

EDUCACIÓN SUPERIOR
Y SEGREGACIÓN SOCIAL EN CHILE
Historia de sus ideas, políticas e instituciones
(Apuntes de Clase)

Claudio Gutiérrez, Mercedes López, Carlos Ruiz-Schneider

EDUCACIÓN SUPERIOR
Y SEGREGACIÓN SOCIAL EN CHILE
Historia de sus ideas, políticas e instituciones
(Apuntes de Clase)

© Claudio Gutiérrez, Mercedes López, Carlos Ruiz-Schneider

©1a Edición impresa, Ceibo Producciones S.A.
Ceibo Ediciones

Santiago, mayo de 2019

Diseño interior y portada: Alfonso Gálvez

ISBN: 978-956-359-141-5

Impreso por Productora Gráfica ANDROS

EDUCACIÓN SUPERIOR
Y SEGREGACIÓN SOCIAL EN CHILE
Historia de sus ideas, políticas e instituciones
(Apuntes de Clase)

Claudio Gutiérrez, Mercedes López, Carlos Ruiz-Schneider



CEIBO
ediciones

Ensayo

Ceibo Ediciones 2019

ÍNDICE GENERAL

Prefacio	11
1. Introducción: la noción de educación	15
1.1. Nociones preliminares	15
1.2. Muchas posibles miradas a la educación	16
1.3. Educación Superior	20
2. Las ideas sobre educación superior en los comienzos de la República	25
2.1. La virtud republicana	26
2.2. El conocimiento y las artes	27
2.3. Las influencias de la Revolución Francesa	29
2.4. El Instituto Nacional y Las Ordenanzas de 1813	29
3. El modelo de Bello-Domeyko: Educación superior bajo un régimen conservador oligárquico (1830-1860)	35
3.1. El modelo de Bello-Domeyko	36
3.2. La segregación institucional	39
3.3. La segregación disciplinaria	44
3.4. Debates e ideas alternativas	46
4. La crisis interna del modelo oligárquico: Las tensiones y compromisos bajo un capitalismo naciente (1860-1891)	53
4.1. Conservadurismo, catolicismo y liberalismo económico	54
4.2. Liberalismo político y positivismo	56
4.3. La Institucionalidad	58
4.4. Ideas alternativas o no hegemónicas	62

5.	La educación superior de las mujeres	69
5.1.	Mujeres y clases sociales en el siglo XIX chileno	69
5.2.	La matriz básica: el hogar, la familia y la crianza	72
5.3.	Educación moral e intelectual: elevación desde la matriz básica	74
5.4.	Educación profesional para la madre ciudadana	75
5.5.	Educación técnica para las demandas del naciente capitalismo	77
5.6.	La educación política: una iniciativa de las propias mujeres	78
5.7.	El decreto Amunátegui de 1877 y el ingreso de la mujer a la universidad	81
5.8.	A modo de conclusión	83
6.	Límites y desafíos al modelo conservador:	
	Educación superior y la cuestión social (1891-1927)	87
6.1.	La Reforma de Córdoba y la cuestión social	89
6.2.	Los debates educacionales: ideas y políticas	92
6.3.	Nuevas universidades	97
6.4.	Educación superior al margen de la universidad	99
6.5.	Nuevo marco jurídico	101
7.	Educación superior y Estado de Compromiso I:	
	Conformación del sistema (1930-1960)	109
7.1.	Las ideas: educación y democracia	111
7.2.	La conformación del sistema universitario	114
7.3.	Auge de la Enseñanza Técnica	119
7.4.	Las influencias de EE.UU. y las agencias internacionales	120
8.	Educación superior y Estado de Compromiso II:	
	Crisis y Reforma Universitaria (1960-1973)	125
8.1.	Antecedentes sociales de la reforma en Chile	126
8.2.	La Reforma universitaria	132
8.3.	El marco ideológico internacional	136
8.4.	Los grandes cambios producidos por la Reforma	140
8.5.	Los Estatutos de la Universidad de Chile y de la UTE de 1971	144
9.	Regresión conservadora e instauración del modelo	
	de mercado neoliberal (1973-1990)	153
9.1.	El golpe de Estado y la destrucción del sistema republicano (1973-1980)	153
9.2.	El modelo neoliberal y su coloración local (1980-1990)	155
9.3.	La legislación de 1981 y el sistema de educación superior	160
9.4.	Las resistencias al modelo	163

10. El post-neoliberalismo: Continuidad y cambios en el modelo educacional durante la transición (1990-2010)	167
10.1. El marco político a la salida de la dictadura	168
10.2. La educación como subrama de la economía y la gestión	171
10.3. Educación como formación de “capital humano”	171
10.4. La Nueva Gestión Pública (<i>New Public Management</i>)	172
10.5. Los ideólogos locales	173
10.6. Las políticas y las instituciones	175
11. ¿Crisis o consolidación del modelo?: desde las movilizaciones de 2011 hasta las reformas de 2018	183
11.1. Los datos “duros” sobre la crisis	184
11.2. Propuestas alternativas al modelo imperante	186
11.3. La Legislación que reforma la ESUP	189
11.4. Un modelo de segregación 2.0	191
12. Sueños de futuro	197

Prefacio

Este texto surge de los apuntes del curso de formación general *Educación Superior y Segregación Social en Chile: Historia de sus Ideas, Políticas e Instituciones* que los autores han venido dictando por varios semestres para estudiantes de todos los niveles, carreras y disciplinas en la Universidad de Chile.

El objetivo inicial del curso fue presentar a los estudiantes una visión integrada y una interpretación coherente del desarrollo del sistema de educación superior en Chile que permitiera dar un contexto para comprender de mejor manera el complejo debate que se estaba produciendo en torno a las reformas propuestas a partir del movimiento por la educación de 2011.

El curso se pensó inicialmente como una invitación a reflexionar sobre las reformas actuales a través de un recorrido histórico sobre las ideas, políticas e instituciones de la educación superior en nuestro país. Sorprendentemente, pasaban los semestres y el programa seguía igual, pues las reformas no se concretaban... Considerando la muy buena recepción del curso y que los problemas de fondo que generaron el debate y las demandas por reformas continuarán por un tiempo, pensamos que sería útil presentar este material a una audiencia más amplia de estudiantes de todo el país.

Paradójicamente, uno de los problemas que enfrenta quien quiere entender hoy la discusión sobre ESUP, es que hay mucho, demasiado material sobre educación superior: desde noticias, intervenciones en radio y TV, columnas en periódicos y revistas, blogs en la Web, artículos de difusión y académicos,

hasta muchos, muchos libros. ¿Cuál sería entonces el objetivo de agregar uno más a esa lista? A continuación enumeramos algunas razones y motivaciones.

Como marco general, creemos que contribuye a la comprensión de lo que vivimos el tomar una distancia conceptual e histórica. Salir un poco del día a día, y examinar las ideas e ideologías que sostienen consciente e inconscientemente las diferentes propuestas, y mirar lo que ha venido ocurriendo en nuestra historia republicana en este tema. Aparte de ello, nuestro enfoque tiene ciertos énfasis y diferencias con algunos otros enfoques y trabajos existentes. Entre los más relevantes están, en nuestra opinión, los siguientes:

1. Consideramos una noción de “Educación Superior” que incluye a la educación técnico-profesional e intenta no segregarla de la educación universitaria, que muchas veces se considera casi sinónimo de educación superior. Este enfoque hace que la dimensión del *trabajo* entre más directamente en el estudio de la educación superior y de esta manera, permita una visión que incluya como sujetos a los sectores que usualmente aparecen invisibilizados cuando se habla de educación superior: los trabajadores y los pobres.

2. Aunque existen segregaciones en varios ámbitos (de género, étnicas, geográficas, etc.), hay una que consideramos que marca, que estructura, podríamos decir que “ordena” el sistema completo, y es la *segregación de clase*, esto es, económico-social. Intentamos mostrar que alrededor de ella se han estructurado el grueso de los debates y las políticas en torno a la educación superior en Chile. Gran parte del debate hoy es de las elites ilustradas sobre la educación de esos “otros” (antes los pobres, hoy los “vulnerables” o en el limbo entre la pobreza y la inclusión), no de sus hijos. Esto es particularmente relevante cuando se refiere a la educación superior técnica.

3. Queremos presentar un amplio abanico de ideas y políticas, tanto las hegemónicas y los debates en las alturas, como las subordinadas y los debates en los márgenes. Presentar las políticas que terminaron en leyes e instituciones, así como las que en su momento fueron derrotadas o invisibilizadas y que resurgen de tanto en tanto de muchas formas. Tanto la institucionalidad oficial (universidades, escuelas técnicas, etc.) como las extraoficiales o pobremente reconocidas como educación superior (escuelas nocturnas de artesanos, escuelas técnicas, etc.).

4. Hemos querido también prestar atención al estudio de las disciplinas, entendidas en su sentido amplio como haceres. De esta manera es posible vislumbrar allí cómo la segregación social incide y es organizada a través de jerarquías al interior y entre determinadas disciplinas, del apoyo a algunas y el desmerecimiento e invisibilización de otras. Cómo determinadas disciplinas

y haceres adquieren preeminencia y valor y cómo otras son consideradas menores, muchas veces expresadas en el carácter “universitario” versus técnico o simplemente no univesitario de ellas.

Y finalmente, y sobre todo, hemos intentado escribir un texto accesible a todos los estudiantes, a quienes nos dirigimos, evitando academicismos, pero sin caer en la subestimación de quien lee. Para ayudar a ello, presentamos textos representativos contemporáneos a esas ideas a manera de ilustración para que los estudiantes tengan una percepción más de primera mano de esos debates. Como el conocimiento es algo abierto y en constante desarrollo, hemos agregado al final de cada capítulo referencias que pueden complementar y abrir otras avenidas que las exploradas aquí. En ese sentido son “apuntes”, esto es, un texto preliminar para motivar y orientar al lector en sus propias búsquedas sobre este tema.

Agradecemos a los sucesivos grupos de estudiantes que han tomado nuestro curso, que nos aportaron con ideas, críticas y sugerencias, pero sobre todo, con un entusiasmo extraordinario que nos motivó a cristalizar estos apuntes. También a un vasto grupo de jóvenes y de profesoras y profesores que revisaron versiones anteriores y que aportaron con valiosa crítica, comentarios y correcciones.

Capítulo 1

Introducción: la noción de educación

La idea de esta clase introductoria es presentar una aproximación inicial al concepto de educación que permita comenzar la reflexión sobre el tema y que de alguna manera nos ponga un conjunto de preguntas comunes para abordar el objetivo de este curso, que es la evolución de las ideas y políticas sobre educación superior y sus relaciones con la segregación social, en Chile a lo largo de su historia.

1.1 Nociones preliminares

Para comenzar, es crucial advertir que la educación es un hecho social. “No es posible comprender nada de los múltiples problemas particulares que en el dominio de la educación se suscitan, si no se comienza por advertir, inicialmente, que ella es un *dato primero*, planteado por la existencia misma de la colectividad”, escribe Roberto Munizaga. Educación y sociedad están inextricablemente entrelazadas y es imposible considerar una sin la otra. La educación es, junto con la cultura, la economía, lo jurídico, la ideología, etc., parte constituyente de una sociedad dada en una época determinada, e inversamente, la educación está condicionada por la sociedad en todos sus aspectos esenciales.

Es relevante distinguir, como lo hace el pensador chileno Valentín Letelier, entre dos tipos de educación, que llama respectivamente, educación *espontánea o refleja* y educación *sistemática o formal*. La refleja es aquella que se da implícitamente por el solo hecho que los humanos viven en sociedad, donde el individuo vive aprendiendo y la sociedad enseñando a través de la familia, los amigos, los medios de comunicación, etc. El ejemplo más evidente de este tipo de enseñanza-aprendizaje es el lenguaje. La educación *sistemática o formal*, por otra parte, es aquella que diferentes sociedades conscientemente organizan como tal, y usualmente se le conoce como educación escolar. Es un sistema de instituciones y políticas que, de acuerdo a las sociedades y las épocas históricas, tiene diferente organización. Hoy se distinguen a grandes rasgos cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria y superior. En este curso nos preocupará la educación sistemática y la de nivel superior.

Como todo fenómeno complejo, para entenderlo mejor conviene descomponer el hecho educacional en elementos constituyentes. Como una pri-

mera aproximación, como lo plantea Munizaga, es bueno destacar tres factores, inseparablemente relacionados, que ayudan a entender mejor el todo:

- La educación como un proceso de *socialización* de las generaciones nuevas. En esta faceta, la educación ayuda a las personas a incorporarse, a comprender sus mecanismos, a cómo participar y organizar la sociedad. De aquí surgen los temas de participación, solidaridad, ciudadanía, política, etc.
- La educación como una *preparación* para contribuir a satisfacer las necesidades de una sociedad. Preparación para la producción, los servicios, las profesiones, las artes, etc. que algunos llaman “preparación para la vida práctica”. Esto da la dimensión práctica y vocacional de la educación: aptitudes, obtención de conocimiento, preparación para el trabajo, etc.
- La educación como *desenvolvimiento de la personalidad*, esto es, la formación humana (del espíritu, se decía antiguamente). Esto incluye la formación del carácter, la sensibilidad, el razonamiento, la ética, la educación artística, el desarrollo físico, etc.

Con esta primera aproximación ya es posible entender ciertos enfoques. Por ejemplo, la noción clásica griega de educación incluía el desenvolvimiento de la personalidad y la socialización, pero ninguna preparación para abordar las necesidades productivas o del trabajo (pues eso lo realizaban los esclavos). Otro ejemplo es la concepción de uno de los ideólogos de la legislación educacional de la dictadura, Gonzalo Vial, que consideraba que la educación debía abocarse fundamentalmente al desenvolvimiento de la personalidad y a la preparación para la vida práctica, dejando de lado la faceta de socialización y la política.

1.2 Muchas posibles miradas a la educación

Como un fenómeno de tantas dimensiones como la sociedad misma, la educación ha sido entendida y concebida de múltiples maneras y desde diferentes puntos de vista. Las disputas que hoy vemos en torno a la educación son el reflejo de ellas.

Presentaremos en lo que sigue, a modo de ejemplificar lo anterior, algunos de los enfoques con que se ha concebido la educación en diferentes períodos históricos y por distintos pensadores. A lo largo del curso iremos discutiendo varias otras perspectivas. Nos concentraremos fundamentalmente en los últimos dos siglos y sus antecedentes.

La educación como desarrollo del individuo. Uno de los tratados sistemáticos más influyentes sobre el significado de la educación es la obra de Jean-Jacques Rousseau que lleva por título *Emilio o de la educación*. Fue publicado en 1762, en una época en que el interés por la educación del niño se reducía a prepararlo para que llegue a ser “algo”, a considerarlo como un germen de adulto, Rousseau se aleja de esos moldes proclamando que el niño es un ser humano, que debe entenderse como tal, que tiene sus “derechos” diríamos hoy: “vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada será hombre”. Nótese el enfoque desde el mismo título: trata de cómo debe educarse a un niño como individuo, bueno por naturaleza, para sobrellevar y enfrentar los males de una sociedad que ha derivado corrupta a partir de los efectos de la propiedad y los intereses particulares, y así construir una comunidad basada en un contrato social y guiada por la voluntad general. Hemos escrito intencionalmente “niño”. Rousseau también se ocupó de las niñas, pero ellas aparecen sólo como compañeras del hombre: “No es bueno que el hombre esté sólo. Emilio es un hombre. Le hemos prometido una compañera. Hay que dársela. La compañera es Sofía.” Reservó para ellas el rol de ser fieles, modestas y reservadas, tanto ante su conciencia como a los ojos de los demás, pues su misión sería cuidar la reputación y el honor de la familia. Evidentemente el libro y la concepción de Rousseau está pensada para las clases altas.

La educación, la república y la nación. Un enfoque diferente es aquel que concibe la educación como herramienta fundamental para el proceso de desarrollo de la sociedad, ya sea para fundamentar la república (como lo sostenía Condorcet en la Francia revolucionaria) o simplemente para la homogeneización de las sociedades, como proceso de incorporación, de asimilación, de los jóvenes al orden establecido (como lo sostenía Sarmiento en Latinoamérica). La idea básica es que la educación es un asunto esencial para una república, para la cual es fundamental que todos los hombres y mujeres busquen el bien público. En ese sentido ciudadanos educados fundan la posibilidad misma de la democracia republicana. Para ello la educación debe ser gratuita, obligatoria, no religiosa y universal.

En Latinoamérica, esta idea fue muy relevante e influyente durante el siglo XIX, primero por la necesidad de construir repúblicas gobernadas por las elites, y luego particularmente porque el tema de la “incorporación” de grandes poblaciones, tanto aborígenes como mestizas, a un proyecto social de

construcción de naciones era fundamental para los sectores dominantes. La educación entonces, fue concebida como “civilización”, y el proyecto educacional podía concebirse como una lucha de la civilización contra la barbarie, o como la “civilización de los bárbaros”. En Chile y en Argentina, Domingo F. Sarmiento representa y defiende bastante fielmente esas ideas.

La educación como asunto utilitario. También se ha concebido la educación como una herramienta para lograr ciertos objetivos usualmente llamados “prácticos”. Por un lado, para maximizar los beneficios económicos, tanto individuales (escalamiento social) como sociales (desarrollo económico). Estas ideas, bastante difundidas en nuestros días, tienen un precursor temprano en Jeremy Bentham, filósofo utilitarista inglés, cuya noción de la educación estaba dirigida al hombre de los sectores medios, que según Bentham, “requiere educación útil y no meramente ornamental”. El objetivo entonces es prepararse para ganarse la vida y tener éxito en los negocios.

