoria popular. Sin embargo los nuevos gobiernos han carecido de una política para revalorar la producción de conocimiento heredada de la junta militar, dejando sin desafío a un sistema verticalista, anti-crítica e instrumentalista que ha impedido una transformación pedagógica transparente, necesaria para profundizar la participación en la producción de mismo conocimiento.

¹⁶ Rubilar, "Análisis y proposiciones", p.1.

¹⁷ Brunner, "Presente y Futuro"; ver, *Resumen Nacional del Censo, 1960*. Santiago: Dirección de Estadística y Censos - Chile, 1960. p.69; e Instituto Nacional de Estadísticas. *Censo de Población y Vivienda: Chile 1992*. Santiago: INE, 1992. p.328.

¹⁸ WADE, R. Japan, the World Bank, and the Art of Paradigm Maintenance: the 'East Asian Miracle' in Political Perspective. *New Left Review*, n. 217, p.3-37, [1996].

¹⁹ Brunner, "Presente y Futuro".

²⁰ Austin, "Armed Forces, Market Forces", p.39-41; NÚÑEZ, I. et al. *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*. Santiago: PIIE, 1991. p.327-352. [Tomo II].

²¹ Brunner, "Presente y Futuro".

Desde 1993 voceros del régimen empezaron a plantear que lo puntual fuera el desarrollo de capacidades de pensar creativamente, y sobre todo la

*adquisición de estas competencias prácticas que le permiten a uno desempeñarse activamente en distintas situaciones y eso tiene mucho más que ver con la capacidad de trabajar en equipo, con la capacidad de poder entender ciertos fenómenos y hablar sobre ellos de una manera inteligente, con la capacidad de tener confianza en que uno puede hacer ciertas cosas.*²²

Este énfasis en competencias convierte a la universidad en un cómplice de la ideología del “retorno a lo básico”, es decir la estrategia educativa de Reagan *Nación en Riesgo* de los ochenta, punta de lanza de la llamada restauración conservadora del norte, con intención de simultáneamente acostumar a sectores populares a horizontes permanentemente reducidos.²³

La problemática del nivel institucional de formación de profesores ha persistido sin que ningún régimen haya formulado una política para alojar la pedagogía institucionalmente. Se ha hecho en universidades de distinto tipo y en institutos profesionales. Hubieron oscilaciones durante la dictadura y el gobierno de Aylwin tampoco lo resolvió. En un momento se permitió solamente la universidad, después se admitió a los institutos profesionales para dar formación pedagógica, y después se limitó de nuevo a las universidades. Llama la atención que la formación y perfeccionamiento de profesores para los 70 por ciento de los colegios todavía públicos puede hacerse cualquiera universidad privada, significando un aumento en la transmisión de la pedagogía neoliberal irónicamente destinada al sector más dañado por la denominada “municipalización” de los colegios estatales desde 1980. Constituyó parte de la agenda del primer congreso nacional sobre la educación desde 1971, realizado en Santiago en abril 1997. Reafirmando la centralidad del estado en la provisión de educación desde parvularia hasta universitaria, el congreso constituyó un hito en la re-ar-

ticulación del sector profesorado con la trayectoria histórica de la educación popular y la demanda de esos sectores para pleno acceso a la universidad.²⁴

La decisión de la Concertación de no interrumpir la comercialización del sector resultó en una incrementación de 45 universidades privadas en 1992 a 50 en 1996, o sea en un 11 por ciento. La tendencia hacia instituciones pequeñas ha persistido. Por ejemplo, aunque haya desaparecido la Universidad Leonardo da Vinci que acusó unos 52 estudiantes en 1990, otros proveen suficientes rentas con entre 200 y 500 alumnos para satisfacer la consigna de “viabilidad mercadera” para sus accionistas.²⁵ Un reportaje de la Televisión Nacional en Diciembre 1992 adelantó evidencia de que varias universidades privadas se interesaron únicamente en el estado monetario del estudiante al matricularse, sin referencia al puntaje escolar. También citó casos de títulos emitidos en universidades provinciales sin valor formal ninguno.

La influencia ideológica del neoliberalismo, en conjunto con las carencias presupuestarias, alentaron un crecimiento “inorgánico y desmedido” en carreras rentables con bajo costo de implementación. Por ejemplo, en algunas instancias aun se han creado las carreras de periodismo, psicología, arquitectura, medicina, obstetricia y enfermería sin infraestructura suficiente. Por otra parte, carreras con poca rentabilidad como arte, música y pedagogía se han convertido en naufragios, a pesar de o quizás porque de su papel en la cultura autóctona.²⁶ Es clara ilustración el hecho de que en 1996 se suspendió la prueba de entrada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE] - ex Instituto Pedagógico de la

²² Brunner, “Presente y Futuro”.

²³ SHOR, I. *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*. New York: Routledge, 1986. p.65-66, 91.

²⁴ Ver eje temático 2, “La Función Educativa del Estado”. In: Chile Educa a Chile. Santiago: Colegio de Profesores, 1997. p.25; NÚÑEZ, I. *Educación Popular y Movimiento Obrero: un estudio histórico*. Santiago: PIIE, 1982. p.24-25; KIRBERG, E. *Los Nuevos Profesionales: Educación universitaria de trabajadores en Chile*: UTE, 1968-1973. Guadalajara: Instituto de Estudios Sociales, 1981. p.123-168.

²⁵ TAYLOR, A. *International Handbook of Universities and Other Institutions of Higher Education*. New York: Stockton, 1991., p.172-6.

²⁶ BECERRA, G. “Música chilena e identidad cultural”. *Araucaria de Chile*, n.2, p.97-110, [1978]; ROWE, W. et al. *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*. London: Verso, 1994. p.185-188.