Según esta visión, la educación debiera enfocarse en, y medirse por, cuán útil es para estos objetivos. Esta idea lleva implícita una concepción del ser humano como un animal que responde sólo al placer y al dolor, y luego sólo un sistema de incentivos y castigos (“zanahorias y garrote”) lo conduciría hacia la felicidad. El enfoque de ganancia versus pérdida y el éxito individual de los orígenes del capitalismo industrial son la motivación de este enfoque que ha resurgido en el debate contemporáneo.

La educación como desarrollo de lo humano. Es la visión de la Ilustración y que está muy bien expresada por el filósofo Immanuel Kant que recibe inspiración de las ideas de Rousseau. Escribe Kant: “Un animal ya lo es todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. [...] El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, de su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.” La educación según esta concepción, entonces, es el proceso de hacernos humanos, el proceso de la gradual liberación de los prejuicios y las ataduras que tanto los antepasados como nuestra biología nos imponen. Es una combinación de cuidados, disciplina y formación (*bildung*). Cuidados para evitar que los niños hagan uso perjudicial de sus fuerzas, disciplina para sacarnos del estado salvaje, borrar la animalidad, y formación para perfeccionar gradual y crecientemente la naturaleza humana.

Educación como asunto público. El filósofo G. W. Hegel plantea que la educación es de esencial interés público y los niños tienen derecho a ser educados. Para Hegel la educación es una instancia de mediación, que se sitúa entre la existencia inmediata del niño en la familia y el mundo del trabajo y la política, esto es, el mundo público de la sociedad y el Estado. En este sentido, el concepto de lo público en Hegel es más amplio que el de Kant, pues incluye no sólo la esfera política, sino también el trabajo. Escribe Hegel: “la vida en la familia, que antecede a la vida en la escuela, es una relación personal, una relación del sentimiento, del amor, de la fe y la confianza naturales [...] el niño posee aquí un valor porque él es el niño; experimenta, sin mérito suyo, el amor de sus padres, así como tiene que soportar su enojo, sin tener derecho a oponerse. Por el contrario, en el mundo, el hombre vale mediante lo que hace; sólo posee valor en la medida en que lo merece. Pocas cosas le ocurren por amor y a causa del amor; aquí vale la cosa, no el sentimiento ni el sentimiento particular. El mundo constituye un ser común, independiente de lo subjetivo; el hombre vale ahí según las habilidades y la aptitud para una de sus esferas, cuanto más se haya despojado de la particularidad y se haya formado en el sentido de un ser y un obrar universales”. Es esa esfera de libertad, que exige que optemos por ser algo en la vida, que tengamos una ocupación y un trabajo socialmente reconocidos, y que participemos de la vida común en el Estado como ciudadanos, la que está detrás de la obligación del Estado de apoyar este camino de libertad del niño, a través de la educación, como un proceso que requiere instituciones públicas. Libertad y reconocimiento se unen, pues, en la concepción hegeliana de la educación.

La educación como práctica de libertad. La educación, ya lo sabemos, está estrechamente relacionada con la sociedad. Muchas de las ideas anteriores pueden entenderse de manera diferente de acuerdo a cómo concebamos la sociedad. El educador Paulo Freire desarrolló una “pedagogía del oprimido” partiendo de la idea de la educación como humanización en una sociedad fuertemente dividida entre opresores y oprimidos. Esta sociedad se refleja en un modelo de educación, escribe Freire, que es esencialmente un acto donde unos (los educadores) depositan su saber en otros (los educandos). Allí la tarea del educador es “llenar” a los educandos con los contenidos de su saber. “Cuanto más vaya llenando, escribe Freire, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán”. Esta es la base de la pedagogía tradicional que mira al educando como un recipiente pasivo donde

el educador deposita su conocimiento. A esto Freire le denomina educación bancaria, que critica: “La educación liberadora, problematizadora, no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o transmitir ‘conocimientos’ y valores a los educandos, meros pacientes [...] e impone la superación de la contradicción educador-educandos”. Como sostiene Freire, nadie libera a nadie. La liberación es siempre algo personal. Pero tampoco nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.

Educación y clases sociales. Otra forma de concebir la relación entre la sociedad y la educación es considerando la historia y las clases sociales. La educación, entonces, no aparece como una noción general universal y ahistórica, sino que cada época y cada clase social la ha concebido a su manera. En su estudio *Educación y lucha de clases*, el pensador Aníbal Ponce desarrolla la historia de esos sesgos. Cita al ilustrado Voltaire cuando le escribe a su amigo el rey de Prusia: “Vuestra Majestad prestará un servicio inmortal al género humano si consigue destruir esa infame superstición [la religión cristiana], no digo en la canalla, indigna de ser esclarecida y para la cual todos los yugos son buenos, sino en la gente de bien.” Una educación diferenciada de acuerdo a la clase social a la que pertenece el educando. Veremos que muchos pensadores concibieron diferentes tipos de educación de acuerdo a la clase social a la que iba dirigida. Entonces, para entender lo que ha venido ocurriendo en el terreno de la educación, sostiene Ponce, hay que entender que no ha habido una educación universal, esto es homogénea para todos los tiempos y grupos sociales, sino que ha habido educación de clase, esto es, educación diferenciadas para las diferentes clases sociales.

1.3 Educación Superior

La educación superior se define usualmente como aquella educación formal que continúa (y supone) la secundaria (por ello se le llama a veces “terciaria”). Es importante hacer notar que está principalmente orientada a formar a un segmento de la población que ya tiene responsabilidades sociales y políticas. Esto será muy relevante en su desarrollo.

Desde el punto de vista histórico, es más coherente considerar la educación superior no como aquella *dirigida* a cierto segmento etéreo de la población, sino como la educación para la actividad política y la social, particularmente el trabajo. En este sentido, la educación superior se puede entender como la formación del ser humano para la autonomía y la responsabilidad social, productiva y

cívica, esto es, su incorporación como sujeto a la vida social, laboral y política.

Este enfoque permite entender y explicar muchas áreas que van más allá de las instituciones formales tradicionales de educación superior, las universidades. Entre ellas, el papel que han jugado las escuelas de artesanos, los talleres, la escuela de artes y oficios, muchas escuelas técnicas, que eran para jóvenes o incluso niños; los seminarios religiosos y escuelas militares; escuelas y actividades de formación política; y ciertos tipos de educación privada en el siglo XIX, particularmente de la mujer.

Durante el curso estudiaremos con más detalle el desarrollo histórico de todas estas esferas de actividades de educación superior en Chile. Por ahora trazaremos un breve esquema de su historia para que tengamos un contexto general que nos permita entender mejor algunos desarrollos locales.

Históricamente, en sus inicios, los objetivos de la educación superior eran la preparación sistemática de las clases dirigentes para la dirección de los asuntos de gobierno, políticos, administrativos, militares y religiosos. Esto tuvo diferentes expresiones como academias, seminarios, etc. y luego universidades. Otra línea de educación superior se origina en la preparación especializada que necesitan, por un lado, ciertas labores productivas y de servicio social, por ejemplo la ingeniería, la medicina, el derecho, la economía, etc. y por otro, el necesario conocimiento sistemático que van requiriendo las ocupaciones técnicas a partir de la revolución industrial. En el siglo XIX la educación superior se asoció a la formación del Estado-nación como preparación de los diferentes miembros de la administración del Estado así como de profesiones para desarrollar diferentes funciones sociales. En este sentido, los actuales sistemas de educación superior de los Estados son un producto de la conjunción de factores producidos por la Revolución Francesa y la reconfiguración del orden social y político y los de la Revolución Industrial y la consiguiente transformación de los sistemas productivos.

Es en esa coyuntura que comienza a conformarse en Chile lo que hoy se conoce como educación superior, y como en muchos países, está compuesta hoy principalmente por dos grandes ramas: la educación universitaria y la educación técnico-profesional. Tradicionalmente una asociada a la enseñanza de las ciencias, las humanidades y las artes y las profesiones liberales; la otra, enfocada a la formación en temas técnicos y productivos y profesiones técnicas. En Chile, una asociada a las clases dirigentes y al estatus social; la otra dirigida a los sectores medios y al mundo del trabajo. Dejamos fuera de este curso la formación militar (academias militares) y la religiosa (seminarios) cuya tendencia es integrarse al sistema general. Ese es el estado en que hoy se encuentra y que la UNESCO define así:

“Educación superior se define como todos los tipos de educación (académica, profesional, tecnológica, o pedagógica) provista por instituciones como universidades, *colleges* de educación liberal, institutos tecnológicos y *colleges* de profesores para los cuales (a) condición básica de entrada es tener educación secundaria completa; (b) la edad usual es aprox. 18 años; (c) los cursos llevan a obtener un grado.”

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Roberto Munizaga, El significado de la educación. (Cap.II. de *Principios de Educación*). Una buena y breve visión general del fenómeno educacativo para quien se acerca por primera vez a reflexionar sobre él.
2. Paulo Freire, La concepción “bancaria” de la educación. (Cap. II. de *Pedagogía del Oprimido*). Freire presenta en este texto la noción de educación “bancaria” y desarrolla una crítica de ella. Gran parte de la obra de Freire está orientada a proponer alternativas a este tipo de educación.
3. Aníbal Ponce, La educación del hombre burgués. (Cap. 6 de *Educación y Lucha de Clases*). Ponce llama la atención en este texto sobre los sesgos de clase que ha tenido la educación a lo largo de la historia.

Notas y referencias al texto

- p. 15 Roberto Munizaga, *Principios de Educación*, 2da. Edic. revisada. Imp. Universitaria, Santiago, 1954. (Edic. original: 1946). Cap. El significado de la educación. Munizaga es parte de la generación de maestros del movimiento renovador de la educación que se generó en los años veinte.
- p. 15 Valentín Letelier. *Filosofía de la Educación*. 2da. Edic., Imp. Cervantes, 1912. (Cap. I. Teoría general de la educación; Cap. VI. Teoría de la instrucción pública).
- p. 16 Gonzalo Vial, Reseñas: “Objetivos de la Educación pública. Polémica más que centenaria”. Revista de Libros de *El Mercurio*, 28 de junio de 2003. Escribe Vial: “las posturas [educacionales] son y han sido dos, y las mismas, durante la íntegra historia de nuestra República. Algunos han querido poner énfasis en la formación humana: el carácter, el ra-

- zonamiento, la sensibilidad; al paso que otros buscaban desarrollar las aptitudes útiles para la vida práctica, para sobrevivir y prosperar.”
- p. 17 Jean Jacques Rousseau. *Emilio o de la educación*. 1762.
- p. 17 Marqués de Condorcet (1743-1794). Brillante intelectual de la Ilustración y revolucionario francés. Fue miembro de varias academias de ciencias. Antimonarquista, propició el fin de la esclavitud y abogó por los derechos de las mujeres a la ciudadanía. Sus ideas educacionales fueron plasmadas en el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* en 1792.
- p. 17 Domingo Faustino Sarmiento. Exiliado de la dictadura de Rosas, vivió en Chile varios años donde ayudó a conformar el sistema de educación pública. Más tarde sería presidente de Argentina. El subtítulo de su principal obra, *Facundo*, es “Civilización o barbarie”, que en su opinión sería el gran dilema de los países latinoamericanos en la época.
- p. 18 Jeremy Bentham, *Crestomatía*. <http://oll.libertyfund.org/titles/bentham-the-works-of-jeremy-bentham-vol-8> Ver también sobre este tema de la “utilidad” de la educación: Amy Gutmann, “¿Para qué sirve ir a la escuela?” y Carlos Ruiz Schneider, “Humanidades y educación: el papel de la crítica.”
- p. 18 Immanuel Kant. *Pedagogía*. Edit. AKAL, 1983. (Introducción).
- p. 19 Georg Wilhem Friedrich Hegel. “Discurso del Gimnasio de Nüremberg del 2 de septiembre de 1811”. En: *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 105.
- p. 19 Paulo Freire. Educador brasileño. Su experiencia la desarrolló en Brasil y Chile en los años ’60. Su libro principal que expone su concepción es *Pedagogía del Oprimido*, 1970. Las citas son del cap. II, La concepción bancaria de la educación.
- p. 20 Aníbal Ponce (1898-1938). Intelectual argentino, pionero de la psicología, uno de los fundadores del *Colegio libre de Estudios Superiores*. Tempranamente sostuvo la incidencia de la división de clases en la educación en su obra *Educación y lucha de clases* (México, 1937). La cita es del cap. VI. La educación del hombre burgués.
 Más recientemente, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, en *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) estudian las relaciones entre clase social y educación en Francia. Muestran que el sistema escolar, lejos de apuntar a la eliminación de la desigualdad social, tendía a reforzarla y a reproducir las divisiones de clase, pues la organización de éste

favorecía a quienes tenían situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y castigaba a quienes no las tenían.

- p. 21 UNESCO, Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE 1997. Reedición, UNESCO-UIS, 2006.

Otras lecturas

1. Hannah Arendt. “La crisis de la educación” (1954). (En: H. Arendt. Edic. Península, Barcelona. Cap. V).
2. Zygmunt Bauman. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. 2005. (Edit. Gedisa).
3. Informe Faure: Preámbulo, “La Educación enjuiciada”. (En E. Faure, F. Herrera, A. Razzak, H. Lopes, F. Champion Ward. *Aprender a Ser*. UNESCO / Edit. Universitaria, 1971. Preámbulo y Cap. I).
4. Amy Gutmann. “What’s the use of going to school.” (¿Para qué sirve ir a la escuela?) En: Amartya Kumar Sen & Bernard Arthur Owen Williams (eds.), *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge University Press. pp. 261–277 (1982).
5. Axel Honneth. “La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política.” *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política* N.o 49, julio-diciembre, 2013, 377-395.
6. Carlos Ruiz-Schneider. “Humanidades y educación: el papel de la crítica.” *Revista Chilena de Literatura*. Septiembre 2013, Número 84, 163-168.
7. Carlos Ruiz-Schneider. “Notas sobre la idea de un derecho a la educación: desde la filosofía política al Chile actual.” *Anuario de Derechos Humanos*, 2012.

Capítulo 2

Las ideas sobre educación superior en los comienzos de la República

Comenzaremos nuestro recuento histórico en los orígenes de la República. No estamos sosteniendo que antes no hubo educación superior; de hecho, la hubo y existieron además varios establecimientos. Pero la Independencia marca un antes y un después en materia de ideas y políticas de educación superior por la relevancia que se le da en la constitución de las repúblicas y para la conformación y el bienestar de las sociedades. Por ello partimos del nudo histórico-político de comienzos del siglo XIX.

A nivel mundial, alrededor del año 1800 están ocurriendo dos procesos fundamentales para nuestro tema. Por un lado, están las grandes transformaciones sociales cuyo ícono histórico es la *Revolución Francesa* de 1789. Se vive un rompimiento de la hegemonía del orden aristocrático y hacendal y su gradual reemplazo a nivel planetario por un sistema social diferente encabezado por un nuevo grupo social, la burguesía. Es un reordenamiento de las jerarquías sociales, de la forma de convivencia y la organización social en general. En lo político, las emergentes naciones latinoamericanas levantan las banderas de la *república* versus el régimen monárquico prevaleciente en Europa. Es importante en este sentido el ejemplo del régimen republicano instaurado con la independencia de los Estados Unidos.

Por otro, está la *Revolución Industrial*, un proceso más subterráneo que la revolución política, que conlleva un marco de ideas, pero que sobre todo marca un cambio profundo en la organización y las maneras de producir, lo que va aparejado de un reordenamiento económico y social. Ambos procesos contribuirán a darle un lugar prominente a la educación superior entre las preocupaciones del Estado y, aunque están muy entrelazados, nos importa aquí destacarlos por separado, pues incidirán de maneras diferentes en el diseño de la educación superior.

A nivel de ideas, será muy relevante la *Ilustración*, un movimiento intelectual filosófico, político, literario y científico que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII llamado siglo de las luces en Francia. La Ilustración incluyó

un amplio rango de ideas centradas en la razón como la fuente primaria de autoridad y legitimidad. Fue una importante influencia cultural que avanzó las ideas como libertad, progreso, tolerancia, fraternidad, gobierno constitucional y separación del Estado y la Iglesia.

Estudiaremos en lo que sigue, por un lado, las ideas educacionales de Montesquieu, muy influyentes en la formación de la República, y cómo esas ideas y la influencia de la Ilustración y la revolución francesa se plasman en el Instituto Nacional, en particular en sus ordenanzas, que pueden considerarse la primera gran reforma educacional en la historia republicana de Chile.

2.1 La virtud republicana

El ordenamiento legal de un país no es algo que pueda estudiarse con independencia del todo; las leyes expresan la sociedad. La ley tiene que ver con las costumbres, la religión, la cultura, la economía. Pero también tiene que ver con la política, con el régimen político de un país.