Universidad de Chile - por la bajísima postulación a ingresar. En 1996 se contempló la clausura del Departamento de Música de la Universidad de Chile por no corresponder a la lógica del mercado.²⁷

Como ha comentado Brugnoli, las artes en la universidad

pasaron a ser algo así como el decorado de la institución sólo comprendidas bajo la idea de costo en su no capacidad de atender las necesidades de desarrollo. Sin embargo, es el quehacer artístico el que permite cuestionar la validez del conocimiento establecido y convencionalizado, explorar la provisión simbólica del cuerpo social como cuerpo carente y deseante, realizar el ejercicio confrontacional de un juicio a su tiempo. La pregunta por el lugar del arte no termina de resolverse si no podemos atender a la dualidad constante de ese ambiguo lugar: por una parte, super-estructural, ideológico, conformador cultural y, por otra parte, haciéndose cargo del cuestionamiento institucional, de la crítica intranquilizante a toda convención, de la proposición de infinitos posibles.²⁸

En 1995 el gobierno señaló que “*las universidades estatales orientarán su acción a satisfacer preferentemente los intereses generales de la Nación*”, quitándoles de nuevo el poder de elegir rectores quienes serían nombrados por el presidente de la república. Las remuneraciones de su personal seguían regulados por el Decreto Ley nº 3 de 1980. En la práctica, se han producido diferenciales de salario determinado únicamente por el mercado, sin referencia a paridad de trabajo. Por ejemplo, los profesores de la UMCE reciben menos salario que sus ex colegas en la Universidad de Chile cumpliendo trabajo idéntico. Algunas entidades privadas pagan dos veces lo abonado en las estatales, para enseñanza de las mismas ramas de estudio. Los estudiantes y el personal no académico solo gozaban del derecho a voz y no a voto en organismos colegiados de gobierno superior.²⁹

El Decreto nº 40 de 1996 al igual que el discurso presidencial anual del mismo año planteaban como logros de aprendizaje: “*una mejor inserción en los mercados mundiales*” contrastado con “*la promoción y ejercicio de los derechos humanos.*” Alternativamente el Presidente Frei expresó que el rol de la educación es desarrollar “*la productividad y competitividad*” de la economía y “*una cultura democrática y solidaria, imbuída en los valores de libertad y responsabilidad.*” Rubilar ha calificado el intento de reconciliar en el discurso oficial a estos principios contradictorios como explicación de la falta de

una filosofía y política educacional coherente y consonante con tales valores democráticos y derechos humanos y los resultados injustos y no equitativos, tanto en los planes de calidad de la vida y económico de la población, como en el ámbito educativo y cultural.³⁰

Por un nuevo arreglo oficial introducido en abril del 1997, los estudiantes que no alcanzan al puntaje necesario para ingresar a las universidades de Chile o la Católica pueden inscribirse en un programa bachillerato que consiste en dos años de cursos pre-universitarios. Los estudiantes que toman este programa se preparan para estudiar una carrera en la universidad estatal, pero si no logran al puntaje exigido pueden pagar las altas mensualidades para estudiar cualquiera carrera en la universidad privada. Hasta la fecha no se ha realizado ningún programa de becas, a pesar de inquietudes de parte del estudiantado desposeído. O sea, los estudiantes de sectores acomodados tienen una doble oportunidad para desempeñarse a nivel universitario, mientras los sectores populares carecen de posibilidades.

Este bachillerato cuesta 375 dólares [estadounidenses] mensuales, precio que elimina automáticamente a los sectores populares puesto que el ingreso anual por promedio oficial son \$3,500 per cápita.³¹ La encuesta CEPAL publicada en los

²⁷ HENRÍQUEZ, J. “¿Qué mueve a los estudiantes?”. *La Epoca* [Santiago de Chile], 16 de junio de 1996, p.8-9; informe ANEUS 1996.

²⁸ BRUGNOLI, F. Reimaginar la universidad. *Revista de Crítica Cultural*, Santiago de Chile, n.12, p.42-45, [1996].

²⁹ SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO. *Formula Indicación al Proyecto de Ley que establece Normas sobre Universidades Estatales*, [Boletín Nº 1106-04], Santiago, 26 de julio de 1995, p.2,3,7.

³⁰ Rubilar, “Análisis y proposiciones”, p.1.

³¹ Calculado con base 1994 de EE.UU \$2803 per cápita; ver nota a pie de página 61. El salario mínimo en abril 1997 eran 70,000 pesos o \$175 mensuales, para el grupo familiar. Por acuerdo de mayo de 1998 entre la Concertación y la Central Unica de Trabajadores [CUT] subirá a 105,000 pesos mensuales o EE.UU \$262 por etapas hacia el año 2,001.

primeros meses de 1997 ha subrayado que de 1990 a 1994 Chile tenía de los peores índices de distribución de ingresos urbanos en la región. En 1994 el 10 por ciento más rico recibió 40.3 por ciento de los ingresos mejorando su cuota de 1990, mientras el 40 por ciento más pobre obtuvo sólo 13.3 por ciento, aun menos que su cifra previa. La asistencia a la universidad de la clase trabajadora, que había superado toda cifra histórica durante el gobierno de Allende, se ha visto limitado a solo un 10 por ciento de la población estudiantil en estas circunstancias.³² Esta carencia estructural se empieza a notar en la enseñanza básica donde hasta un 75 por ciento de los estudiantes son analfabetos funcionales. Como ha observado CEPAL en 1997,

*91 por ciento de los alumnos de colegios pagados, de mayores recursos, llega a cuarto año de enseñanza media y egresa el 88 por ciento, mientras que en los colegios municipales [ex estatales] de menores recursos, llega a ese nivel el 67 por ciento y egresa el 59 por ciento.*³³

La orientación curricular del sector - ambos contenidos y metodología de enseñanza - ha seguido una línea "técnica" iniciada durante el régimen militar, siendo el significado de lo "técnico" las prácticas laborales que corresponden a un sistema laboral autoritario, regido de manera contraria al mercado.³⁴ El régimen militar fue la expresión política de la tecnocracia, puesto que el estado autoritario y la tecnocracia se basan en la formalización de la realidad.

Durante el período en consideración, se ha consagrado el significado del término "técnico" como en si mismo absorbente de tendencias políticas antes denominadas "comerciales". Su expresión pedagógica ha posicionado al profesor como el enfoque del currículum, fundándose en el condicionamiento operante y conductivista. Aísla al estudiante de sus

congéneres, desvincula el desarrollo de sus estudios de las otras ramas del saber, divide agudamente las disciplinas, y desvalora la influencia de las humanidades en las ciencias. A la vez trata de introducir la ideología tecnicista en las humanidades, convirtiéndolas además en material de evaluación medible en forma numérica.