En su obra *El Espíritu de las Leyes*, escrita en 1747, el filósofo y ensayista ilustrado Charles Louis de Secondat, Barón de Montesquieu, distingue tres tipos de regímenes políticos: el *despotismo*, la *monarquía* y la *república*, y plantea que hay principios que mueven estos regímenes. El despotismo es el gobierno de uno solo sin ley y cuyo método es la arbitrariedad y el terror. La monarquía es el gobierno de uno solo, bajo la ley, y cuyo principio es el honor y las jerarquías. Finalmente, la república, esto es, el gobierno de todos, del pueblo, tiene como su principio fundamental la *virtud*. Pero la virtud no es, para Montesquieu, un concepto moral, sino un concepto político. La virtud se define como el resorte que pone en movimiento al gobierno republicano. La virtud política no es algo que está dado en la república, sino que hay que formarla. La virtud política consiste en que el interés particular de cada uno de nosotros coincida con el interés general. La virtud política es un hábito que se forma, no es algo natural dado. En palabras de Montesquieu:

“Se puede definir esta virtud diciendo que es el amor a la patria [=pueblo autónomo] y a las leyes. Este amor, prefiriendo siempre el bien público al bien propio, engendra todas las virtudes particulares, que consisten en aquella preferencia. Y es un amor que sólo existe de veras en las democracias, donde todo ciudadano tiene parte en la gobernación. Ahora bien, la forma de gobierno es como todas las cosas de este mundo: para conservarla es menester

amarla. Jamás se ha oído decir que los reyes no amen la monarquía ni que los déspotas odien el despotismo. Así los pueblos deben amar la república; a inspirarles este amor debe la educación encaminarse.” (El Espíritu de las Leyes, Libro IV, Cap. V.)

Al contrario de la república, el despotismo no necesita virtud política. Como su resorte es el miedo, el terror, la educación no juega ningún rol relevante para su sustento. Por otra parte, como la monarquía se sostiene incentivando diferencias y jerarquías, lo que le importa es la educación del noble, del cortesano o del que se destaca. Escribe Montesquieu: “las leyes de la educación no pueden ser las mismas, sino diferentes en cada forma de gobierno: en las monarquías tendrán por regla el honor; en la repúblicas tendrán la virtud por norma; en el despotismo su objeto será el temor.” (Libro IV, cap. I)

Para la república entonces, como es el gobierno de todos, es necesario formar la intención hacia, ponernos de acuerdo con, el interés general y actuar en función de eso. La virtud republicana es la preferencia del interés general sobre el interés particular. Dice Montesquieu:

“Es en el régimen republicano en el que se necesita de toda la eficacia de la educación. El temor en los gobiernos despóticos nace espontáneamente de las amenazas y los castigos; el honor en las monarquías lo favorecen las pasiones, que son a su vez por él favorecidas; pero la virtud política es la abnegación, el desinterés, lo más difícil que hay.” (Libro IV, Cap. V).

Por eso, en las repúblicas es esencial la educación. Pero no sólo la educación formal, institucional. Por ejemplo, para Camilo Henríquez, la prensa y la educación tienen la tarea de formar a los ciudadanos en la virtud política. Por ello, al mismo tiempo que participa en la creación del Instituto Nacional, impulsa la prensa que considera fundamental para formar la virtud republicana.

2.2 El conocimiento y las artes

Una de las facetas importantes de las ideas Ilustradas es la relevancia que se le da a las relaciones del hombre con la naturaleza, en particular, la importancia que adquieren el conocimiento científico y las artes (que hoy día llamaríamos técnicas). Las ciencias, sobre todo la experimentación, el contacto con la realidad aparece como un giro copernicano en la educación, que por la época era

fundamentalmente libresca, teórica. El conocimiento humano, por otra parte, era la gran ilusión de la Ilustración: podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía para construir un mundo mejor. Esta será una característica muy relevante a la hora de repensar la educación en la nueva república.

Uno de los aspectos que queremos destacar, aparte de las ciencias como la física, química, mineralogía, etc., que tomarán un rol muy relevante en el nuevo proyecto, es la importancia que se da a las “artes”, esto es, al hacer de los artesanos y obreros en sus talleres. Escribe D’Alembert en el discurso preliminar de la *Enciclopedia*:

“Se ha escrito demasiado sobre las ciencias; no se ha escrito bastante bien sobre la mayoría de las artes liberales; no se ha escrito casi nada sobre las artes mecánicas”. Tuvimos, dice, que “recurrir a los obreros [...] Nos hemos tomado la molestia de ir a sus talleres, de interrogarlos, de escribir a su dictado, de desarrollar sus ideas, de sacar de ellos los términos propios de sus oficios, de trazar cuadros y de definirlos [...] La mayoría de los que se dedican a las artes mecánicas las han abrazado por necesidad y no operan más que por instinto.”

La Ilustración incorpora, entonces, una nueva visión respecto de los contenidos y disciplinas que eran necesarios en la preparación de los futuros ciudadanos de la república, y como veremos también, en la definición de las profesiones y oficios. Los conocimientos “útiles” pasan a tener una relevancia que no tenían en la educación. Manuel de Salas, quien aboga por estas ideas en las reformas de la época, lo plantea así en 1801:

“Las ciencias especulativas, necesarísimas a la conducta del hombre, no pueden ocuparlos a todos, ni servir a todas sus necesidades. Una agricultura sin consumos ni reglas, una sombra de industria sin enseñanza ni estímulo, un comercio, o propiamente una mercancía de rutina, sin cálculos, combinaciones ni elementos, necesitan para salir de la infancia y tosquedad los auxilios del arte de medir y de contar, por cuyo defecto no se ve aquí estas profesiones pasar de la mediocridad [...] Las facultades abstractas, que exigen previamente metodizar el discurso, hallarán su perfección en las demostrativas, si antes se enseña por

ellas a buscar por orden práctico y progresivo los conocimientos útiles y sólidos de que es capaz el ingenio humano.”

2.3 Las influencias de la Revolución Francesa

Los ilustrados hacen una crítica muy dura a la antigua universidad por el retraso que había experimentado en el campo de las ciencias y las mentalidades. Denis Diderot, al planificar una universidad en Rusia a pedido de los zares, califica a las antiguas universidades como “futilidades escolásticas”, “contemporáneas de Tomás de Aquino”, criticando el uso del latín como la lengua de enseñanza, las letras reducidas a retórica y las ciencias a una física y metafísica carente de “cualquier palabra sobre historia natural o sobre una buena química”.

Es así como después de la revolución de 1789 se produce una profunda reforma de estas instituciones. La Asamblea constituyente francesa delineó así la organización de la educación en el Título 1 de la Constitución de 1791: “Se creará y organizará una instrucción pública común a todos los hombres y la enseñanza indispensable para todos los ciudadanos será gratuita y sus centros serán distribuidos gradualmente en relación con la división del reino”. Sin embargo, a pesar de la proclamación de igualdad general, la Asamblea introdujo una segregación muy relevante: habrán dos tipos de estudiantes; unos llegarán hasta el primero y otros podrán continuar.

El reflejo de estas ideas ilustradas en los patriotas que planificaban la nueva educación republicana se plasman en el diseño del primer establecimiento de educación superior creado por la nueva república.

2.4 El Instituto Nacional y Las Ordenanzas de 1813

El Instituto Nacional se funda casi con la República, en 1813, como una institución que reunirá el espectro educacional contemporáneo que estará destinado a todos los ciudadanos y donde el idioma de enseñanza será el castellano. Sus lineamientos se expresan en las Ordenanzas de 1813.

Las Ordenanzas del Instituto Nacional (1813) constituyen un documento fundacional y el primero que aborda directamente la educación superior en Chile. Es el primer documento en Chile donde se conceptualiza la idea de educación superior. En lo que sigue analizaremos su contenido.

El primer párrafo comienza definiendo la educación:

“La educación es la base cardinal de las sociedades humanas. Sin ella no hay opinión, espíritu público, ni hombres que cons-

tituyan el Estado. La naturaleza y el ente social tienen leyes, sin cuyo conocimiento no se desarrollan los beneficios de aquélla, ni se cubren las necesidades de éste. Es preciso analizarlos para no dispendiar el bien, y reducir los males a su menos posible, y éste es el grande objeto de la enseñanza.”

Vale la pena detenerse en estas ideas: *La educación es la base cardinal de las sociedades humanas*, esto es, una sociedad sin educación no es capaz de desarrollar los beneficios que conlleva el vivir en sociedad. En el centro de la educación está el bien público y para conseguirlo es fundamental el conocimiento de la sociedad y la naturaleza.

Luego las Ordenanzas hacen una crítica a la educación superior contemporánea que esencialmente estaba destinada a “escasos destinos”, esto es, sólo a formar a quienes dirigían el Estado y la Iglesia y su funcionariado.

“Aquel es el objeto del instituto nacional, en que deben formarse, no solo eclesiásticos instruidos i virtuosos, estadistas profundos i majistrados honrados, sino sabios exactos que rectifiquen la ruda agricultura, den a las artes los primeros empujes, ilustren los talleres i rompan las entrañas de la tierra; juristas elocuentes que hagan la concordia civil; químicos que analicen la riqueza que, por desconocida, pisamos en el país de la laceria; botánicos que desenvuelvan las virtudes útiles de los preciosos vejetales que, desvirtuados, acarreamos a grandes costos i distancias; médicos bien elementados, que auxilién la naturaleza doliente; cirujanos educados en la disección, que alejen la incertidumbre de las operaciones; i ciudadanos virtuosos, dispuestos i útiles en todas las clases del estado.”

Lo que proponen los ideólogos educacionales de la nueva República, Juan Egaña, Camilo Henríquez y Manuel de Salas, es reunir todo esto en una sola institución. Es decir, un Sistema Nacional de Educación integral, donde no se pierdan el acervo humano y los recursos económicos inútilmente. El Instituto Nacional reemplazará entonces el sistema de educación superior de la época que estaba compuesto por la Universidad de San Felipe (creada en 1738), el Seminario Eclesiástico para formar sacerdotes, el Convictorio Carolino para educar a los nobles, el Colegio de Naturales, para los hijos de la “nobleza”

aborigen y la Academia de San Luis, una escuela de artes y oficios creada en 1797. Tres de estas instituciones formaban a la nobleza, una estaba dedicada a la formación de los curas, y la academia de San Luis, fundada por Manuel de Salas, estaba orientada a formar técnicos.

La nueva propuesta es revolucionaria, en el sentido que cambia drásticamente el ordenamiento colonial de la educación, unifica todas esas instituciones bajo un mismo alero y las pone a disposición de toda la población:

“[La patria] reclama imperiosamente la reunión, así para hacer efectivo un fondo capaz de llenar la educación en todos sus ramos, como para uniformarla en su centro, que, como matriz del reino, forme y dirija la opinión en todas partes. De ella deben depender todos los establecimientos científicos. A ella habrán de reunirse, de todos sus puntos, los genios de la ciencia, para los que abrirá liberal la puerta, cerrada hasta ahora al necesitado. Estará abierta a todos, porque los beneficios públicos deben ser comunes a los que forman el completo de cada país.”

Y entonces enumera las profesiones y oficios que enseñará: “Será, por fin, una escuela universal donde se forme el eclesiástico, el abogado, el estadista, el majistrado, el caballero, el artesano, el médico, el minero, el comerciante, en una palabra, el que desee ser útil a sus semejantes i a sí mismo.” Es interesante reproducir el tipo de ocupaciones que tienen en mente: los ministros de santuario; el publicista; el magistrado; el caballero; el fabricante; el artesano; el labrador; el médico; el farmacéutico; el comerciante; el minero.

El Instituto Nacional comienza a funcionar ese año, y al siguiente es disuelto por el nuevo gobierno colonial después de la derrota de los patriotas y el inicio de la Reconquista. Es restituído en 1818 casi inmediatamente después del triunfo de Chacabuco “bajo las mismas reglas y constitución en que se fundó en el año 1813”. Se desarrolla con grandes dificultades, tanto por la falta de financiamiento, la falta de profesores, de infraestructura y de materiales de apoyo docente, obstáculos que sus propulsores ya intuían en 1813: “No están, sin embargo, removidos otros embarazos; pero ya solo penden del tiempo: tales son los maestros en algunas profesiones, los libros, las máquinas e instrumentos citados.” Se suma a ello la creciente oposición de la Iglesia y los sectores conservadores que comenzaban a optar por instituciones privadas, y la compleja situación política y militar que vivía el país.

Es así como hacia mediados de la década de 1820, los ideales expresados en las Ordenanzas del Instituto habían perdido fuerza y hacia fines de esa década, las ideas que lo originaron se desdibujan completamente y comienzan experimentos privados alternativos que intentan cubrir el espacio de la educación superior, el Liceo de Chile y el Colegio de Santiago. Sin duda el modelo era muy avanzado para la sociedad de la época: nunca nos cansaremos de insistir en la correspondencia entre las instituciones educacionales y la sociedad y el Estado en que se desarrollan.

Este fue el primer gran proyecto de educación superior en Chile. En estas ordenanzas se cristalizan las ideas republicanas de una educación para la construcción de una república, de una sociedad y de una ciudadanía ilustrada; una educación entre cuyos objetivos principales estaba estudiar y resolver los problemas del país. Veremos en el próximo capítulo un segundo gran proyecto, desarrollado bajo un ordenamiento político muy diferente a partir de la década de 1830 cuando triunfa un orden conservador.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Montesquieu. El espíritu de las leyes, libro IV (educación).
2. Ordenanzas del Instituto Nacional (1813, Fragmento 4 p.).

Notas y referencias al texto

- p. 25 El tratamiento general del capítulo sigue las ideas de:
Carlos Ruiz Schneider. *De la República al Mercado*. Edit. LOM, 2011.
Claudio Gutiérrez. *Educación, Ciencias y Artes (1797-1843). Revolución y Contrarrevolución en las Ideas y Políticas*. Edit. RIL, 2011.
- p. 26 Barón de Montesquieu. *El Espíritu de las Leyes*. Libro IV. De la Educación, 1747.
- p. 28 *La Enciclopedia* o “diccionario razonado sobre las ciencias, las artes y de los oficios”, fue una enciclopedia general publicada en Francia entre 1751 y 1772. Sus editores son conocidos como los “enciclopedistas” y entre los más conocidos están Denis Diderot y Jean le Rond d’Alembert. La Enciclopedia se hizo famosa por representar el pensamiento ilustrado. Según Diderot, su objetivo era que la gente se informara y conociera las cosas por su propia cuenta.
- p. 28 Manuel de Salas, “Informe sobre la Academia presentado al Presidente

- interino don José de Santiago Concha”, 18 sept. 1801. En: *Manuel de Salas, Escritos*, Tomo I, pp. 569-586. (p. 571).
- p. 29 Diderot. Citado en: Maurice Beyan, *Historia de las universidades*. Edit. Press. Univ. Francia, 1978. (Versión castellana de Oikos-tau Edic.). p. 85.
- p. 29 *Ordenanzas del Instituto Nacional, literario, económico, civil y eclesiástico del Estado*. En: *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile*, 1813. Acta de los acuerdos de la Junta de Gobierno, el Senado y el Cabildo de Santiago, 27 julio de 1813.
- p. 30 Camilo Henríquez, Juan Egaña, Manuel de Salas. Estos tres intelectuales son los ideólogos educacionales de la nueva República. Su coordinación es extraordinariamente complementaria y virtuosa. Camilo Henríquez representaba las influencias de las ciencias sociales, la vida política, la ciudadanía y las humanidades. Juan Egaña la virtud, la moral, la formación del individuo. Y Manuel de Salas introdujo la preocupación por el trabajo, las vocaciones, las ciencias (físicas y naturales) y las técnicas. En el diseño de las ordenanzas se nota la influencia primordial de Salas. Manuel de Salas. “Representación al Ministro de Hacienda Don Diego de Gardoqui sobre el Estado de la Agricultura, Industria y Comercio del Reino de Chile”. 1796.
- Camilo Henríquez. “De la influencia de los escritos luminosos sobre la suerte de la humanidad”. *Aurora de Chile*, 7 mayo de 1812.
- Juan Egaña. “Proporciones de Chile para el estudio de las ciencias.” Oración inaugural para la apertura de los estudios en la Real Universidad de San Felipe, 1804.

Capítulo 3

El modelo de Bello-Domeyko: Educación superior bajo un régimen conservador oligárquico (1830-1860)

El triunfo de los conservadores (pelucones) en la guerra civil de 1829-30 marca en Chile el fin del ciclo de la Independencia y de la influencia de las ideas republicanas y liberales de quienes encabezaron ese proceso. Este cambio se produce en un contexto internacional donde las políticas e ideas conservadoras están siendo restauradas y redundan en un compromiso con la burguesía en ascenso en Europa y en América Latina. Comienza en Chile una etapa de estructuración, por parte del nuevo grupo gobernante, de un proyecto para insertar al país en este nuevo escenario mundial.

El proyecto conservador puede entenderse como una manera de cómo gobernar y “hacer funcionar” el país. Esto involucra los ámbitos políticos, sociales y económicos que comienzan a enlazarse en este período. Recordemos que, en paralelo a la independencia de las colonias y la posterior restauración conservadora, se desarrollaba, principalmente en Europa, lo que se conoce como *Revolución Industrial*, esto es, una transformación radical de las maneras de producir y con ello de las estructuras sociales. Para Chile, que era un país esencialmente agrario y minero, dominado por unas pocas familias, esto se tradujo esencialmente en un proyecto de expansión y ocupación territorial para la explotación de las materias primas. Escribe el historiador Armando de Ramón: “la oligarquía chilena, en la medida que adquirió poder y fuerza durante el curso del siglo XIX, fue planteando una especie de programa que, en lo básico, significó conservar el poder total, para lo cual se fijaron tareas tales como la ocupación de todos los territorios que el antiguo Estado español asignó a Chile, poner en explotación las riquezas del suelo [...]”. Esto requería una organización sistemática del conocimiento “útil”, una nueva concepción de lo que significaba la preparación de la elite gobernante y de los funcionarios del nuevo Estado, y la instrucción de las clases subalternas para disciplinarlas y hacerlas más eficientes. Así hacia la década de 1840 comienza una labor de (re)conocimiento y consolidación de territorios y la preparación consiguiente

de los medios y la “mano de obra” necesaria para esta empresa. En este marco deben entenderse los esfuerzos por estructurar en la década de 1840 un sistema de educación superior desde el Estado.