El gobierno de Aylwin inició un programa de becas en 1991, señalando la restauración de un principio roto durante el régimen previo. El siguiente gobierno de Frei Ruiz Tagle incrementó la cobertura de beneficiados por crédito universitario y becas durante sus primeros dos años, agregando que un 50 por ciento de los planteles estudiantiles recibían algún tipo de ayuda. Sin embargo, según las estadísticas del Ministerio de Educación en 1996, los 17.6 por ciento de estudiantes en el mas alto quintil de ingresos recibieron 25.4 por ciento de los montos estatales, mientras el inverso perteneció a los 23.2 por ciento de estudiantes en el quintil mas bajo, quienes gozaban de solamente 17.8 por ciento.³⁵

Se puede observar de lo anterior una fuerte dosis del continuismo en la política de la Concertación, una intensificación de las políticas del estado autoritario respecto a la educación superior. Este proceso sigue la lógica de la burguesía criolla postcolonial que institucionalizó a las fuerzas armadas como parte del aparato estatal, desarrollando una permanente dependencia en la represión, tortura y exilio como mecanismos de control social mientras se cultivara el mito de fuerzas armadas apolíticas, profesionales y no-estadistas.³⁶ El militarismo aparece en medida restringida o ilimitada durante el período republicano entero, según variaciones en la forma de dependencia y los acontecimientos internacionales. Por ejemplo la represión del Partido Comunista durante el régimen de Gabriel González Videla coincidió con el McCarthyismo en los Estados Unidos cuya 'búsqueda de brujas' [es decir, comunistas] penetró a las Américas en su

³² COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [CEPAL]. *La Brecha de la Equidad: América Latina, El Caribe y la Cumbre Social*. Santiago: CEPAL, 1997. p.53.

³³ CEPAL, *La Brecha de la Equidad*, p.111.

³⁴ BULÉ, P. "Elements for a critical analysis of the present cultural system". In: LAGOS, R. et al. [comp.]. *Chile at the Turning Point: Lessons of the Socialist Years*. Philadelphia: ISHI, 1979. p.367.

³⁵ Henríquez, "¿Qué mueve a los estudiantes?"

³⁶ VITALE, L. *Interpretación Marxista de la Historia de Chile: Los decenios de la burguesía comercial y terrateniente [1831-1861]*. Santiago: Ceta-Rucuray-Cronopios, 1992. p.203. [Tomo III].

conjunto. Estos hechos han tentado a algunos historiadores a confundir régimen con estado, inventando el estado militar para reemplazar a la dictadura militar administrando el estado burgués semicolonial.³⁷

2 - DE UNIVERSIDAD PARA TODOS A UNIVERSIDAD PARA TODOS LOS QUE TENGAN DINERO

2.1 - Las Movilizaciones Estudiantiles-Profesorados, 1995-1996

En 1994 la Concertación lanzó el proyecto denominado Ley de Modernización de Universidades Estatales, cuyo borrador contenía una cláusula quitándole el carácter de universidad estatal y convirtiéndolas en corporaciones de derecho público. Aunque se retiró esta cláusula tras oposición del Consejo de Rectores, existían otros fundamentos que intentaron sustancialmente reconstruir la identidad y función de los planteles. En vez de proponer más recursos para las universidades, se aumentó la capacidad de endeudarse hasta en un 35 por ciento de los ingresos propios, o hasta 20 por ciento de la deuda ya amortizada.

Además, se autorizó la venta de los bienes raíces universitarios, propuesta implementada simbólicamente en 1995 por una distinguida centenaria universidad cuando la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación vendió parte de su terreno, frente a oposición estudiantil al quitarle una parte del patrimonio nacional. Combinado con la intención de la Universidad de Chile de vender la cartera de deudores del crédito universitaria a la banca privada anunciada en 1996, se percibió un proceso de privatización de los planteles estatales ya en marcha.

La organización estudiantil del ex-Pedagógico inició su campaña en contra de la privatización con la toma de la rectoría en abril de 1994. Declararon rechazo a las letras bancarias, una versión del arancel estudiantil estatal que cobró el interés del mercado corriente en caso de atraso de pago, común en una institución compuesta de un 92 por ciento de estudiantes de sectores populares. Se entendieron los aranceles como "un ataque en contra de su derecho inalienable a una educación." Además, junto con su preocupación sobre las limitadas posibilidades de formación intelectual de sus congéneres, condenaron a la caída de las artes liberales a favor de la formación técnica. También calificaron de absurdo el plan administrativo de vender ese patrimonio nacional a favor de una re-ubicación en un edificio-torre, como cualquiera empresa. Tras su expulsión de la rectoría por carabineros, volvieron a tomar el campus entero con participación de cerca de dos mil estudiantes de una población de 6 mil.³⁸

En 1995 el gobierno había propuesto iniciar la conversión de universidades públicas en sedes de universidades privadas extranjeras identificadas como "centros de excelencia", comenzando con la contratación de la USACH a la Universidad Harvard, señalada como universidad privada par excellence.³⁹ Así se propuso el fortalecimiento de dos fundamentos esenciales del mercado, que estipulan la re-orientación de lo público hacia los mercados externos, y la intervención del capital foráneo en la economía universitaria.⁴⁰ En este caso se agregó otro nivel de subordinación, siendo la re-configuración de la universidad a base del modelo cultural global.

Una vez más, la historia - escuela de resultados inesperados - mostró en 1996 que los sectores populares no esperan que los intelectuales

³⁷ PETRAS, J.; MORLEY, M. *Latin America in the Time of Cholera: Electoral politics, market economics and permanent crisis*. London: Routledge, 1992. p.149; VITALE, L. *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*. Buenos Aires: Planeta, 1992. p.216.

³⁸ Dirigentes estudiantiles FEUMCE-FECH. *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, abril de 1994.

³⁹ CIFUENTES, L. *Entrevista con el autor*, noviembre de 1995.

⁴⁰ BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: el desarrollo en la práctica*. Washington: Banco Mundial, 1995. p.96-7; LEIVA et al. *Democracy and Poverty in Chile*, p.67.

institucionales tengan su explicación teórica al día. La presentación del proyecto de ley provocó un debate animado y polarizante entre los sectores concertacionistas y la naciente coalición de profesores y las organizaciones estudiantiles de las universidades estatales. Tal proyecto, interpretado por las organizaciones estudiantiles como la etapa decisiva en la privatización de la educación superior estatal, implicó la exclusión permanente de los más desposeídos y la culminación de los procesos neoliberales iniciados durante el régimen militar. Se ha sugerido que, en vez de bajar velocidad durante el gobierno de Aylwin, dichos procesos actualmente incrementaron por multiplicar la cantidad de instituciones superiores privadas y por someterse fielmente a los procesos del "libre mercado".