3.1 El modelo de Bello-Domeyko

Si usualmente se considera a Diego Portales como el ideólogo del orden político conservador instaurado a partir de 1830, puede considerarse a Andrés Bello el ideólogo del orden educacional conservador. No desarrollaremos las concepciones filosóficas de Bello aquí, pero destacaremos que en su base hay un eclecticismo que se aviene muy bien con la restauración conservadora posterior a Lircay, que busca conciliar, por un lado, el republicanismo con un orden autoritario que evite el abismo de las revoluciones que habían sacudido América Latina, y por otro lado, las verdades de la fe con las verdades científicas para no ofender a la poderosa Iglesia. En sus propias palabras, lo que Bello perseguía era “la unión amigable y estrecha [...] de la liberalidad de principios con el respeto religioso a las grandes verdades que sirven de fundamento al orden social”. Para nosotros Bello tiene un particular interés, pues le daba importancia primordial a la educación superior. En su concepto, el saber, la cultura era algo que se “difundía” de arriba hacia abajo, una luz que se expandía desde el centro a los rincones, que “chorreaba hacia abajo”, diríamos en lenguaje coloquial contemporáneo.

Tres pilares fundamentales sostienen la concepción educacional de Bello. *Primero, educación para todos, pero diferenciada por clases sociales.* Esta versión “moderada” del republicanismo se adaptaba muy adecuadamente a la brutal realidad social y política contemporánea, evitando contradecir las concepciones dominantes en la oligarquía conservadora local. Esta segregación será estructurante de todo el sistema en el futuro. Por su relevancia, destacaremos dos expresiones de ella, de los dos principales rectores de la Universidad en sus primeros cuarenta años, Andrés Bello e Ignacio Domeyko.

Andrés Bello expresaba así esta idea en un artículo fundamental de 1836:

“Si bajo todo gobierno hay igual necesidad de educarse, porque cualquiera que sea el sistema político de una nación, sus individuos tienen deberes que cumplir respecto de ella, respecto de sus familias y respecto de ellos mismos, en ninguno pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad

social que en los gobiernos republicanos [...] Mas no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común. Cualquiera que sea la igualdad que establezcan las instituciones políticas, hay sin embargo en todos los pueblos una desigualdad, no diremos jerárquica (que nunca puede existir entre los republicanos, sobre todo en la participación de los derechos públicos), pero una desigualdad de condición, una desigualdad de necesidades, una desigualdad de método de vida. A estas diferencias, es preciso que se amolde la educación para el logro de los interesantes fines a que se aplica.”

En 1842 Ignacio Domeyko, que luego sería rector de la Universidad, expresaba la misma idea de una manera algo más directa y brutal:

“[H]abiendo en Chile como en todas las naciones del mundo, dos clases (no hablo de las clases privilegiadas, porque aquí no las hay ni debe haber) que son:

1o. La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución les diese facultad para esto.

2o. La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República, y que por esto influye directamente en todo lo que pueda suceder de bueno o de malo a la Nación.

La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos, que son: Instrucción primaria para la primera. Instrucción superior para la segunda clase.”

En *segundo lugar*, el modelo concebía una *segregación disciplinar de la educación en dos ámbitos diferentes y desligados*. Por un lado, las leyes, las humanidades y las ciencias (puras), que fundamentalmente estaban orientadas a las clases dirigentes y cuyo foco era la universidad. Por otro lado, toda la instrucción requerida para las necesidades de la industria y los trabajos manuales en general. Como se puede intuir, esta última estaba dirigida a las clases bajas y su

centro principal era la Escuela de Artes y Oficios. Aunque aparentemente nadie argumentó explícitamente este sesgo, él quedó instalado en la legislación y en las instituciones de manera muy evidente. Un impacto indirecto de este sesgo se reflejará en algunas orientaciones disciplinares que veremos más adelante. Joaquín Larraín Gandarillas, quien fuera miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades y luego primer rector de la Universidad Católica, escribía en 1863:

“Buena, excelente cosa es la instrucción del pueblo; pero cada cosa ha de estar en su lugar. Chile no sólo necesita de ingenieros y literatos, sino, también, y mucho más, de numerosos y robustos brazos que exploten su agricultura y su industria, que están en la infancia. Para la inmensa mayoría de los habitantes basta una sólida instrucción primaria, en la que entre como principal elemento la Religión, que es la que más instruye, moraliza y hace feliz al pueblo, cuidando al propio tiempo de preparar en escuelas especiales a los que han de consagrarse al comercio o a las industrias y carreras que requieran conocimientos particulares [...]”

Desde el punto de vista conceptual, esta visión consolida una antigua tradición hispana de separación entre lo intelectual y lo “práctico”, entre el recogimiento intelectual y el trabajo, que será muy persistente en nuestra historia. El *Diccionario de Autoridades* las conceptualizaba así en 1734:

Arte liberal. La que se ejerce sólo con el ingenio, sin ministerio de las manos; como son la Gramática, la Dialéctica, Geometría, y otras semejantes. Llámase así porque principalmente conviene su profesión a los hombres libres, respecto de que tiene algo de servil el ganar la vida con el trabajo mecánico del cuerpo.
Mechánico. Se aplica regularmente a los oficios bajos de la República: como Zapatero, Herrero, y otros; y así se diferencian los oficios en Mechánicos y Artes Liberales.”

Esta segregación disciplinaria explica el descrédito de la carrera de medicina y sus difíciles inicios y la tardanza y sesgos con que nace la ingeniería en Chile. Veremos que este tema reaparecerá en diversas disciplinas, por ejemplo cuando se intente instalar una escuela de agricultura y los hijos de hacendados rehusen los trabajos prácticos; también se aprecia en la arquitectura, en la farmacia y en la salud.

En *tercer lugar*, el modelo sostenía la idea de la *centralidad de la educación universitaria por sobre las otras ramas*, esto es, la primaria, la secundaria y la técnico-profesional. Desde allí se “expandiría la luz” al resto del sistema. Sostenía Bello en el discurso inaugural de la Universidad:

“En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras. No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traiga en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían. Lo que digo es que el primero es una condición indispensable de la segunda; que donde no exista aquél, es imposible que la otra, cualesquiera que sean los esfuerzos de la autoridad, se verifique bajo la forma conveniente. La difusión de los conocimientos supone uno o más hogares, de donde salga y se reparta la luz, que, extendiéndose progresivamente sobre los espacios intermedios, penetre al fin las capas extremas.”

Este tercer sesgo tuvo fuertes críticos que veían el peligro social de descuidar la educación primaria. El más conocido de ellos es Domingo Faustino Sarmiento, quien puede considerarse uno de los impulsores de la educación primaria y la formación de profesores. Sarmiento escribía: “Nuestro sistema de educación pública, tal como ha estado constituido hasta hoy, no ha hecho más que perpetuar el mal [la idea de privilegiar la universidad], instruyendo demasiado a los pocos, dejando del todo ignorantes a los muchos. ¡Qué monstruosidad! Esto es tentar a la Providencia, es jugar con la pólvora y el fuego.”

3.2 La segregación institucional

Las ideas anteriores se traducen en una institucionalidad que las codifica. En primer lugar, la Ley Orgánica de Ministerios dictada en 1837 dictamina que, por una parte, la educación científica y humanista, esto es, “todo lo concerniente a las sociedades científicas, literarias o de bellas artes” y “todo lo relativo a viajes y expediciones científicas, introducción de literatos, profesores y grandes artistas en el país”, quedan bajo el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Por otra parte, bajo el Ministerio de Hacienda, quedan los establecimientos

de artes y oficios: “cuanto condujere a promover y aumentar la agricultura e industria nacional, y por consiguiente, todo lo relativo a los establecimientos públicos de ambos ramos, a las artes, oficios, fábricas, nuevos descubrimientos, patentes de invención y privilegios exclusivos sobre estos objetos.” Llamamos la atención sobre esta división que marcará profundamente el desarrollo futuro de la estructura social y económica del país.

En segundo lugar, se crean dos institucionalidades paralelas para implementar esa educación segregada: por un lado, la Universidad de Chile (1842) y el Plan de Estudios Humanista (1843), orientada a formar la elite dirigente el país; y por otro, las Escuelas Normales (1842 y 1854) y, posteriormente, la Escuela de Artes y Oficios (EAO) (1849), orientadas a la educación de las clases populares, llamada en su época “educación popular”.

La Universidad y sus estudios preparatorios. La Universidad de Chile se crea bajo las concepciones de Bello con muchos rasgos de la idea moderna de universidad que la concibe como un centro dedicado al cultivo de las artes y las ciencias de manera integrada. Las concepciones de Bello están más cerca de una universidad como academia, esto es, como un grupo de maestros consagrados a la ciencia y las humanidades, sin responsabilidades docentes, y donde los estudiantes, por el contrario, son personas que requieren iniciarse en los ejercicios intelectuales. Así la universidad queda conformada por académicos sin responsabilidades docentes, dedicados a la investigación y a la supervisión de la enseñanza, y la docencia, incluso la “superior”, queda a cargo del Instituto Nacional (aunque bajo la tutela de la Universidad). Sin duda esto es un factor importante en el florecimiento de los estudios científicos y literarios en ese período que le dió a la Universidad de Chile un prestigio más allá de las fronteras nacionales y que está muy bien reflejado en los *Anales de la Universidad* del período.

Por otro lado, la universidad se crea bajo un marco estatal conservador y centralista, siguiendo en muchos aspectos los preceptos de la lógica imperial napoleónica de centralización. La ley francesa dictaba que “[b]ajo el nombre de universidad se formará un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y educación pública en todo el Imperio”, se indicaba que “en todo el Imperio, la enseñanza pública se confía exclusivamente a la Universidad”, y creaba cinco facultades: Teología, Medicina, Derecho, Ciencias matemáticas y físicas, y Letras.

La versión chilena sigue de cerca esas concepciones:

“Habrá un cuerpo encargado de la enseñanza, y el cultivo de las letras y ciencias en Chile. Tendrá el título de Universidad de Chile. Corresponde a este cuerpo la dirección de los establecimientos literarios y científicos nacionales y la inspección sobre todos los demás establecimientos de educación. [...] constará de cinco facultades: Facultad de Filosofía y Humanidades; 2o. Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas; 3o. Facultad de Medicina; 4o. Facultad de Leyes y Ciencias Políticas; 5o. Facultad de Teología.”

Esta “misión” encargada a la Universidad en sus inicios contribuyó de manera muy relevante a la conformación del proyecto oligárquico en términos de conocimiento del territorio y sus riquezas; “ordenamiento” social por medio de una vasta legislación que sería modelo en la región; discusión y desarrollo de políticas económicas; enfrentamiento de los problemas de salud en las ciudades; desarrollo de obras de ingeniería civil, tanto viales, de comunicación, regadío y construcción; un potente movimiento cultural literario y artístico; y un sistema de educación para formar el personal de un Estado que se ampliaba y “moralizar” al bajo pueblo que crecientemente copaba las ciudades.

En términos de presupuesto, preocupación y prestigio, la Universidad era el centro –lejos del resto– de las preocupaciones del gobierno y de la elite dirigente. La idea que era el faro que debía fortalecerse y cuyo éxito supondría alumbrar al resto de la institucionalidad se internalizó en la sociedad. Para muestra de cómo la sociedad veía el resto de la institucionalidad educacional y con quienes la asociaba, es muy reveladora una carta de Andrés Bello en 1854 a un amigo: “Ver el paseo de la Alameda en ciertos días del año le hace a uno imaginarse en una de las grandes ciudades europeas; tenemos varios institutos de beneficencia; hermanas de caridad para los hospitales, monjas de la Providencia para los expósitos, escuelas de artes y oficios con muy lisonjeros resultados, escuela normal, quinta normal de agricultura, etc., etc.”

La formación de las elites exigía una preparación especial. Para ello se diseñó lo que se conoció como el Plan de Estudios Humanista. Dicho plan, sostiene Nicolás Cruz, “estableció, además de un perfil claro de la educación secundaria, su prioridad dentro del sistema educacional. Era ése el tramo donde los jóvenes chilenos –jóvenes de sexo masculino y pertenecientes a los grupos acomodados de la capital y ciudades más importantes, en definitiva– obtendrían la formación y los conocimientos que los habilitarían para participar en diferen-

tes aspectos de la vida social, tanto económico como político.” Su currículum, sostiene María Loreto Egaña, hacía que “la enseñanza –práctica– y –útil– que apoyaría el desarrollo de –las industrias– queda finalmente silenciada, frente a la opción humanista clásica.” La educación secundaria a su vez, necesitaba de estudios preparatorios, que se obtenía en las llamadas *Preparatorias* (escuelas primarias anexas a los liceos secundarios) –por oposición a la escuela primaria– donde ingresaban los niños cuyo destino era la educación superior.

Las otras instituciones. Al margen, y con escasa conexión con la universidad, se desarrollaban otras instituciones de educación superior, concebidas como enseñanza de ocupaciones necesarias para servir a la elite dirigente y que requerían alguna preparación sistemática de miembros de las clases bajas. Los tres casos paradigmáticos son los oficios manuales y “mecánicos” en la Escuela de Artes y Oficios, la enseñanza primaria en las Escuelas Normales y la obstetricia en la Escuela de matronas.

En 1849 se crea la *Escuela de Artes y Oficios (EAO)*, inspirada en las escuelas técnica europeas, orientada a formar en oficios y desarrollar las artes (técnicas), y pensada para los hijos de familias pobres. Aunque la universidad formalmente tenía que supervisarla, en la práctica funcionó muy a su suerte. Su primer reglamento establecía entre sus objetivos “formar un competente número de artesanos instruidos, laboriosos y honrados, que con su ejemplo y sus conocimientos contribuyan al adelantamiento de la industria en Chile, y a la reforma de nuestras clases trabajadoras.” La enseñanza sería “teórica y práctica al mismo tiempo” e incluía Gramática, Historia de Chile, Geografía, Religión, Dibujo, y Música y Matemáticas; los talleres eran Carpintería, Herrería, Mecánica y Fundición.

Las *Escuelas Normales* fueron creadas para la formación de quienes tendrían a cargo la educación en las escuelas primarias. La escuela primaria estaba dirigida a los sectores populares y específicamente para lo que las clases dirigentes llamaban “moralización”, esto es, disciplinamiento. Para ello, se requería formar personal con algún nivel de especialización, pues hasta ese momento el sistema era un “desorden sistemático” y con maestros sin preparación ni vocación para enseñar. Los aspirantes a profesores (preceptores) salían en lo fundamental de los sectores populares también, pues la ocupación tenía poco prestigio y era pésimamente remunerada. Escribe un visitador de escuelas hacia mediados del siglo XIX: “Yo he visto preceptores desesperados por su desgraciada posición; he visto preceptores sufriendo los horrores de la más espantosa miseria; [...]

no debe extrañarse la dificultad de encontrar personas aptas para desempeñar este cargo, porque mucho más produce otra ocupación cualquiera que ella sea.”

La *Escuela Normal de Preceptores* se abrió en 1842 con 28 alumnos. En los considerandos de su creación se lee:

“Que la instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero; Que aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos y de conocida moralidad, y mediante métodos fáciles, claros y uniformes, que ahorrando tiempo y dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad. [...] se enseñarán los ramos siguientes: leer y escribir con perfección y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea; dogma y moral religiosa; aritmética comercial; gramática y ortografía castellana; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile”. Más tarde se agregó dibujo artístico, música vocal, inoculación de la vacuna, nociones generales de agricultura y redacción de correspondencia y contabilidad.”

Pocos años después, el 5 de enero de 1854, se abrió la versión para mujeres, la *Escuela Normal de Preceptoras*. Domingo Faustino Sarmiento explicaba así su necesidad:

“Cien mujeres educadas, de aquellas que por su condición social pueden consagrarse a la enseñanza, serán una adquisición evidenciable para el país, pues aunque las familias acomodadas den alguna instrucción a sus hijas, queda sin trascendencia, y muere, digámoslo así, en las personas que la reciben, mientras que la que se supone dar el Gobierno, fructificaría reproduciéndose por la enseñanza, y difundiéndose por todos los extremos de la república.”

Esta escuela tuvo al comienzo oposición de los sectores conservadores, que se oponían a que la mujer fuese tomando un rol diferente al que le tenía asignado el patriarcado imperante. Desarrollamos más este punto en el capítulo 5.

La *Escuela de Matronas*, instaurada en 1834 (un año después del curso de

medicina que seguiría luego en la universidad) estaba motivada por la necesidad de profesionalizar la ocupación de partera. El decreto de creación lo planteaba así: “la obstetricia, uno de los ramos más interesantes de la cirugía, se halla en Chile abandonada a mujeres de baja extracción, que ignorantes de sus primeros elementos, no sólo son incapaces de prestar los auxilios del arte, sino que aún ocasionan por su torpeza innumerables desgracias”. Por las dimensiones limitadas de la iniciativa, claramente se trataba de formar personal para atender a las señoras de las clases pudientes. Y por el perfil de las candidatas que se pedía, se apuntaba a alumnas de bajos recursos: “Serán admitidas en ella gratuitamente las mujeres de esta capital que deseando dedicarse a la profesión, sepan leer y escribir, hayan recibido una decente educación y sean jóvenes robustas y bien constituidas. [...] concurrirán también dos alumnas por cada provincia, las que serán asistidas con dos reales diarios para su subsistencia”. Las sumas para ello se deducirían de los gastos destinados a beneficencia y utilidad pública.

Las diferencias con la profesión noble de la salud, el médico, es evidente en el discurso inaugural de Lorenzo Sazié:

“Este curso, señores, es principalmente destinado a las alumnas de obstetricia; será pues lo más simple y claro. Su naturaleza no admite ninguna de aquellas discusiones científicas en las que entraremos en otras circunstancias, y no expondremos en él otra doctrina sino la que se adapta inmediatamente a la práctica [...] tendremos siempre presente el fin que nos ha sido prescrito y el grado de las inteligencias de nuestros oyentes. Sin embargo, vosotros, señores estudiantes de medicina, no desesperéis de sacar mucho provecho de las lecciones que daremos.”

3.3 La segregación disciplinaria

Las facultades de la recién creada universidad dan una buena idea de las áreas disciplinarias que en ese momento se privilegiaban desde la elite: Filosofía y Humanidades, que era sobre todo letras e historia; Ciencias Físicas y Matemáticas, cuyo foco eran esas ciencias y sus aplicaciones y la formación de ingenieros; Medicina, esto es, el estudio de la salud y la formación de médicos; Leyes y Ciencias Políticas, el estudio del derecho y la formación de abogados.

Fuera de la universidad quedaban, por una parte, como hemos visto, las contrapartes “plebeyas” de esas disciplinas: la formación de profesores primarios en las escuelas normales; la formación de técnicos en la EAO; la formación del

personal de salud en la escuela de matronas; la escuela de agricultura; escuelas de “clases” en el ejército y la marina; etc. y las escuelas comerciales y los liceos para formación de personal “letrado”. También quedaban fuera disciplinas que por diferentes razones aún no habían adquirido el estatus de “universitarias” que luego tendrían, como la arquitectura, las bellas artes, la agronomía.

Sin seguidoras cercanas, el derecho es esencialmente la especialidad por excelencia en el período, aquella que convoca más estudiantes. Esto habla mucho de la estructura socio-política de esa sociedad y del Instituto y la Universidad como centros de formación de las elites. Entre 1844 y 1879, la Universidad entregó 1.183 grados de Bachiller en Leyes y 1.014 Licenciaturas en Leyes. Mientras que para Medicina fueron 226 y 323 respectivamente, y para Matemáticas (Ingeniería) fueron 14 y 1. Esto no se refleja necesariamente en las profesiones, pues por ejemplo, la de Ingeniero geógrafo (anteriormente Agrimensor) no requería de grados académicos y para 1879 había titulado más de cien.

Las ciencias y las letras quedan en la Universidad básicamente en una concepción de contemplación y creación pura. Escribe Domeyko en 1847:

“[El hombre] miró el cielo y la tierra, y desde luego dividió en dos ramos las ciencias en que pensaba atesorar sus futuros conocimientos. Principió por observar la bóveda celeste, estudió la situación y el movimiento de las estrellas, las coordinó en familias de constelaciones [...] De este modo nacieron dos grandes ciencias: la Astronomía y la Mecánica Celeste; las que guían al navegador por la inmensidad de los espacios y al hombre pensador por la inmensidad de los tiempos. [...] Mientras tanto, la misma sed de saber, la que alzó la vista del hombre al cielo, la hizo bajar a la tierra [...].”

Es así como la ciencias y las humanidades por un lado, y sus aplicaciones por otra, quedaron en ámbitos disciplinares diferentes, y en general esta última con poca demanda. Escribe un académico de ingeniería: “innegable que hay una relación a toda luz desproporcionada, atendiendo a nuestra presente situación, entre el número de jóvenes que se entregan a los estudios forenses y literarios, y aquel que se dedica a otras profesiones de más práctica utilidad.” Las técnicas (mecánica, etc.) quedan en la EAO. Hacia comienzos de 1850 la universidad asume las ingenierías civiles, concebidas como el espacio de desa-

rollo y enseñanza para la dirección de las obras civiles del Estado. Sin embargo las ingenierías orientadas a la industria quedan en terreno de nadie.

La salud queda también segregada en dos ámbitos. La medicina, que crecientemente comienza a ganar prestigio en la elite, y las ocupaciones de “apoyo” y servicios, como la farmacia, la obstetricia y los auxiliares del médico (donde estaban personas que ejercían funciones de enfermería) que cuidaban enfermos en hospitales y hospicios, que quedan en manos de personas de bajo rango social, hombres y mujeres, y congregaciones religiosas. En 1833 se crea, al margen de la universidad, el curso de medicina y farmacia, en gran parte motivado por la fiebre de escarlatina que azotó a la población hacia 1830. El año siguiente, en 1834, se crea la escuela de obstetricia. Esto culmina una serie de esfuerzos anteriores por darle instrucción a las parteras, desde el comienzo dirigida solo a las mujeres y que se inscribía en la idea de la educación femenina.

Esa separación (y tensión) entre actividades consideradas de bajo rango y de elite hizo que en algún momento hubiese disciplinas que sencillamente no tuvieran contraparte “ilustrada”. Entre ellas están la Arquitectura, las Bellas Artes y la Agricultura. Las dos primeras estaban bajo el falso dilema de disciplina cultural versus actividad profesional. Para la agricultura, la situación era más pedestre. Hacia mediados de siglo XIX había gran conciencia de la necesidad de tecnificar la agricultura en el país. Para ello, se creó en 1851 una *Escuela Práctica de Agricultura*, que a poco andar se asoció con las clases inferiores. Claudio Gay explica bien el fenómeno hacia 1858: “aun cuando los conocimientos prácticos fuesen extremadamente necesarios a un hacendado puesto que hallaría en ellos excelentes elementos de economía rural, no podría contarse apenas con que sus hijos adoptasen con gusto el traje de los campesinos y manejasen la azada y el arado como sucede en Europa. Chile no ha llegado todavía a este estado de exigencia y de deducción. La única cosa que se puede pedir a los hijos de familia es que asistan a las clases puramente teóricas y económicas”. Habría que esperar hasta 1874 para tener un “Curso Superior de Agricultura” en la Universidad. Las reflexiones y recomendaciones de Gay son muy decidoras del impacto del modelo imperante en la educación agrícola.

3.4 Debates e ideas alternativas

Estas tres décadas pueden considerarse como la consolidación del modelo de educación superior de Bello-Domeyko. La propuesta original recibe una serie de acomodos, tanto institucionales como disciplinares y políticos. Por un lado, se consolida un balance entre las disciplinas principales, y la ingeniería y la medicina comienzan a tomar prestigio en la elite. Por otro lado, comienza

a separarse su tutela sobre la enseñanza primaria, y a comprometerse gradualmente con la docencia.

Las ideas de Bello-Domeyko fueron hegemónicas en una sociedad conservadora, donde las visiones alternativas eran difícilmente expresables. Con todo, sin embargo, hubo voces disidentes y diversos debates. Mencionamos al pasar el debate entre Bello y Sarmiento por la primacía de la educación universitaria versus la primaria. Hay otro debate educacional que marca el período: la polémica que sostuvieron en la prensa Ignacio Domeyko y Antonio Varas sobre la estructura del modelo de educación más conveniente para el país.

Debate Domeyko-Varas. Aunque tiene muchas aristas, el fondo de ese debate se centra en la estructuración, relevancia y enfoque de los diferentes niveles de la educación, a saber primaria, secundaria y universitaria. Su trasfondo devela una temprana disputa entre las ideas conservadoras-hacendales y las de un incipiente capitalismo industrial.

Domeyko está fundamentalmente preocupado de la mejora moral y el conocimiento en las clases superiores: “Las tres son de igual importancia: pero si fuese menester que confesase mi pensamiento íntimo sobre esto, diría, que en toda nación que se gobierna por sí misma y que quiere gozar de una independencia moral efectiva, es tal vez la instrucción colegial la que más influye en los destinos del país, en la marcha del Gobierno, en su fuerza moral, y en el carácter nacional de la clase civilizada.”

Varas por su parte, critica a Domeyko que “parece que mira como de muy poca importancia la adquisición de conocimientos útiles y que habiliten al hombre para aumentar su bienestar material.” Varas intuye los problemas que la educación segregada conlleva para el desarrollo de la economía industrial del país: “La instrucción primaria, que como dice el señor Domeyko, es la única que puede recibir esa multitud de individuos que viven del trabajo mecánico de sus manos, debe ser al mismo tiempo un todo completo que por sí tenga su utilidad y aplicación, y una preparación para la superior. También debe haber en ella diversos grados para que los individuos de esa misma clase a quien se destina, puedan según las circunstancias darle mayor extensión. En nuestro concepto, las escuelas primarias, principiando por lo más elemental de la instrucción, deben subir hasta tocarse con los colegios en que se da la instrucción superior.”

Como veíamos al hablar del Plan Humanista, triunfaron las ideas de Domeyko.

Simón Rodríguez y la educación para las Sociedades Americanas.

Otras ideas educacionales, muy diferentes a las hegemónicas, aunque marginales en el período, son las de Simón Rodríguez (el maestro de Simón Bolívar), quien estuvo en Chile en ese período. Rodríguez propugna una educación que mantenga el espíritu original del republicanismo, en particular que no haga distinciones entre ciudadanos, que prepare para la vida y no sólo sea un adorno del espíritu, y que desarrolle ambos, el pensamiento y las manualidades. Escribe Adriana Puiggrós en su estudio sobre Rodríguez y Freire: “Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura, que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador y, como sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. [...] Sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador. No les molestaba solamente que dedicara su esfuerzo a la educación de los pobres, de los desarrapados, los negros, los indios, sino que considerara que la finalidad de la instrucción era formarlos como ciudadanos, proporcionarles los instrumentos para ascender en la escala social a lugares dirigentes. Las instituciones que organizaba Simón no eran hospicios, ni aguantaderos de chicos peligrosos, sino escuelas, verdaderas escuelas donde se transmitirían saberes socialmente productivos.”

A modo de ilustrar sus ideas, extractaremos un pequeño texto de su obra *Luces y Virtudes Sociales*, publicada en Concepción en 1834:

“Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la EDUCACION DEL PUEBLO, se puede abogar por la INSTRUCCION GENERAL... y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar a las gentes a vivir, para que hagan *bien* lo que han de hacer *mal*, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (... lo que es peor ...) que ayuden a pretender.

[...]

En otro tiempo podían quedarse millones de hombres, en una absoluta ignorancia de las cosas públicas—podían no saber lo que era moral, y vivir, hasta cierto punto, bien—podían no entender de economía, y comerciar, gobernar sus negocios y los ajenos, y

hasta llegar a ser MINISTROS DE INDIAS sin cometer *yerros de cuenta* –las consecuencias no podían ser fatales. En el día, es menester saber un poco más de todo esto, e ir adelantando en los medios, como se adelanta en obligaciones: estos medios son los conocimientos SOCIALES (cosa en que no se ha debido pensar hasta aquí) TODOS los han de tener: por consiguiente los Gobiernos deben proporcionar GENERALMENTE los medios de *adquirirlos*– y pensar mucho en los modos de dar estos medios.”

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Andrés Bello: “Educación”. *El Araucano*, 1836.
2. Ignacio Domeyko, “Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”. *El Semanario de Santiago*, diciembre 1842 / enero 1843.
3. Andrés Bello. “Discurso de instalación de la Universidad de Chile”. 1843.
4. Simón Rodríguez. Educación republicana (1849). En: *Sociedades Americanas*, Biblioteca Ayacucho, 1990.

Notas y referencias al texto

- p. 35 Armando de Ramón. *Historia de Chile desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Edit. Catalonia, 2003. p.66. Puede sostenerse que esta etapa fundacional del nuevo orden conservador instala la identificación estrecha del sistema de educación superior con los intereses del país (de la nación) y como responsabilidad del Estado. En ese momento fundacional, el país era una gran hacienda de la aristocracia dominante, y por ello ésta usa sus recursos para implementar este plan de ESUP tan necesario (para sus intereses) en una época que el único sujeto político era esa oligarquía. En este sentido, es anacrónico traspasar este ethos y este análisis a una etapa posterior donde comienzan a emerger diferentes sujetos sociales y luego el “interés nacional” ya no está asociado al interés de una sola clase. En este nuevo marco, no es sorprendente que la ESUP sea un campo de disputa y la oligarquía abogue por desligarla de la responsabilidad del Estado.
- p. 36 Carlos Ruiz-Schneider “Moderación y filosofía: Notas de investigación

- sobre la filosofía de Andrés Bello”. *Teoría* 5-6, 1975, pp. 15-39.
- p. 36 Andrés Bello. “Sobre los fines de la educación y los medios para difundirla.” *El Araucano*, 29 julio y 5 de agosto de 1836. Este es el artículo donde Bello expresa de manera más comprensiva su filosofía de la educación.
- p. 37 Ignacio Domeyko, “Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”, *El Semanario de Santiago*, diciembre 29 de 1842.
- p. 38 Joaquín Larraín Gandarillas. Discurso de Incorporación a la Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 abril y 6 de mayo de 1863. *Anales de la Universidad de Chile*.
- p. 38 Citado en: Marta Canessa. *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: Raíces ibéricas de un mal latinoamericano. Del siglo XIII al último tercio del siglo XIX*. Taurus, Montevideo, 2015. p. 61. Las Reales Ordenanzas de Caballería, continúa Marta Canessa, exigían “que los caballeros para gozar de la caballería no vivan de oficios bajos de sastres, pellejeros, carpinteros, pedreros, herreros, tundidores, barberos, especieros, regatones ni zapateros, ni usen de otros oficios bajos y viles.”
- p. 38 Claudio Gutiérrez, Michael Reynolds. “Institucionalización y profesionalización de la Ingeniería en Chile.” *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 16, núm. 1, 2014, pp. 63-86.
- p. 39 Andrés Bello, “Discurso de Instalación de la Universidad”, 1843.
- p. 39 Domingo F. Sarmiento. *El Mercurio*, 18 junio de 1842.
- p. 40 Ley Orgánica de Ministerios, 1837. Anguita, Quesney, *Leyes*, op. cit., pp. 270-274.
- p. 40 Amanda Labarca habla de *dos ejes paralelos*: “uno con la escuela primaria y ciertos colegios especiales (Escuelas de Artes y Oficios y Escuela de Agricultura); el otro, con el Liceo y la Universidad; el primero para la clase pobre; el segundo, para la burguesía y las clases acomodadas.” A. Labarca. *Historia de la enseñanza en Chile*. Edic. Universidad de Chile, 1939. Iván Núñez los llamará “canales” (ver cap. 4 más adelante).
- p. 40 *Anales de la Universidad de Chile*. Publicación periódica académica, científica, histórica y literaria donde se publicaban las memorias, estudios y otros documentos producidos por los académicos de la Universidad. Disponibles en línea en: <http://anales.uchile.cl/>
- p. 40 Ley que crea la universidad nacional en Francia. Art. 1, ley de 10 mayo de 1806 y decreto de 1808 (cf. *Historia de las Universidades*.)

- La cita chilena es de la ley que crea la Universidad de Chile del 19 de noviembre 1842.
- p. 41 Un buen estudio del período inicial de la Universidad de Chile es Sol Serrano, *Universidad y Nación*. Edit. Universitaria, 1994.
- p. 41 Iván Núñez, historiador de la educación, escribe que no es bueno olvidar que, aunque en el período “la educación de elite es el motor del desarrollo”, “la educación popular” le importa al Estado oligárquico. El Estado también invierte en ella, “pero a condición de que no sobrepase su misión de facilitar la cooptación de parte de los sectores dominados, para un mejor funcionamiento del sistema de dominación.” I. Núñez, *El Estado docente, dos propuestas históricas*, PIIE, julio 1987. p. 26.
- p. 41 Andrés Bello, “Carta a Miguel Rodríguez”. Santiago de Chile, 30 de mayo de 1857. En: *Obras Completas*, Tomo 26, p. 359.
- p. 41 Nicolás Cruz. *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)*. Dibam – PIIE – Centro Inv. Barros Arana, 2002. La cita de N. Cruz en p. 20 y la de M. L. Egaña en p.16.
- p. 42 Reglamento de la EAO, 30 de enero de 1851. *Anales de la Universidad de Chile*, 1851, p. 69. Sobre la EAO, Eduardo Castillo Espinoza, *EAO La Escuela de Artes y Oficios*, Ocho Libros Edit., 2014.
- p. 43 Escuelas Normales. La opinión del visitador, en: *Monitor de las Escuelas Primarias*. tomo VI, No. 10, 1958, p. 2. En: Mario Monsalve Bórquez. “...I el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Edit. DIBAM, 1998. p.108.
Sobre los profesores, ver también: C. Cox, J. Gysling. *La formación del profesorado en Chile 1842-1847*. Edic. UDP, 2009. p.61.
Los considerandos sobre la creación de la Escuela Normal en: Francisco J. Jenschke. *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Núñez”*. Imp. Universo, Santiago, 1922.
- p. 43 Domingo F. Sarmiento. “Escuela normal de mujeres”. *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Santiago, 7, febrero, 1853,
- p. 44 Escuela de Matronas. El decreto de creación está reproducido en: María Soledad Zárate. *Dar a luz en Chile, siglo XIX. De la “ciencia de hembra” a la ciencia obstétrica*. DIBAM, 2007. Este es un excelente texto sobre los orígenes de la profesión de matrona.
El discurso de Lorenzo Sazié en la apertura del curso de Obstetricia en 1835 está reproducido en *Rev. Med. Chile*, 112: 297-300, 1984.