Una coordinación nacional de federaciones estudiantiles y funcionarios universitarios estatales, la Juventud Concertación y Juventud Comunista, apoyada por algunas universidades privadas, inició una serie de tomas de plantel, marchas de protesta y ocupaciones de oficinas de autoridades políticas en mayo 1996. Se programó un paro nacional de los trabajadores y estudiantes estatales para el 12 de junio. Por intermedio de la prensa, el Ministro de Educación Sergio Molina anticipó las manifestaciones expresando su convicción de que los únicos interesados en realizar las protestas eran los terroristas. Sin embargo las manifestaciones en Santiago llegaron a ser de las más grandes desde el tiempo de la dictadura, adhiriendo todas las universidades estatales, gran mayoría de los estudiantes y de los académicos y funcionarios. También se agregaron algunos estudiantes de la Universidad Católica. El Ministro Molina se sintió obligado en la noche de las protestas a admitir la gran acogida de parte de los sectores que se adhirieron a estas, agregando a la vez que no se dialogaría con grupos violentistas.⁴¹

⁴¹ Correspondencia de profesor y estudiante chilenos con el autor, julio de 1996.

2.2 – Género y Currículum Universitario

Durante el régimen militar la restauración e intensificación del marianismo - concepto religioso "por el cual la mujer es considerada espiritualmente superior en tanto demuestre espíritu de abnegación" - había aislado las casas de estudios superiores de cualquier intento de cuestionar las divisiones sexuales de labor o la construcción de identidad social en términos de género.⁴² Esta última, que habitualmente ha dividido el mundo entre mujeres de la esfera privada del hogar y la familia y hombres del espacio público y laboral, ha cruzado los programas educacionales chilenos en todos sus niveles. Como ha observado la socióloga chilena Verónica Oxman,

*la familia es concebida como el centro de la sociedad: allí se transmiten los valores, las normas y la justicia, se idealiza a la familia, se le niega todo carácter conflictual, no se reconocen los problemas y diferencias en su interior.*⁴³

El implícito desaliento de la problematización de género se manifestó en que sólo un 15 por ciento de las tesis realizadas en Ciencias Sociales en la Universidad Católica y la Universidad de Chile en el período 1985-1995 retomaron como tema central a la mujer o al género. En el contexto de concursos del Departamento Técnico de Investigaciones de la Universidad de Chile, los porcentajes de 71.8 masculino y 28.2 femenino reflejan la composición del claustro de la misma universidad. Estudios de género y/o mujer en las Ciencias Médicas, Físicas y Matemáticas - aunque reciben mayores fondos que los provenientes

⁴² LÓPEZ, M. "La Mujer Chilena: 1973-1989". *Cuadernos Hispanoamericanos*, n. 482-483, p. 17-21, [1990]. Los grupos de mujeres burguesas que participaron en las preparaciones para el golpe luego se retiraron a sus casas de nuevo, donde en general la división sexual de labor no era de importancia puesta la masiva explotación de pobladoras como labor doméstica; ver BUNSTER, X. "Watch out for that little nazi man that all of us have inside: the mobilisation and demobilisation of women in militarized Chile". *Women's Studies International Forum*, v.11, n.5, p.485-491, [1988].

⁴³ OXMAN, V. *Entrevista con el autor*, Santiago, 1995.

de las Ciencias Sociales - tendieron a construir a la mujer "en tanto cuerpo biológico."⁴⁴

Una situación contraria prevalecía en varios proyectos de la educación popular iniciados por las Organizaciones No Gubernamentales [ONGs] durante el régimen militar. El tema de género y mujer ganó alta importancia a través de las ONGs, precipitando la formación de la Red de Educación Popular entre Mujeres [REPEM] vinculada al Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL], mayor expresión regional de los educadores populares. Esa experiencia contribuyó a la formación de intelectuales en material feministas y de género que pudieron colaborar a nivel terciario post 1990. Por ejemplo se estableció el Círculo de Estudios de la Mujer [CEM] en 1978 como parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago, luego convirtiéndose en el Centro de Estudios de la Mujer. Igual que el CEM, la Casa Morada se destacó por formarse en condiciones dictatoriales [1982] e influenciar el ambiente intelectual y cultural, ampliando el terreno de debate sobre género a través de publicaciones, seminarios y cursos.⁴⁵

En 1992 un 65 por ciento de los estudiantes universitarios eran hombres, situación poco cambiada en los últimos años. El promedio de los ingresos de mujeres educadas a nivel universitario a través de la vida laboral alcanza solo un 49 por ciento de sus equivalentes masculinos.⁴⁶ La distribución de poder político dentro del sistema universitario ha seguido el mismo patrón, habiendo por ejemplo solamente 2

decanas en las 20 facultades de la Universidad de Chile.⁴⁷

Como respuesta parcial universitaria a la carencia de estudios de género, ha emergido un conjunto de programas en universidades estatales y privadas durante la década corriente, inclusive el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género [PIEG, Universidad de Chile 1992], el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer [PIEM, Universidad de Concepción 1990], el Programa Interdisciplinario de Educación y Género [PIEG, Universidad de La Serena 1993] y el Programa de Estudios de Género [PEG, Universidad Santos Ossa, Antofagasta 1995].

El Centro de Estudios de Género [CECODEG, originalmente Centro de Estudios de la Mujer: CECODEM] nació en 1994 en la Universidad de Santiago de Chile; hasta reciente enfocado en Ciencias Médicas, su propuesta abarca la incorporación de estudios de género en cada facultad de la institución. Vale destacar también que se han integrado componentes de dichos estudios en distintos programas de las universidades ARCIS, Bolivariana, Academia de Humanismo Cristiano, Central, Santo Tomás, Blas Cañas e Ilades en la región metropolitana; y en las provincias a través de las universidades Católica y Playa Ancha de Valparaíso, Austral [Valdivia], y Arturo Prat [Iquique].⁴⁸

La trayectoria intelectual rescatada y transformada en los emergentes estudios universitarios de mujer y género cuenta con la influencia histórica de Elena Torres en México, Paulina Luisi en Uruguay, Luis Emilio Recabarren y Amanda Labarca en Chile entre otros. Esta influencia fue concretizada durante la Unidad Popular en el proyecto Promoción Superior del Trabajo que dio acceso

⁴⁴ REBOLLEDO, Loreto. "Balance del Desarrollo de los Estudios e Investigaciones sobre Mujer y Género en las Universidades". In: MONTECINO, S.; REBOLLEDO, L. [comp.]. *Mujer y Género: Nuevos Saberes en las Universidades Chilenas*. Santiago: Bravo y Allende Editores, 1995. p.15-28.