- p. 45 Ignacio Domeyko. “Introducción al estudio de las ciencias naturales”. *Anales de la Universidad de Chile*, 1847. p. 123.
El reclamo de Manuel Salustio Fernández en: Manuel Salustio Fernández, “Necesidad y medios de fomentar en Chile el estudio de las ciencias físico-matemáticas aplicadas a la industria y artes”, *Anales de la Universidad de Chile*, 1854. pp. 199 y ss.
Sobre este tema ver también: C. Gutiérrez, M. Reynolds, *op. cit.*.
- p. 46 Claudio Gay, *Agricultura*, Tomo I, París, 1862. Cap. vi y vii, “Instrucción Agrícola”, p. 130.
- p. 47 Los documentos del debate se encuentran en: Raúl Rodríguez Freire (Edit.). *La querrela de la Educación Pública. El debate Domeyko-Varas 1842-1843 (Documentos)*. Edit. Comunes, 2016.
- p. 48 Simón Rodríguez. Una buena selección de sus obras está en: Simón Rodríguez. *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho, 1990.
El extracto citado es de: *Luces y Virtudes Sociales*, publicada en Concepción en 1834. (p. 179 y ss. en *Sociedades Americanas*).
Un inspirador análisis y contrapunto con educadores modernos en: Adriana Puiggrós. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Ediciones Colihue, Argentina, 2011. Secc. 12. Las bases políticas de la educación, y secc. 13. Las bases productivas de nuestras naciones.

Capítulo 4

La crisis interna del modelo oligárquico: Las tensiones y compromisos bajo un capitalismo naciente (1860 - 1891)

El período que estudiamos marca en Chile el fin del ciclo de expansión económica y territorial basado en la agricultura y la minería tradicional, junto al declive de la hegemonía política del mundo conservador y católico que se arrastraba desde 1830. Luego de la estructuración política del Estado, comenzó una expansión territorial de éste, con las consiguientes demandas en obras públicas y comunicaciones. Con ello comenzaba a surgir un incipiente capitalismo de la mano de un proyecto liberal y la conformación de un Estado soberano moderno. Comienza entonces a desarrollarse un conflicto entre esta incipiente burguesía y la tradición conservadora y hacendal, que tiene su punto cúlmine en la guerra civil en 1891. A partir de allí, se abre una nueva etapa, con nuevos actores sociales y nuevos proyectos. Los trataremos en el capítulo 6.

Lo anterior se refleja en la educación superior del período en algunos aspectos que incidirán en su organización. Primero, la demanda de nuevas tareas para la educación superior se amplía: no sólo se requiere la formación de dirigentes para el Estado, sino que también comienza a necesitarse la formación más sistemática y diversa de profesionales y técnicos para las nuevas actividades que demandaban la producción y el crecimiento de las ciudades. En este marco, las ideas liberales disputan la preeminencia del Estado en las diferentes esferas de actividades, abogando por los emprendimientos privados. Paradojalmente quien aprovechó este argumento en la educación superior fue la Iglesia católica para disputar al Estado el monopolio universitario. Finalmente, es muy relevante la conformación de nuevos sectores sociales, una incipiente burguesía industrial por un lado, y trabajadores y capas medias por otro, cada uno a su manera, buscando la reproducción de su sociabilidad.

Las luchas políticas entre la elite conservadora-católica y la liberal junto a la creciente presencia de los trabajadores organizados, llevan a un compromiso en el terreno educacional que se traduce en un nuevo marco de educación superior. Este se traduce en la readecuación –sin grandes cambios– de los

principios de Bello-Domeyko en el marco de una sociedad más liberal y con crecientes necesidades materiales. Así la universidad se orienta a lo profesional, se separa completamente la dirección de la educación secundaria y primaria de la Universidad de Chile, surge la Universidad Católica y se comienza a profesionalizar a los formadores de las capas medias (profesores secundarios) con la creación del Instituto Pedagógico (hasta ese momento sólo había escuelas de profesores primarios para los pobres). Bajo la idea liberal del individuo se comienza a mirar a la mujer no sólo como parte de una familia, lo que se traduce en un énfasis en la educación de las mujeres y en particular en abrir la universidad (laica) al ingreso de las mujeres de elite. También se acentúa la educación técnica de las mujeres de las clases trabajadoras, una tendencia que había comenzado mucho antes. Por su relevancia, este tema lo estudiaremos en el capítulo siguiente.

Hacia el final de este período hay un intento del gobierno de Balmaceda de reformar profundamente el sistema de educación superior, esfuerzo que no prospera. Así las ideas de Bello-Domeyko seguirán dominando el ámbito educacional en Chile.

A nivel de las ideas, en los círculos del poder se produce una disputa que involucra, por un lado, el pensamiento ultramontano junto a ideas liberales en lo económico, y por el otro, el positivismo con ideas liberales en lo político. Es el entrecruce de dos conflictos: laicismo versus catolicismo y liberalismo versus conservadurismo, que estudiaremos a continuación.

4.1 Conservadurismo, catolicismo y liberalismo económico

La Iglesia Católica, a partir de mediados del siglo XIX, rechaza el mundo moderno, condena sus “errores” y se aferra al ordenamiento conservador en lo político. Esto se expresa en el concilio de 1869, en la proclamación de la infalibilidad del Papa, la reacción a una influencia liberal en la Iglesia, el rechazo de todos los ideales ilustrados, y una serie de encíclicas conservadora de Pío IX, e.g. *Quanta Cura*. Por otra parte, con León XIII, sucesor de Pío IX, la Iglesia se propone ser “guía y modelo”, y en materias educacionales, toma las ideas liberales en lo económico para argumentar la “libertad” de los privados para enseñar al margen del Estado.

Una implicancia ideológica muy relevante de este conservadurismo católico será la posición de la Iglesia con respecto a la introducción de la enseñanza de las ciencias, que en el fondo, debilitaba la autoridad de los dogmas religiosos.

Lo denuncia claramente Diego Barros Arana en 1873, que había ejercido la rectoría del Instituto Nacional por una década:

“En estos diez años he introducido importantes reformas en la enseñanza, empeñándome sobre todo en acabar de desterrar para siempre el aprendizaje de memoria, y en buscar el desarrollo de la razón de los jóvenes alumnos cuya educación se me había confiado [...] introduje el estudio de ramos tan útiles como la historia natural, la física terrestre, la química y la historia literaria;” [...]

“Hay en nuestro país un círculo político eminentemente reaccionario y enemigo de toda ciencia, que aspira nada menos que a hacer retrogradar nuestros estudios al estado en que se hallaban en los siglos más atrasados de la edad media. Aquí como en Europa, ese círculo ha enarbolado la bandera de la libertad de enseñanza, no para proclamar y sostener el derecho imprescriptible de todo ciudadano para enseñar lo que él quiera, sino para combatir la enseñanza que da el estado en sus colegios, para pedir que se cierren esos colegios donde se educa gratuitamente al pobre, para hacer desaparecer las pruebas de competencia a que se somete a los jóvenes, para proscribir la enseñanza de muchas ciencias, para dar a la enseñanza de otras una dirección torcida y falsa, y por último, para encaminar las cosas de manera que la instrucción de la juventud quede en manos de las congregaciones religiosas.”

La postura conservadora también defendía los fundamentos segregadores del modelo. Escribe Larraín Gandarillas en 1863 respecto de la (in)conveniencia que las clases bajas accedan a las humanidades:

“No las haría muy accesibles a las clases bajas de la sociedad [...] ¿Qué gana el país con que los hijos de los campesinos y artesanos abandonen la condición en que los ha colocado la Providencia, para convertirlos las más de las veces en ociosos pedantes que se avergüenzan de sus padres, aborrecen su honesto trabajo, y que, colocados en una posición falsa, terminan por aborrecer la sociedad?”

La misma idea la repite en 1888 Abdón Cifuentes al inaugurar la Universidad Católica:

“Los hijos del pueblo obrero que adquieren alguna cultura literaria se levantan a una esfera muy superior a la humilde en que nacieron, desprecian la profesión de sus padres, desprecian a sus padres mismos y pretenden un señorío que nada tendría de malo; que al contrario cultivaría sus sentimientos de dignidad y pudonor, si no les empujase a la ociosidad y a vegetar en ocupaciones mezquinas y rutinarias, las más de las veces contrarias a las disposiciones que les dio la naturaleza.”

Educación separada por clases sociales, basado en un argumento repetido hasta hoy: la “libertad” de enseñanza en la educación secundaria y superior, que, en la práctica, era entregar a la Iglesia y a los conservadores (que eran los únicos capaces de mantener esas instituciones) la formación de la elite (que eran los únicos capaces de pagar). Para los pobres, como lo indican los textos anteriores de Gandarillas y Cifuentes, una educación reducida a la instrucción para el trabajo, pues asumen que la educación “moral” se continúa dando por la Iglesia a través de su influencia (medios, parroquias, etc.). Con esto se da la paradoja que el sector conservador católico aparecerá defendiendo la educación técnica para los pobres y criticando a los “laicos” y “estatistas” por concentrar el esfuerzo y el presupuesto educacional del Estado en el segmento secundario y universitario, formando de esta manera “ociosos” (esto es, personas sin recursos económicos pero con educación superior) en vez de personas “de trabajo”.

4.2 Liberalismo político y positivismo

Muy influyente en Latinoamérica fue el positivismo de Comte y Spencer en materias educacionales. El positivismo, contrapuesto a la visión católica, se propone “ordenar” las sociedades “por medio de una reorganización social que haría posible el advenimiento de una nueva época orgánica de la humanidad. Puesto que esta reforma debía realizarse como consecuencia o simultáneamente con el cambio de la vida intelectual, se comprende fácilmente la importancia que el positivismo asignaba a la educación.”

El pensador más relevante que impulsa las ideas positivistas y científicas en la educación superior en Chile es Valentín Letelier. Su objetivo es desterrar la tradición educacional clásica, humanista y religiosa y afirmar la educación

sobre una base “científica” y “universal”. Por ello la educación debe ser un asunto de Estado:

“Por la naturaleza de las cosas las virtudes sociales sólo se desarrollan en la sociedad, y la escuela es la sociedad de los educandos. [...] La educación no puede unir todos los espíritus si no es universal, ni puede ser universal si no es pública, ni puede ser pública sino allí donde las tendencias democráticas del pueblo la imponen a las potestades.”

Comenta sobre esto Leonardo Fuentealba: “La superioridad de la enseñanza pública resalta también si se piensa, en el concepto más elevado de las cosas, que la educación *‘es una función que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una función que provee a su gobierno temporal’*. Ambas son funciones sociales, y bajo el respecto filosófico es tan absurdo entregar a la iniciativa particular la administración de justicia como entregarle la administración de la enseñanza.”

En el plano social, sin embargo, Letelier continúa desarrollando varias facetas del modelo Bello-Domeyko, dando preeminencia a la educación secundaria y universitaria por sobre la técnica (y la primaria) y asociándolas con clases sociales. Aunque no lo deduce de asuntos de principios como Bello o Domeyko, en la práctica Letelier segrega la educación en tres grupos sociales: la primaria para los pobres; la especial para las clases medias, y la universitaria para las clases “superiores”, aduciendo realidades sociales. Por ejemplo adscribe la educación especial a los sectores medios, pues “evidentemente ella no está destinada a los hijos de las clases superiores, que no la necesitan. No tampoco a los hijos de las clases proletarias, que no tienen tiempo para adquirirla.” Pero su sesgo no se basa sólo en quienes participan de cada una, sino sobre todo, como Bello, considera que la universidad es el centro del fenómeno educacional. Explica esto “que parece ser tan contrario a la lógica de las cosas” de la siguiente forma:

“La instrucción primaria, que está destinada a todos, solo comprende la suma mínima de conocimientos; la instrucción superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. [...] En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad, como el vulgo lo cree. La raíz es la universidad, que alimenta con sus jugos a todo el

sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas: tal es la realidad de las cosas.”

Finalmente, no hay que desmerecer las ideas democráticas y socialistas que comienzan a aparecer en el debate, en dos ámbitos. El primero, para exigir el derecho a la educación. Un buen ejemplo es artículo 3 del programa del Partido Democrático:

“Art. 3. Instrucción obligatoria, gratuita y laica. Combinación de la enseñanza literaria con el aprendizaje de algún arte u oficio. El Estado debe mantener en cada capital de provincia, por lo menos, escuelas profesionales y museos industriales.”

Un segundo ámbito es la promoción y desarrollo de escuelas de artesanos al margen de la institucionalidad formal impulsadas por ellos mismos, como lo muestra este texto de Fermín Vivaceta:

“Cultivar la instrucción de nuestra clase obrera es otra de las grandes necesidades que las asociaciones cooperativas han de procurar para hacer posibles los progresos de la industria y de las artes que son la base de la prosperidad societaria. Para cuyo efecto se establecerán escuelas dominicales para que los obreros reciban la instrucción profesional que necesitan para poseer perfecto conocimiento del arte que cada individuo desempeña. Los grandes centros industriales han formado sus obreros en las escuelas dominicales y los estudios de química, física, mecánica, arquitectura se han generalizado así entre los obreros europeos.”

4.3 La Institucionalidad

Las disputas políticas en el terreno de la educación primaria se expresan en el compromiso que significa la Ley de Instrucción primaria de 1861: estatuto especial y gratuidad, pero no obligatoriedad, que deberá esperar más de medio siglo hasta 1919.

Para la educación superior formal, los cambios más relevantes son la reafirmación y continuidad de la segregación entre educación universitaria y técnica, y por otro, las disputas entre la elite católica y laica sobre la educación

superior, que se traducen, por un lado en el compromiso de abrirse a que la Iglesia retome bajo su control algunas partes de la educación; la entrada de la mujer a la educación superior, preludio de su entrada a la ciudadanía; el reemplazo gradual del currículum “clásico” (bellas letras, latín) por el “científico”, centrado en las ciencias e idiomas contemporáneos; y el volcamiento de la universidad hacia la formación de profesionales, que puede verse como expresión a nivel universitario de las ideas liberales combinadas con las necesidades productivas. En esa dirección, un hito es la ley de 1879.

La ley de 1879. Ella sanciona legalmente la separación de la educación secundaria y la superior de la “especial”, de aquella que “prepara para el desempeño de cargos públicos y para los trabajos y empresas de las industrias en general”. El Estado apoya resueltamente el fortalecimiento de las primeras (secundaria y superior), con orientación profesional (se resuelve que sean gratuitas, mientras la especial no será costeadada por el Estado; los estudiantes de secundaria y universitaria están exentos del servicio militar; los de educación especial no). La misma ley liberaliza explícitamente la provisión de educación privada:

“Toda persona natural o jurídica a quien la ley no se lo prohíba, podrá fundar establecimientos de instrucción secundaria y superior y enseñar pública o privadamente cualquier ciencia y arte, sin sujeción a ninguna medida preventiva ni a métodos o textos especiales.”

El gesto es un compromiso para incentivar la provisión privada, pero a su vez, aceptar que la Iglesia organice al margen del Estado su sistema educacional. De hecho, una década después, en 1889, se creará la Universidad Católica. En el mismo espíritu de compromisos con la Iglesia, la ley de 1879 indica que la educación secundaria (no técnica), que estaba bajo la tutela de la Universidad de Chile, queda bajo el Consejo de Instrucción Pública. Esto es, se la quita a la universidad laica, pero mantiene bajo el Estado el control de los exámenes de las instituciones de la Iglesia.

La ley de 1879 también tocaba a la Universidad de Chile. Por un lado le confería más autonomía al poder elegir sus autoridades y, por otro lado, la hacía más profesional. El sistema de facultades siguió prácticamente inalterado. Muy reticentemente iba incorporando nuevas disciplinas (agronomía, 1876; curso de farmacología, 1886; escuela de dentística, 1888).

Ley de ministerios. En 1887, casi una década después de la Ley de educación superior de 1879, una nueva Ley de ministerios (recordemos la anterior es de 1837) confirma la separación bajo ministerios diferentes de la educación secundaria y superior de la especial. La primera bajo el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y la segunda, esto es, “la organización y sostenimiento de las escuelas de artes y oficios, agricultura, minería y demás escuelas de aplicación” bajo el Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Muy relevante además, la ley indica que “[n]o podrá ser nombrado oficial de número de cualquiera de los Departamentos de Estado ningún individuo que no haya obtenido el título de bachiller en humanidades”. Título, recordemos, que sólo se obtiene en la educación secundaria. Esto es, la educación especial (técnica) alejaba definitivamente a los trabajadores de los asuntos de Estado.

Esta ley de 1887 crea el Ministerio de Industrias y Obras Públicas (Ley 3.034, 21 junio 1887) y dictamina la “organización y sostenimiento de las Escuelas de Artes y Oficios, Agricultura, Minería y demás Escuelas de aplicación no atribuidas a otros departamentos” bajo un mismo departamento en el Ministerio de Industrias y Obras Públicas.

La Universidad Católica. En 1889, al final del período que estudiamos, se crea la Universidad Católica “promovida por los dirigentes más destacados del catolicismo chileno [...] apoyada con entusiasmo por la gran masa de fieles [...] y la aprobación oficial de la jerarquía eclesiástica.” El argumento de fondo fue el derecho a la “libertad” educacional que fue parte de los compromisos con el Estado laico para la formación de las elites gobernantes.

Como lo expresaba Joaquín Larraín Gandarillas, su primer rector:

“Una Universidad Católica es, en primer lugar, una vasta escuela en que se cultivan y enseñan los diferentes ramos del humano saber, en armonía con esas verdades fundamentales que ha puesto fuera de discusión la palabra infalible de Dios.

Una Universidad Católica es además, un hermoso taller en que se educa el corazón y se forma el carácter de los jóvenes y se les prepara para las diversas carreras y exigencias de la vida social”.

El Instituto Pedagógico. Hay quienes sostienen que el Pedagógico, creado en 1889, sería también parte del compromiso en la lucha por el control de las elites: la Iglesia podía crear su universidad para formar cuadros “católicos”,

pero, el Estado laico también creaba una escuela para formar “cuadros laicos” y formadores de las elites, esto es, profesores secundarios.

La idea de crear una escuela de profesores para la educación secundaria era antigua y logra concretarse durante el gobierno de Balmaceda. Es la institución que formará a los profesores que a su vez formarán al funcionariado del Estado (los estudiantes de humanidades).

El Instituto Pedagógico se transformará en una institución emblemática que será un polo de avanzada e innovaciones en la educación, introduciendo la formación e investigación científica sistemática por un lado, y abriendo sus puertas a las mujeres, que casi conformaban el 50% de su matrícula. Es también en el Pedagógico donde comienza en Chile el estudio “científico” de la educación, de la lingüística, de la psicología, de las ciencias “básicas” (“puras”), etc.

Educación Técnica. Al margen de la universidad, crecían escuelas de asuntos técnicos que ella no cubría, por ser ámbitos de aplicación. Entre ellos, la arquitectura, la agronomía, la carreras del área de la salud, las comerciales, y por supuesto todas las profesiones y oficios.

La SOFOFA en 1884 propuso al Ministerio de Hacienda de la época la idea de “crear cursos nocturnos prácticos de Artes Industriales que sirvieran a la enseñanza de la Mecánica en sus aplicaciones prácticas y de los procedimientos de las diversas industrias y oficios.” Las exigencias en todas era ser obrero y saber leer y escribir.

En la práctica, gran parte de la educación industrial quedó a cargo de los empresarios reunidos en la SOFOFA. Como lo plantea Carolina Loyola, “La Sofofa fue la encargada de coordinar el proceso de organización de la educación industrial. Tras su fundación en 1883 había tomado en sus manos la tarea de reorganizar la Escuela de Artes y Oficios desde un nuevo concepto de trabajador y de trabajo, que canalizó la enseñanza técnica hacia la formación de ‘obreros mecánicos suficientemente preparados para las industrias del país’.”

Hacia 1901, bajo el Ministerio de Industrias y OO.PP. existían: Instituto Agrícola; escuelas prácticas de agricultura de Santiago, Concepción, Chillán y Chiloé; escuelas de viticultura y viticultura de Cauquenes; escuelas prácticas de minería de Santiago, La Serena y Copiapó; Instituto Técnico Comercial de Santiago; Escuela de Artes y Oficios; escuelas profesionales de niñas de Santiago, Valparaíso y Concepción; y las supervisadas por la Sofofa: escuelas de dibujo lineal e industrial de Santiago y Valparaíso; Escuela de Dibujo Ornamental y de Modelado de Santiago, y la Escuela de Obreros Electricistas de Santiago.

En 1876 se creó la Escuela Práctica de Agricultura dependiente de la Sociedad Nacional de Agricultura con la idea de formar personal especializado para la agricultura y la ganadería. En una dirección que no profundizamos aquí, en este período comienzan a formalizarse otras fuentes de educación superior: la Escuela de Ingenieros Navales y la Academia de Guerra del Ejército que, a diferencia de las escuelas de formación militar anteriores, son instituciones donde el conocimiento de alto nivel juega un rol central en la formación.

4.4 Ideas alternativas o no hegemónicas

Hay tres líneas de ideas alternativas que queremos relevar: las ideas de Jenaro Abasolo, por su profundidad conceptual; las escuelas nocturnas de artesanos, que comienzan a incidir en la formación de los sectores populares; y las ideas sobre la educación de la población mapuche.

Abasolo: Educación para fines americanos. Basado en los principios de la universidad y la filosofía clásica alemana (Hegel, Shelling, Fichte), Jenaro Abasolo (1833-1884), pensador al margen de la academia, hace la crítica de la educación contemporánea y la propuesta de una “educación para fines americanos”. Su idea es que el hombre posee una “facultad trascendental, educable y progresiva por cuya virtud puede crear la sociedad futura, según ideas determinadas y conforme a planes preconcebidos.”

Crítica que en esos días, “la instrucción pública no obedece a ningún principio científico y absoluto, y está dirigida por un charlatanismo deplorable”. Plantea que “un Estado republicano que se precia de sincero y de sensato no debe nunca aceptar que la noción humana que sirve de guía a los fines políticos pueda ser distinta de la que se tiene en vista en los fines de la educación.” ¿Cuáles son esos fines para nosotros, los habitantes de Latinoamérica? Respecto del estudiante, escribe: “En las Universidades, tal como hoy existen, ha aprendido a recibir el saber pasivamente; pero en esas Universidades venideras debe aprender a producir por sí mismo, habituar el espíritu a producir todo lo que puede, aunque los estrenos parezcan desconsoladores.”

Como vemos, Abasolo está pensando en grande. Su propuesta entrelaza una concepción de la enseñanza con los fines que ella debe tener en suelo americano. ¿Cuáles son entonces los fines de una tal educación? Escribe Abasolo:

“El fin último que esta [la americana] enseñanza debe tener en vista es: 1o. la producción de la personalidad intelectual

americana por medio de la creación de una escuela científica que sea propia de nuestra América, a fin de que haya una ciencia americana como hay una ciencia europea, pues es sabido que cada raza puede dar un genio distinto a la ciencia; 2o. el conocimiento profundo de lo que deben ser la sociabilidad y la política americanas; 3o. la erección de hombres capaces de abrigar en su seno el alma del Nuevo Mundo y sentirla germinar en sus entrañas como la suya propia; porque solo ellos, o los semejantes a ellos, serán los que puedan infundir la unidad de espíritu nacional en los pueblos del continente, y hacer que se sientan agitados por la misma misión y llamados por el mismo destino; son ellos los que pondrán fin a ese enigma que nos domina y que nos amedrenta, y que es la ausencia del genio de la humanidad.”

Escuelas Nocturnas de Artesanos. En estos temas seguiremos los estudios de Sergio Grez sobre el movimiento popular en el período y de Milton Godoy sobre mutualismo y educación.

Escribe Sergio Grez: “las escuelas nocturnas (o vespertinas) de obreros y artesanos fueron numerosas, tan sólo durante el período 1862-1879 fundaron establecimientos de este tipo las sociedades de artesanos de Valparaíso (1861, de corta existencia, siendo reemplazada más adelante por talleres de herrería y de carrocería), Santiago (1862), Talca (1866, luego de un cierre, nuevo plantel en 1869), Copiapó (1864), Linares (1867), La Serena (1869, reemplazada por otra en 1874), Vallenar (1870), Coquimbo (1873, receso y reapertura en 1876) y Chillán (1874). Además de estas escuelas, debería consignarse una serie de iniciativas complementarias de educación popular como, por ejemplo, los cursos de francés, física y economía política para obreros en el *Colegio Internacional de Santiago* que comenzó a impartir a fines de 1875 Guillermo C. de Larraya, redactor de *La Industria Chilena*. Las clases eran concebidas como un complemento a la labor realizada por la escuela nocturna de artesanos regentada por [la Sociedad de Artesanos] “La Unión” de Santiago y estaban especialmente destinadas a aquellos trabajadores que por habitar lejos del centro o por otras razones, no podían asistir a la escuela de la sociedad de artesanos.

Estas experiencias pedagógicas, sostenidas por las organizaciones populares, respondían a la necesidad de “ilustración” y “moralización” del pueblo proclamada por los voceros de las clases superiores y de los propios trabajadores

mutualistas. Su acción tenía efectos limitados. Las dificultades financieras de las instituciones que las impulsaban, las malas condiciones de vida y de trabajo de los obreros y artesanos que constituían su alumnado, amén de otros factores, complotaban contra los objetivos perseguidos por sus impulsores: la cantidad de trabajadores que concurrían a sus aulas era muy limitada”.

Por su parte, Milton Godoy escribe que los estatutos de las sociedades de artesanos expresarán de formas diversas esta inquietud, no obstante, el discurso se centrará en “propender al adelanto y la instrucción de los hijos del pueblo”, o que su objeto será “instruirse mutuamente e instruir al pueblo”. En ocasiones, el objetivo es más explícito, estableciéndose que se busca “propender al desarrollo moral e intelectual de los socios por medio de clases nocturnas”. En Los Andes se establece que la Sociedad de Artesanos tiene por objeto “el socorro mutuo de los socios y procurar entre ellos la instrucción, moralidad y fraternidad”.

Las escuelas de artesanos, que nacen como parte integrante de una propuesta del artesanado frente al ya mencionado “Estado ausente”, serán paulatinamente integradas al sistema educacional estatal. Uno de los primeros pasos fue el financiamiento proveniente de las municipalidades o el aporte de dineros desde el Congreso, para finalizar en la primera mitad del siglo XX en que las escuelas de artesanos se convertirán en la base de las nuevas Escuelas Industriales.

Marginación del pueblo mapuche y de su cultura. Nos concentraremos en el pueblo mapuche para mostrar cómo se abordaba el tema “indígena”. Los casos de otras culturas menos numerosas (Aymara, Rapa Nui, etc.) simplemente no son tema en el proyecto educacional del Estado sino hasta fecha muy reciente.

Respecto del pueblo mapuche, reproduciremos la reflexión de Andrés Donoso en su texto *Educación y nación al sur de la Frontera*. Escribe Donoso:

“[e]l pensamiento ilustrado y civilizador que acompañó el nacimiento de las repúblicas latinoamericanas se fusionó en la comprensión de que había que someter al “otro”, indígena y/o popular, porque hacían daño, entorpecían el progreso y/o ponían en riesgo al conjunto de la sociedad. [...] De la mano de estos pensamientos se fueron levantando las primeras experiencias de educación popular [...] a los mapuches, como en general a los sectores populares, no les resultó atractiva la propuesta, ya sea porque poseían “visiones de mundo” distintas que impedían valorarla, porque

priorizaban el que sus niños trabajasen o, quizás, porque juzgaban como deficitaria la oferta. [...] Pero el desinterés de los mapuches hacia la educación no fue una respuesta satisfactoria para las elites. [...] En medio de la “pacificación” ocurrió que algunos de los hijos varones de los principales líderes mapuche ingresaron al sistema educacional chileno. ¿Por qué? [...] Unos han entendido a estos estudiantes como rehenes, prisioneros de guerra y/o prisioneros políticos obligados a ir al matadero cultural que significaba la escuela para aislarlos, domesticarlos, alfabetizarlos en el conformismo a lo establecido y que obrasen, cuando volviesen a sus comunidades de origen, como factores de confusión y/o división. Otros los ven como prendas de paz, frutos de pactos contraídos de mutuo acuerdo que evidenciaban la intención de acudir a la escuela de buena gana y expectantes. Fascinación, curiosidad, romper el aislamiento que imponía la derrota militar, ilustrarse y/o civilizarse, fueron el tipo de argumentos que probablemente más se esgrimieron en este último sentido.

Sea como fuese, en este nudo histórico es que aparecen los primeros profesores mapuche, los mismos que fundarán, un tercio de siglo después, sus primeras organizaciones con características modernas. Este hito marcará una inflexión fundamental en la concepción y estima que tendrán los mapuche respecto de la educación, desde su desprecio y/o rechazo durante gran parte del siglo XIX hasta su sobrevaloración manifiesta desde principios del siglo XX hasta hoy.”

En este marco sería importante estudiar –hay poco estudio sobre ello– la educación superior, esto es, la educación socialmente productiva y de formación de ciudadanía. A modo de ilustración, mencionemos que hacia 1910 hubo alguna intención de construir una “Escuela Industrial para Indígenas”, y más tarde, “Escuelas Granjas”.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Valentín Letelier. “El Estado y la educación nacional” (1888).
2. Abdón Cifuentes. Discurso en la Unión Católica de Chile. En *Anuario de la Universidad Católica*, Tomo I, 1902.

Notas y referencias al texto

- p.54 Ricardo Krebs (Edit.) *Catolicismo y laicismo: las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile, 1875-1885: seis estudios*. Edic. Nueva Universidad, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1981.
Marcos García de la Huerta, Carlos Ruiz-Schneider. *Construcción de identidad, creación de sentido*. Editorial Universitaria, 2014.
- p. 55 Diego Barros Arana, *Mi destitución. Apuntes para la historia del Instituto Nacional*. Santiago, Imp. Ferrocarril, 1873. pp. 19-20.
El texto de Larraín es parte de: “Discurso de Incorporación a la Facultad de Humanidades”. *Anales de la Universidad*, 1863, p. 645.
La cita de Abdón Cifuentes es de: Discursos, *Santiago, Gratitud Nacional*, 1916, t. ii, p. 91-92 (citado por L. Fuentealba, ver más abajo).
- p. 57 Leonardo Fuentealba. “Valentín Letelier y el pensamiento educativo en la época de la fundación del Instituto Pedagógico”. En: *Instituto Pedagógico 1889-1964*, Univ. Chile, Fac. Filosofía y Educación, 1964. p. 71.
Los textos de Letelier en: Valentín Letelier. *El Estado y la Educación nacional*, 1888, y en *Filosofía de la Educación*. Imp. Cervantes, Santiago, 1912. pp. 502-503.
- p. 58 El programa del Partido Democrático en 1888, y el texto de Fermín Vivaceta, “Unión y Fraternidad de los trabajadores sostenida por las asociaciones cooperativas” (1877) están reproducidos en: Sergio Grez: *La Cuestión social en Chile. Ideas y Debates precursores*. DIBAM, 1995. p. 291.
- p. 60 Ricardo Krebs, M. Angélica Muñoz, Patricio Valdivieso. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, Edic. PUC, 1988. I. Antecedentes históricos.
La cita de Gandarillas en la pág. 17.
- p. 61 Educación técnica.
Los cursos nocturnos tomados de *INE, Anuario Estadístico 1910*. Cit. por E. Acuña, B. Balcazar, J. Barra, S. Bascuñán, M. Córdova, A. Figueroa. *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile*. Tesis Lic. Educación, Universidad de Valdivia, 1990.
Carolina Loyola Estay, “Educación para el trabajo.” En S. Serrano Edit. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, tomo II. Edit. Taurus, 2012.

- p. 62 Jenaro Abasolo. *La personalidad política y la América del porvenir* (1884. Edic. Póstuma 1907). Edic. Universitarias de Valparaíso, PUC Valpso, 2013. Cap. 33. ¿Cuál es la educación pública más adecuada para realizar los fines americanos?
- p. 63 Sergio Grez Toso, *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular chileno (1810-1890)*, Edit. Dibam, Santiago, 1997.
Milton Godoy. “Mutualismo y Educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”. *Última Década*, CIDPA, Valparaíso. Núm. 2, 1994. pp. 1-11. Eduardo Devés. “Orígenes del socialismo chileno: (Fermín Vivaceta y el mutualismo en la segunda mitad del siglo XIX)”. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Núm. 453, marzo 1988.
- p. 64 Andrés Donoso Romo. *Educación y nación al sur de la Frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Edit. Pehuén, Santiago, 2008. pp. 147-148
Sobre este tema en los inicios de la dictadura ver Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, José Millalén, Rodrigo Levil. *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Edit. LOM, 2006. Secc. La educación y los militares. p. 199 y ss.

Capítulo 5

La educación superior de las mujeres

Si consideramos que educación superior es la preparación del ser humano para la vida social, laboral y política, la historia de la educación superior de las mujeres comienza en Chile mucho antes del llamado Decreto Amunátegui de 1877, que permitió a las mujeres, por primera vez, acceder a estudios universitarios. Para entender integralmente los sesgos sexistas en la educación, no basta sólo con mirar los roles que la sociedad patriarcal asigna a las mujeres, sino que es necesario complementar esa mirada con los roles que la sociedad clasista en las distintas épocas les asigna. El sexismo en la educación es un problema que involucra a la organización social, y es por tanto un asunto político. Como escribía Julieta Kirkwood, *“la educación es política en esa época como en otras, puesto que mediante ella se forman las clases dirigentes”*.

5.1 Mujeres y clases sociales en el siglo XIX chileno

Como muchos de los fundamentos de la institucionalidad educacional chilena, los sesgos sexistas y clasistas tienen sus orígenes en la conformación de la república y de sus instituciones en el siglo XIX. Repasar esos orígenes permite entender los enclaves estructurales del modelo de educación femenina actual. ¿Es posible hablar de “mujeres” como categoría social uniforme en el Chile del siglo XIX? ¿Qué tenían en común la “señora”, la preceptora, la matrona, la artesana, la obrera, la lavandera, la doméstica, la prostituta, la campesina? Las diferencias sociales, económicas y culturales eran tan grandes entre esos grupos sociales, que no es sencillo identificar un sujeto femenino común. Por ello, para estudiar la educación superior de las mujeres en Chile en el siglo XIX (esto es, sus orígenes republicanos), consideramos conveniente identificar cuatro categorías sociales de mujeres, que describiremos brevemente según su posición en la escala social y por sus grados de autonomía en los planos económico y social.