⁴⁵ GAVIOLA, E. et al. *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1990*. Santiago: Akí y Aora, 1994. p. 96-99.

⁴⁶ SERNAM [Servicio Nacional de la Mujer]. *La situación de la mujer chilena en cifras*. Santiago: Departamento de Comunicaciones - Ministerio de SERNAM, 1990. p.14; DRAKE, P.; JAKSIC, I. *The Struggle for Democracy in Chile, 1982 - 1990*. Lincoln: University of Nebraska, 1991. p.162.

⁴⁷ INVERNIZZI, L. *Discurso - Premio Amanda Labarca*. Santiago: 1995. mimeo. UNIVERSIDAD DE CHILE. *Catálogo de Posgrado*. Santiago: Editorial Universidad de Chile, 1995.

⁴⁸ MONTECINO; REBOLLEDO [comp.]. *Mujer y Género*, p.155-172; CECODEG/USACH. *Entrevista con el autor*, Santiago, abril de 1997.

a programas universitarios a trabajadores sin educación formal, a través de los múltiples sitios de la entonces Universidad Técnica del Estado.⁴⁹

Cuando la Secretaría de la Mujer del régimen militar se absorbió en el nuevo Ministerio de Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM] en 1990, generaba la impresión de haber creado una nueva apertura para la valoración de la mujer como actora política. El proyecto SERNAM enfatizó estudios formales, desde la escuela primaria hasta la universidad. Sin embargo se ha promovido una especie de “femócrata” insertada en el mercado laboral, reproductora de los valores que subrayan el modelo económico imperante. El discurso político-económico de SERNAM en ningún momento ha pretendido desafiar las bases de clase que seguían subrayando las formas de explotación, en particular, de las mujeres del sector popular. Al contrario, busca subordinar una intensificada productividad de la mano de obra femenina al proyecto de incrementar la competitividad de Chile y “consolidar su inserción en el mercado internacional.”⁵⁰ Las pobladoras habían experimentado los más drásticos efectos de la terapia shock y las dos fases de neoliberalismo durante la dictadura, siendo poca la evidencia de socorro desde 1990.⁵¹

La inclusión de pobladoras no solo cómo objetos de estudio sino participantes y beneficiarias en programas de estudio de género obligará a la propia re-construcción del currículum universitario. Supondría además un proceso de re-latinoamericanizar paradigmas de análisis de los procesos educativos y sociales. Este acercamiento al análisis de procesos sucedidos en los sectores populares desde una perspectiva histórico-cotidiana es una forma de hacer historia regional y, por tanto, de concebir sus realidades. Supondría además enfrentar la dualidad de universidades elitistas por un lado y la dinámica de cultura popular por otro en un proceso de re-constitución de historia de “abajo hacia arriba”. Ello también supone rescatar como protagonistas sociales a mujeres y hombres populares en sus ámbitos diarios donde interactúan dialécticamente con sus propias historias. Estos acontecimientos de todos los días llegan a transformarse en material de investigación, siendo los acontecimientos cotidianos el principal ingrediente que nutre los estudios críticos de género popular.⁵²

2.3 – Intereses Foráneos y Oposición Académica

Organizaciones como las fundaciones Ford y Rockefeller, la Organización de Estados Americanos [OEA] y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] han retenido sus conexiones interesadas en el sector de educación superior. Estas organizaciones, especialmente la Fundación Ford y OEA, tuvieron fuertes vínculos con los regímenes de Frei Montalva y Pinochet, destacadas a la vez por su participación en el capitalismo reformador de la Alianza para

⁴⁹ Ese proyecto fue liderado por el distinguido rector Enrique Kirberg cuando la USACH era la Universidad Técnica del Estado, antes de su reconstitución por el régimen militar; ver CIFUENTES, L. Kirberg: Testigo y Actor del Siglo XX. Santiago: Fundación Enrique Kirberg 1993. p.69-70,74,144. Ver también LAVRIN, A. “Suffrage in South America: Arguing a difficult cause”. In: DALEY, C.; NOLAN, M. [comp.] *Suffrage and Beyond: International Feminist Perspectives*. Sydney: Pluto, 1994. p.184-212.

⁵⁰ SERNAM. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, 1994-1999*. Santiago: SERNAM, 1994. p.37. Ver también María Josefina Bilbao Mendoza, Ministra Directora del Servicio Nacional de la Mujer: “Sobre Igualdad de Oportunidades”. *El Mercurio*, Santiago de Chile, 19 de abril de 1995, p.2.

⁵¹ Se refiere a la fase 1975-1980 que se produjo tras la intervención de Milton Friedman de la Universidad de Chicago, el asesor de la junta Jaime Guzmán y sus colegas de la Escuela de Economía de la Universidad Católica, promotores de la economía neoliberal [los denominados ‘Chicago Boys’]; y la segunda fase a partir de la constitución militar de 1980 dominada por los ‘tucanes’ y caracterizada por una aceleración de los procesos de privatización de intereses estatales, y la puesta de educación superior al servicio de las fuerzas del libre mercado. Ver PURYEAR, J. Higher Education, Development Assistance, and Repressive Regimes, *Studies in Comparative International Development*, v.17, n.2, p. 3-33, [1982]; y LEVY, D. Chilean Universities under the Junta: Regime and Policy, *Latin American Research Review*, v.21, n.3, p.95-128, [1986].

⁵² Ver por ejemplo Miriam Ortega, “Mujeres y Educación Popular en América Latina”, Ponencia al seminario *Idioma, Alfabetización y América Latina*, Queensland University of Technology, 1995; R. Cañadell, “Chilean Women’s Organisations: Their Potential for Change”, *Latin American Perspectives*, v.20, n.4, p.43-60, [1993]; y AUSTIN, R. “Popular Education in Latin America: Towards a New Pedagogy”, *Education and Society*, v.14 n.2, p.39-52, [1996].

el Progreso durante los sesenta. La Fundación Ford se ha encontrado previamente entrenando personal como economistas para el régimen militar, mientras a través de ONGs formaba sociólogos quienes se opusieron a la junta. Su financiamiento condicional a la Universidad de Chile ha seguido durante los años de la Concertación.⁵³

La OEA ha colaborado en cursos de perfeccionamiento posgrado del profesorado en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], entre otros proyectos vinculados al Ministerio de Educación. Continúa esta tradición expansionista la más reciente nacida OEI, representante del capital ibérico en América Latina que se ha interesado en influencia pedagógica universitaria en Chile. Desde la década ochenta, la OEI ha canaliza fondos a través de la Universidad Católica y becas estudiantiles de posgrado. En el mismo período las inversiones de capital ibérico en Chile han crecido de manera notable; en general inversiones del capital foráneo subieron en un 90 por ciento en el primer año de la Concertación.⁵⁴

En su documento *Educación y Conocimiento: Eje de transformación productiva con equidad* de 1991, la UNESCO-CEPAL lanzó su propuesta neoliberal para la región. Recomendaba la integración entre sí de las dimensiones de capacitación, educación e investigación en torno al servicio del sistema productivo. El estado debiera abandonar su rol centralizador - proceso ya avanzado en Chile - compartiendo su

función financiadora con entes privadas. Se propuso también el desplazamiento de la ciencia y la tecnología “como áreas indiferentes al desarrollo, a un esfuerzo conjunto de universidades, empresas y gobiernos para incorporar el conocimiento a la competitividad.”⁵⁵

El Banco Mundial [BM] ya había señalado su política al respecto, promoviendo: el fomento de la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas; incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; la redefinición de la función del gobierno en la enseñanza superior; y la adopción de políticas que estén destinadas a promover los objetivos de calidad y equidad.⁵⁶

Desde un financiamiento de cerca de 75 por ciento de su presupuesto en 1973, la erosión por los tres regímenes siguientes vio bajar ese índice a un 27 por ciento en 1996.⁵⁷ Este discurso se vio concretizado en el proyecto del BM para la re-estructuración de la Universidad de Chile, que se discutió en una conferencia respaldada por el BM en junio de 1996. Se dirigió a interrogantes como ¿en qué forma deben promoverse las universidades estatales en el libre mercado?; ¿qué tendría que ser la nueva relación entre universidad estatal y estado?; ¿cómo podrían lograr la eficiencia administrativa las universidades estatales? y ¿de dónde debieran provenir los fondos? Cabe destacar que cada interrogante implica una carencia de fondo, sin argumentación, abriendo la puerta al discurso salvador del BM.

En resumen, las conclusiones de la conferencia confirmaron las propuestas del BM, en

⁵³ PUIGRÓSS, A. *Imperialismo y Educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, p.215-220; F. Darknell, “The Carnegie Philanthropy and Private Corporate Interest on Higher Education”, y R. Arno, “Foundations and the Transfer of Knowledge”, en R. Arno [comp.], *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, Boston, G.K. Hall, 1980, p.385-412 y 305-330.

⁵⁴ RODRÍGUEZ, E. *Entrevista con el autor*, Santiago, Universidad Católica, 1995; C. Eccher y otras [comps.], *Microemprendimientos: Mujeres y políticas de ajuste*, Montevideo, Red Mujer Uruguay, 1994, p.34. Ver también: Estudiantes posgrados UMCE - *Entrevista con el autor*, Santiago, diciembre de 1992.

⁵⁵ Pinto, “Una Mirada Crítica”, p.11-12; énfasis añadido.

⁵⁶ Banco Mundial, *La enseñanza superior*, p.29.

⁵⁷ Dirección de Relaciones Internacionales, Universidad de Chile, *Entrevista con el autor*, Santiago, febrero de 1996.

particular la necesidad de mejorar la administración pública, de fondos privados condicionados al libre mercado, la restricción de las intervenciones de sindicatos [cuya importancia se había demostrado en el caso de México], la promoción de alfabetización tecnológica, y mecanismos para que el BM extrajera de los gobiernos precisos resultados conforme con la política del mismo Banco.⁵⁸ Sin embargo, como ha observado un estudioso del tema

se da aquí una aparente paradoja: el BM propondría formar el capital humano con una tecnología donde no es el desarrollo cualitativo del capital humano [maestros y alumnos como personas con opciones y motivaciones ampliadas] lo central, sino el perfeccionamiento de los medios de educación [libros etc.] Esto es lo que resulta de un análisis microeconómico de costo-beneficio, pero también de restricciones macroeconómicas que no entran expresamente en la justificación de las propuestas. En efecto, privilegiar una tecnología centrada en el maestro implicaría un alto costo directo en salarios (...) y en programas de reentrenamiento. Pero también tendría un alto costo indirecto: subir los salarios al magisterio acarrearía presiones para subirlos a todos los servidores públicos(...) En realidad, estos estudios [del BM] (...) sólo discuten medidas intraeducativas.⁵⁹

Por otra parte, la consolidación de las universidades Academia de Humanismo Cristiano, Bolivariana y ARCIS, con diferenciados vínculos al movimiento popular chileno, ha mantenido una simbólica extensión del concepto de la universidad popular, concepto derivado de movimientos obreros y feministas chilenos con orígenes en el siglo XIX. Tan recientemente como 1950 la Universidad Popular Valentín Letelier ofreció un amplio currículum vespertino y nocturno para obreros y empleados. Su meta era la democratización

de la cultura y entrega de enseñanza general, técnica y profesional.⁶⁰

Según el rector de la Universidad ARCIS, unas pocas universidades privadas que adherían a programas modernizantes, como la carrera de ingeniero televisivo, pudieron estar en buenas condiciones en la víspera de la democracia transicional por conformarse formalmente con las exigencias del neoliberalismo, y por representarse como proyectos tecnicistas. A la vez no pudieron aparecer “dando una formación en el área social.” En general los estudiantes de ARCIS han llegado con relativamente poca formación ideológica, hecho que permite configurar su proyecto como servicio social.⁶¹ ARCIS ha propuesto desde 1990 que el sistema nacional actúe mas consistentemente con los principios de democratización de la vida estudiantil, distribución más justa de la oferta universitaria, y la superación de gobierno universitario autoritario, todos siendo factores en una revaloración de la soberanía popular.

A pesar de una tensión entre tal soberanía y la soberanía empresarial - por ser ARCIS una corporación obligada a ser eficiente y propietaria - propone buscar resolución por un continuo diálogo entre los sectores soberanos, tomando las medidas implicadas. La soberanía académica, que promueve “el respeto irrestricto a la diversidad” como respuesta a la universidad tradicional y elitista, se incluye en este conjunto, en búsqueda de una institución superior comprometida con la sociedad.

En contraste, Torres ha sugerido que las universidades neoliberalizadas, públicas y privadas, no han querido modificar el sistema de investigación y enseñanza anacrónica y medieval dominante hasta las reformas democratizantes de 1968, y re-construido después del

⁵⁸ BANCO MUNDIAL. Universidad de Chile. *Proceedings: International Conference of State University Presidents - "The Changing Role of Public Universities: New Approaches to Sustain Competitive Institutions"*, Santiago, Universidad de Chile, 1996. pásim.

⁵⁹ CORAGGIO, J. *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*, Buenos Aires, IDEAS, 1995, p.53; énfasis original.

⁶⁰ LABARCA, Amanda. *Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza*, Santiago, Editorial Universitaria, 1953. p.80-81.

⁶¹ TORRES, L. [rector, ARCIS], *Entrevista con el Autor*, Santiago, abril de 1995.

golpe militar como una especie de anti-modernización, “profundamente reaccionaria.”⁶² Vale anotar que esta universidad atrajo varios intelectuales exiliados y doctorados en el exterior, quienes han iniciado un programa doctoral en la misma institución. ARCIS ha desarrollado convenios internacionales con universidades norteamericanas en parte con motivos intelectuales y a la vez como estrategia defensiva en tiempos autoritarios.

Sin embargo, las ONGs en general han conformado al modelo microempresarial establecido durante la dictadura y por lo tanto representan una replica de un rasgo fracasado del modelo económico imperante. Además, un incremento desde \$2228 a \$2803 en per cápita ingresos entre 1980 y 1994 no ha ocultado el hecho de que el número de personas viviendo en absoluta pobreza era el doble en 1994 de lo que era en 1970 [24% vs 12%].⁶³

3 - RESPUESTAS Y CONSECUENCIAS: CASOS DE ESTUDIO

Como ya hemos observado y resultando del programa del estado autoritario, de las tres universidades estatales con sistema nacional que existían en 1973 solo se mantuvo la Universidad Católica, que gozaba de proximidad política y económica al régimen militar. La atomización universitaria fue reproducida por la Concertación, a pesar de instancias como las fuertes movilizaciones en su contra por estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Santiago de Chile entre 1992 y 1996. Desde 1990 la Universidad Católica ha retenido su apoyo al proyecto neoliberal de la Concertación, pasando por una reestructuración de todas sus facultades entre 1995 y 1996. Tal proceso elimi-

nó hasta 15 por ciento de las cátedras y redujo los recursos.⁶⁴

Los estudiantes de la USACH se incorporaron en las protestas nacionales de los últimos años al sentir el continuismo en las políticas universitarias posdictatoriales. En 1997 llegó a ser la privatización a través de los aranceles un tema central. Por un sistema introducido durante el régimen militar, los estudiantes debían de pagar al contado los aranceles con que el estado financiara la universidad. Un sistema paralelo permitió que los más desventajados aplicaran al estado para crédito a través de un Fondo Solidario, teniendo que iniciar el repago después de dos años de egresado. Bajo la última propuesta de la Concertación, la Corporación de Fomento de la Producción [CORFO] pondría 10 millones de dólares de fondos estatales en la banca privada para proveer préstamos a los demás estudiantes. Según Janette Jara, presidenta de la de la Federación de Estudiantes de la USACH [FEUSACH], este trato convierte a la educación superior estatal en una dependencia del capital privado. Esfuerzo que la universidades estatales orienten sus carreras hacia las más rentables. Los estudiantes han propuesto el retorno del arancel diferenciado en que cada estudiante pague de acuerdo con los ingresos familiares. El resto del arancel debiera ser absorbido por el estado.⁶⁵

A la vez la FEUSACH ha estado promoviendo la participación estudiantil en cada instancia del gobierno universitario. Irónicamente después de la caída del régimen militar las federaciones estudiantiles perdieron su enfoque por concentrarse casi exclusivamente en cambiar al régimen. Demoraron unos años en clarificar sus objetivos frente a la nueva etapa de neoliberalismo. Agrega la presidenta que “fue

⁶² Torres, *Entrevista con el autor*, abril de 1995.

⁶³ ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA [ECLAC/CEPAL], *Social Panorama of Latin America, 1995*, Santiago, Naciones Unidas, 1995, págs.131,145.

⁶⁴ L. Celis, *Entrevista con el autor*, abril de 1997. Cabe destacar que en sus últimos meses la dictadura aseguró representación permanente en el Consejo Superior de Educación.

⁶⁵ Janette Jara, *Entrevista con el autor*, Santiago, mayo de 1997.

difícil darse cuenta de que los que en un momento abocaban por la democratización al otro día al estar en el gobierno se les olvidaba un poco el tema." Por que no ha cambiado el sistema jurídico universitario nacional, es reducido el espectro de quienes deciden el futuro de la universidad, excluidos los estudiantes y los académicos. Entonces los estudiantes estatales están agitando nacionalmente en pos de la re-democratización de las universidades a la par con la re-constitución del estado como actor promovedor en la educación superior, respetando a la vez la autonomía institucional.⁶⁶

Militantes desde el grupo de 30,000 alumnos universitarios exonerados durante la dictadura formaron la Agrupación Nacional de Estudiantes Universitarios Sancionados [ANEUS] en 1984, que tuvo como finalidad lograr la restitución en calidad de alumno en las universidades, generalmente estatales. Sin éxito hasta 1991, el grupo logró que fuera reconocido por el gobierno transicional y el Consejo de Rectores [34 en total], con la excepción del rector delegado de la Universidad Católica. Esta acción fue respaldada por el entonces Ministro de Educación Ricardo Lagos, otorgando fondos destinados a la movilización de la directiva nacional de dicha organización. Se incorporaron cerca de 600 estudiantes que habían sido expulsados, quedando aproximadamente 200 becas sin utilizar.

La Universidad de Concepción entregó un hogar para alumnos exonerados con problemas de vivienda, y becas de alimentación. También erigió un monumento a los estudiantes caídos en dictadura. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación entregó infraestructura, liberación de aranceles y matrícula, y tutorías en los casos necesario. De hecho la recepción más alta de exonerados [270] ocurrió en la UMCE, subrayando la intensidad de la persecución de profesores en formación y su capacidad

de resistencia durante la dictadura. En la práctica, en calidad de resarcimiento fueron otorgadas becas que consistieron en aproximadamente 6.5 unidades tributarias, siendo aproximadamente EE.UU\$100 [reajustables] mensuales durante la carrera. Por razones de cambio de circunstancias de vida en muchas instancias, y siendo todavía una de las mejores becas, no lograba cubrir las necesidades básicas del estudiante. Lo simbólico de la acción del gobierno era sin embargo bien recibido en las universidades, salvo en las alturas de la Universidad Católica.⁶⁷

CONCLUSIONES

Los ejes centrales en la política de educación superior desde 1990 han incluido la retención del manejo ideológico centralizado y un sistema de responsabilidad económica para educación superior descentralizado; la inconsecuente modificación de las estructuras burocráticas gubernamentales y la permanencia por burócratas en sus anteriores puestos en el Ministerio de Educación; la profundización de los procesos de privatización e imperio de mercado libre; y la extensión de la subsidiaridad presupuestaria. Como ha señalado Brugnoli

la imaginación del futuro contradice el sometimiento de toda posibilidad de existencia a la pura inmediatez del mercado (...) Por otra parte, a la insatisfacción se le propone un mercado que logra su éxito más grande en el control social por medio del crédito.⁶⁸

Son visibles cinco características definitorias del vigente sistema de educación superior.

En primer lugar, un continuismo oficial favoreciendo a la revigorizada élite neoliberal le ha quitado su autonomía a la universidad, imponiendo un conformismo ajeno a la previa contribución indispensable de la universidad a una conciencia pública crítica. En segundo lugar, la universidad privada sigue inscrita en una

⁶⁶Jara, *Entrevista con el autor*; ver también ANEUS, *Entrevista con el autor*.

⁶⁷La información empírica en esta sección fue aportada por la organización ANEUS, Santiago de Chile 1996.

⁶⁸Brugnoli, "Reimaginar la universidad", p.43.

lógica de selección de estudiantes a base de su capacidad financiera, prestando poca atención al talento estudiantil. Este rasgo se ha intervenido en la política presupuestaria de las universidades estatales, reconfigurando el proceso de matrícula fuertemente hacia los sectores privilegiados. Además, la incrementación de estudiantes provenientes de la educación media privada ha distorsionado la representatividad social de las universidades estatales, introduciendo en ellas otra plataforma de privatización a hurtadillas.

Un tercer rasgo ha sido la dominación de estudios rentables como ingeniería, contabilidad e informática complementando la ideología acrítica implantada con anticipación. El pronunciado rechazo de las humanidades y ciencias sociales por el sector privado y su contracción en las universidades estatales ha disminuido la formación de intelectuales que tradicionalmente lideraron los debates públicos, a pesar de una cierta ceguera a cuestiones de étnia y género. La diversidad de oferta académica ha estado subordinado a los mercaderes de sabio tecnicismo, acompañados por la nueva anti-pedagogía.

La retención de las universidades públicas atomizadas contrastada con una gran universidad privada unificada ha facilitado la fragmentación del espacio más contestatario históricamente en cuanto a democratización universitaria. La reconstitución del estudiantado combinado con este factor han perjudicado a las expectativas del embatallado movimiento estudiantil. Simultáneamente, como extensión de la política dictatorial, ha enajenado a la universidad de los procesos sociales populares.

Como quinta característica, prendidas por las estatales, algunas universidades han iniciado los cambios estructurales necesarios para profundizar la democratización de género. Son fruta de lucha centenaria: la revaloración de las obras históricas feministas de figuras como Amanda Labarca y Olga Poblete, en combinación con la influencia de institutos de investigación ONG como

la Casa Morada, el Centro de Estudios de la Mujer [CEM], y el Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer [CEDEM] ha sido factor importante. Vale agregar que la complejidad nacional manifiesta cierta volatilidad capaz de incorporar una concientización de género a nivel liberal, pero la prolongada denegación de las pobladoras como beneficiarias de estudios superiores tiende a fortalecer su subordinación a los intereses dominantes, siendo factor que inhibe el sometimiento de las prácticas chauvinistas en sus múltiples expresiones al escrutinio intelectual. Aunque la historia popular sigue influenciada parcialmente por tradiciones feministas, la vinculación del proyecto económico oficial con el currículum universitario conlleva el riesgo de neutralización del proyecto de género, a pesar de la participación femenina más activa en el mercado laboral.⁶⁹

Durante los noventa el movimiento estudiantil ha mostrado una capacidad de auto-crítica en términos de género y étnia, áreas de menos importancia a sus movilizaciones durante los sesenta. A la vez las luchas pobladoras en contra de la dictadura, y su persistente inquietud en tiempos de la proclamada apertura democrática, han subrayado la centralidad de clase social en la complejidad de exclusiones del sistema de estudios superiores. Las distintas manifestaciones de oposición al quicentenario también cristalizaron un enfoque que se venía incorporando en el movimiento desde la constitución impuesta en 1980, que trató de extinguir la pluriétnicidad al favor de una nación homogéneamente occidental y católica.

El nuevo crecimiento de actividad estudiantil se puso en evidencia cuando el conjunto musical Inti Illimani se devolvió en abril 1997 a la Universidad de Santiago de Chile que le vio nacer hace treinta años. Tras una música de

⁶⁹ Es decir, el oficialismo siempre implica la posibilidad de una re-subordinación de mujeres, parecida a la gran desmovilización social que viene desarrollándose por los componentes de la Concertación desde el año 1984; ver Leiva y otros, *Democracy and Poverty*, p.56.

Victor Jara, ex profesor de la misma universidad, la presidenta de la FEUSACH dedicó el concierto a la memoria de Oscar Fuentes, militante estudiantil de la FEUSACH quien mientras distribuyó panfletos de esa organización en contra de la dictadura en Santiago centro en 1985, fue asesinado por carabineros. Quedó evidente que la música andina popular sigue interpretando los anhelos de un sector creciente de los estudiantes, alrededor de 5,000 de quienes alzaron su voces y puños con especial entusiasmo durante la última canción, siendo el conocido himno de la Unidad Popular 'El Pueblo Unido Jamás Será Vencido.'

Es de anticipar que las reivindicaciones estudiantiles cobrarán fuerza distinta cuando se inserten en un movimiento social que queda por tejerse con los intelectuales públicos, los grupos indígenas y feministas y el movimiento popular, cuyo fantasma no se ha podido eliminar de la memoria histórica de las universidades estatales.