Partiremos por arriba. El primer grupo, las *mujeres de la alta sociedad*, recibían una educación que era un desarrollo superior del supuesto rol moral intrínseco de la mujer (por oposición al conocimiento y la política, roles que serían masculinos). Así, recibían doctrina cristiana, primeras letras, baile, idiomas y arte para ser buenas anfitrionas y preparación para ser buenas madres

y esposas. Esta preparación les permitía organizar el espacio privado familiar, socializar y ayudar a contener la progresiva secularización de la sociedad. Hay muchos antecedentes que indican que a lo largo del siglo XIX ellas recibían una buena educación (de nivel que hoy consideraríamos superior) por parte de preceptores privados en casa o conventos o de familiares preocupados. Todas estas mujeres tenían como su espacio de autonomía y desarrollo el mundo privado, el hogar, sus esposos y sus hijos, y desde esa posición desarrollaban una incipiente socialización o salida al espacio público, ya sea en asociaciones al alero o promovidas por la Iglesia, las más conservadoras; en salones y tertulias las más liberales, e incluso algunas en emprendimientos económicos. El grueso de ellas no tiene autonomía económica, aunque varias conseguían buenos niveles de autonomía social. Muchas de sus nombres sonarán familiares, como María Graham, Isidora Zegers, Juana Ross, Isidora Goyenechea, Martina Barros.

El segundo grupo estaba compuesto por *mujeres provenientes de las capas medias de la sociedad, profesionales y empleadas públicas*. Son mujeres letradas que trabajan fuera de sus hogares (aunque no por ello dejan de tener la responsabilidad en el hogar) ya sea para mantenerse o contribuir al hogar económicamente. Son las primeras que desarrollan oficios o profesiones que requieren especialización, matronas, profesoras, empleadas públicas y en su gran mayoría trabajan en ocupaciones que “extienden” los roles tradicionales asignados a la mujer en la casa, como la reproducción, crianza, enseñanza y servicios. Por ello transitan de lo privado a lo público (sus trabajos) sin mayores complicaciones y en ese proceso gradualmente van desarrollando una autonomía económica y social. Es un grupo pequeño hasta mediados de siglo XIX, pero que crece a partir de la segunda mitad de ese siglo (ver Cuadro 1). Sus nombres son prácticamente desconocidos para el ciudadano común y si uno quisiera relevar algunas, habría que destacar las primeras dieciséis matronas graduadas en 1836, las primeras nueve profesoras primarias tituladas en 1857, y la (posiblemente) primera mujer ocupada en la administración pública, Carmela Quiroga, Jefa de Correos de Lota en 1869. Hay que agregar aquí mujeres que trabajaban en lo que hoy consideraríamos profesiones que estudiaron por su cuenta, como Rosario Ortiz, periodista, dirigente política de Concepción.

El tercer grupo lo conforman las *mujeres obreras* que en general aprendían en el trabajo mismo. Su educación está determinada por las demandas del mercado. Como escriben Thelma Gálvez y Rosa Bravo, “empezaremos por derrumbar el mito de que [recién] la vida moderna incorpora a la mujer al trabajo: las mujeres del siglo pasado [XIX] declararon a los empadronadores del

censo que tenían oficios y los ejercían para sobrevivir”. Ellas se concentraban en determinadas ocupaciones supuestamente más aptas para el sexo “débil” y “delicado”, como obreras de manufacturas, hilanderas, tejedoras, costureras y confeccionistas y también había bordadoras, sombrereras y zapateras. En la industria alimenticia también había muchas mujeres. Finalmente, había mucha presencia femenina en la manufactura de lozas y alfarería (Cuadro 1). El trabajo de las obreras estaba fundamentalmente concentrado en las ciudades y, como hoy, su salario era mucho más bajo que el de los varones. Transitaban y socializaban entre dos espacios para ellas completamente alienados e inconexos, el privado y el público: rol tradicional de mujer en el hogar; régimen (horario, disciplina, relaciones) masculino en el trabajo. Nombraremos a dos de estas pioneras, Micaela Cáceres, una de las primeras dirigentes obreras, y Carmela Jeria, obrera tipógrafa que funda el que probablemente es el primer periódico obrero que directamente daba protagonismo a la mujer.

Ramas	1854	1865	1875	1885	1895	1907
Textil	98,9	98,0	98,4	97,9	97,6	-
Alfar. y Loceras	96,3	92,2	96,9	93,2	86,9	-
Vestuario y tocado	81,5	82,4	86,9	86,5	85,3	83,6
Alimenticia	45,7	40,1	41,4	33,1	21,7	18,6
Serv. Doméstico	80,5	74,1	83,7	79,7	86,7	87,3
Comercio	8,2	13,1	17,6	25,5	17,1	15,6
Enseñanza	24,5	30,5	42,8	53,4	53,8	57,3
Cultos	31,6	47,0	50,9	54,9	51,6	44,5
Bellas Artes	57,6	46,0	41,7	37,2	19,6	11,6
Prof. Médicas	59,0	56,1	43,3	40,4	43,0	32,5
Prof. Liberales	-	-	0,1	0,2	0,4	0,2

Cuadro 1: Proporción (porcentaje) de mujeres en algunas ramas de actividades según años. Arriba industriales, abajo profesionales. En las ramas que no están en este cuadro (e.g. minería, transportes y otras) la participación de la mujer como trabajadora era mínima. (Tomado de Gálvez y Bravo, p. 21.)

Finalmente, el cuarto grupo, las marginadas de todos los espacios, las *mujeres del “bajo pueblo” o de los “bajos fondos”*: *campesinas, sirvientas, lavanderas, empleadas domésticas, prostitutas*. Tan marginadas que incluso sus compañeras obreras no las aceptan en sus organizaciones. Estas mujeres, que constituyen

el grupo más numeroso, están en el último nivel de la escala social y, salvo excepciones, no sabían leer ni escribir. Por ello su asociatividad era muy débil debido a sus dificultades de movilidad (domésticas y lavanderas especialmente ancladas en la cocina o el conventillo) y al escaso alcance de sus herramientas comunicativas (usualmente solo orales). Habitan los arrabales y los conventillos en el centro de las ciudades. Las posibilidades de educación sistemática de estas mujeres en el campo eran nulas. En la ciudad, por su parte, sus condiciones de vida impedían cualquier atisbo o intento de “formación” sistemática de ningún tipo (económico, social, político).

En el marco social descrito, existían diferentes roles imaginados (por los hombres) para los diferentes tipos de mujeres. Todos ellos partían de la matriz básica de la mujer como responsable del cuidado y educación de los hijos, la dirección de los asuntos domésticos, y los compromisos sociales que ello conllevaba. Este rol “natural” se cruzaba con el rol social que significaba conseguir o ayudar a completar el sustento económico del hogar.

5.2 La matriz básica: el hogar, la familia y la crianza

La idea tradicional religiosa de la mujer como reproductora de la especie y encargada de la crianza de los niños, unida a la concepción clásica de la dicotomía hogar/espacio público, son el punto de partida para entender las concepciones sobre la educación de la mujer en el siglo XIX chileno. Como escribe Edda Hurtado, la educación femenina “confirmaba el hogar como el principal lugar pedagógico, delimitado bajo la lógica de las diferencias sexo-généricas. El hogar se constituyó como el espacio principal de donde se esperaba que provinieran lineamientos más sistemáticos en torno a lo que las mujeres debían conocer y donde se les debería inculcar un saber vivir y un saber estar en sociedad”. Esto está bien expresado por la literata Mercedes Marín en un discurso a las niñas de un colegio hacia 1848, instándolas a desenvolver ese rol de pureza que se les ha asignado:

“[...] empezando a dejar de ser niñas, haréis al lado de vuestras madres el aprendizaje de las virtudes domésticas tanto más necesarias, cuanto ellas son la herencia de la mujer, y están de acuerdo con su naturaleza y con su posición. [...] Creedme, nunca es más interesante una mujer, que cuando retirada al interior de su familia regla las ocupaciones, cuida de la economía, entabla el orden en todo y palica sus dedos industriosos a la costura

y al bordado. [...] Pero cuántos hechizos podéis aún añadir al mérito sólido si desenvolviéndose en vosotras el sentimiento de lo bello, queréis cultivar los talentos agradables, y adornaros con ese lujo del arte y de la naturaleza, que tanto realza al ser humano. [...] Aspirad niñas a una felicidad tan pura.”

Una versión conservadora y franca de ese rol, lo expresaba el periódico *El Estandarte Católico* durante el debate sobre los estudios de la mujer: “La misión natural de la mujer, aquella noble misión que la Providencia le ha confiado para el bien de la sociedad y del individuo, consiste principalmente en ser buena y abnegada madre de familia, esposa fiel y consagrada a los deberes domésticos e hija sumisa y obsequiosa para con sus padres.” La versión liberal, como escribe Pilar Vicuña, ligaba ese rol a una tarea de la nación, como es la de instruir a la madre ciudadana, esa mujer culta que educa a su hijo y aporta así al progreso del país, como bien lo expresa una maestra de la época:

“Se ha dicho: “basta que la mujer se ocupe de su hogar y obediencia con sumisión”, sin fijarse en que su hogar es un pequeño imperio, donde, si es verdad que tiene que dominar por el amor, la dulzura y la gracia, tiene también que quitar al hombre la brusquedad de sus pasiones, que imprimir en derredor suyo el amor de Dios, de la patria, de la familia y de la humanidad entera, que es lo que debe considerarse como complemento de la perfección moral del individuo. Tiene que derramar todos los tesoros de amor y ternura que deben bañar su corazón; extender su bienhechora influencia sobre las costumbres y civilización de la sociedad toda!”

En las formas en que se da esa “salida” al espacio público, las clases sociales juegan un rol determinante. Quienes pueden llevar a niveles superiores el “sentimiento de lo bello y lo bueno”, desarrollando todas sus “potencialidades” por medio de la educación, son las mujeres que no necesitan ocuparse de labores domésticas ni trabajo remunerado y luego pueden ocupar su tiempo para cultivarse. Hacia abajo de la escala social, este cultivo personal va difuminándose a medida que crecen las necesidades socioeconómicas.

Por una parte, las mujeres de sectores medios intentan al menos transportar parte de ese desarrollo a sus trabajos, engrosando principalmente las

profesiones de matronas y maestras. En cambio, las mujeres obreras, deben trabajar fuera bajo regímenes y lógicas absolutamente extrañas a las del hogar, y el mercado las acomoda de acuerdo a sus “virtudes” que son la motricidad fina y las destrezas aprendidas, dándole ocupaciones en las áreas textil, manufacturera, etc.

Es así como “naturalmente” se segrega la educación superior de las mujeres en tres líneas: educación moral para dirigir el hogar, la crianza y los compromisos sociales que ello conlleva; formación profesional para apoyar la reproducción y la enseñanza y los servicios que necesita la sociedad; instrucción técnica para los trabajos que demanda la economía en áreas donde las mujeres supuestamente tiene ventajas comparativas. Una cuarta, al margen del sistema formal, es la educación política que será hecha por las propias organizaciones de mujeres. (En este punto, no es ocioso recordar una vez más que el grueso de las mujeres trabajaban como cocineras, sirvientas, lavanderas, vendedoras callejeras, empleadas domésticas y prostitutas, y estaban marginadas de cualquier tipo de educación y asociatividad). Esta matriz conformará la estructura de la educación superior de las mujeres en Chile.

5.3 Educación moral e intelectual: elevación desde la matriz básica

Esta educación, que primariamente se daba fundamentalmente en el hogar y desde la Iglesia, abarcaba desde la espiritualidad al arte y buscaba dotar a las mujeres de moralidad y conocimientos sobre sus roles y sus expresiones. Esta idea de la “elevación” moral de la mujer está muy bien expresada por Jenaro Abasolo, pensador laico, por muchos considerado el mejor filósofo chileno del siglo XIX. Abasolo se preguntaba ¿Cómo crear la mujer americana? y respondía:

“Se trata de saber cuál es la mejor función social de la mujer y cómo afianzarla. Vale más la mujer que sabe lo que debe ser y saber para educar bien sus hijos que la docta que gasta su tiempo en adoctrinarse en otras cosas. Mas, ¿cómo hacer esa mujer mejor? [...] Hay dos grandes esferas de actividad en la sociedad: la esfera política y la esfera moral. La primera está plenamente ocupada por el hombre, y hasta la fecha es un problema en averiguar la conveniencia que habría en hacer participar de ella a la mujer, o bien, si esta conveniencia es de aquellas que vienen a favorecer su misión educacionista, que es lo que más debemos tener en vista: hacer a la buena madre.”

Abasolo diferenciaba la esfera política de la moral y sugería “elevar” a las mujeres sobre todo a partir de la moral, entregando conocimientos de manera sistemática a la mujer. Los sectores conservadores católicos, por su parte, tenían sus reservas acerca del conocimiento en manos de la mujer, particularmente porque crecientemente éste se asociaba a la ciencia laica. Como lo decía directamente Crescente Errázuriz, “Lo que hace verdaderamente respetable a la mujer no es que sea sabia, sino que sea buena.” Esta concepción de elevar moral e intelectualmente a la mujer es la que lleva a promover el ingreso de la mujer a la Universidad, institución que llena el imaginario del desarrollo superior de lo humano mismo. Karin Sánchez, historiadora que estudió la polémica generada en la prensa en relación a la dictación del decreto Amunátegui de 1877 que permitió a la mujer ingresar a la universidad, distingue cuatro ejes de ese debate entre conservadores y liberales: la incompatibilidad del rol de la mujer en el hogar con el ejercicio de profesiones liberales; los niveles de educación que requiere el rol de la mujer; la conveniencia de la mujer para ejercer profesiones liberales; y finalmente, el gran tema, si la mujer con conocimientos caerá en el ateísmo.

Como vemos, el gran tema es esencialmente el nivel de conocimiento que podía dársele a una mujer. A pesar de que el decreto Amunátegui en sus considerandos argumente la independencia económica de la mujer, lo que en el fondo se juega es su independencia intelectual. Es esa idea de “la elevación intelectual” la que ha transformado ese evento en hito fundacional de la educación superior chilena, menospreciando sus otros desarrollos, muchos muy anteriores a esa fecha. Es también esa idea la que, a los ojos de la aristocracia intelectual chilena posterior, hace la diferencia entre Eloísa Díaz, la primera y celebrada médica graduada en 1887, e Isidora Góngora, la primera y olvidada matrona graduada en 1836, esto es, medio siglo antes. Lo que está en el fondo en juego es esto: Isidora, la primera profesional, se educó para servir, y no se habría elevado a la categoría de hombre (de humano); Eloísa, en cambio, habría mostrado que podía ser igual a un hombre, en la casa intelectual de los hombres por excelencia, la universidad.

5.4 Educación profesional para la madre ciudadana

Vistas en un comienzo como apoyo a las labores de crianza de sus congéneres de alta sociedad, las dos principales profesiones de mujeres fueron las de matrona y de maestra, que constituyen un ícono de las profesiones que se estructuran como versiones públicas de roles asignados tradicionalmente a la mujer en lo privado.

La Escuela de Matronas fue creada en 1834, al alero de la Escuela de Medicina del Instituto Nacional, con el objetivo de profesionalizar el oficio de partera, y la Escuela Normal Femenina (1854), para formar maestras primarias, supervisada por la orden de las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús hasta 1883. En ellas se formaban sistemáticamente mujeres “profesionales” para las áreas de la salud y la educación. Ambas escuelas son muestras de tempranos espacios de independencia y autonomía de la mujer. En efecto, en el caso de las matronas, aunque formalmente pensadas para ser supervisadas por médicos (hombres), en la práctica su número era tan alto que gran parte trabajaba autónomamente. Algo similar ocurría con las maestras que generaban en la escuela un espacio de independencia y desarrollo personal.

Si uno quisiera hacer justicia a las primeras mujeres profesionales en Chile, habría que mencionar a la primera generación de graduadas del Colegio de Matronas del mítico curso de Lorenzo Sazié. Aquí va esa lista de dieciséis nombres hasta ahora olvidados: *Isidora Góngora, Josefa Benavides, Francisca Vilches, Gertrudis Figueroa, Luisa López, Juana Echeverría, Josefa Reyes, Martina Naranjo, Cayetana Navarro, Eugenia Villanueva, María Ibarra, Isidora González, Francisca Galdames, Rosario Rojas, Carmen López, Juana Durán*. Acerca del sesgo femenino de los estudios de matrona, María Soledad Zárata, explica: “lo importante es que este corpus cognitivo no sólo estaba asociado a la femeneidad por ser practicados por mujeres sino porque sus fines estaban dirigidos a favorecer la vida familiar y la maternidad, espacios que eran preocupación y responsabilidad de las mujeres [...] Si la instrucción femenina tenía como supremo fin ilustrar a quienes tenían la responsabilidad con los futuros ciudadanos en su calidad de madres y preceptoras, la instrucción de las matronas las preparaba para la no menor misión de cuidar a las mujeres en el momento en que se convertían en madres”. Otro tanto ocurre con las profesoras primarias, o preceptoras como se les llamaba. En 1857 se titularon las primeras nueve mujeres como profesoras primarias: *Matilde Baldovinos, Dominga Lobo, Pabla Salcedo, Ignacia Flores, Antonia Claro, Margarita Salas, Manuela Varas, Carmen Varela, Julia Nieto*. La Escuela de Preceptoras, muestra también, a través de materias de su currículum, los sesgos de profesiones consideradas “femeninas”: lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, historia, métodos de enseñanza mutua y simultánea, costura, bordado y labores de aguja.

En la Revista de Instrucción Primaria de 1866, en un artículo de Simón Jules, se podía leer el enganche de la profesora y el rol que la sociedad le asignaba a la mujer:

“La mujer es todavía más propia que el hombre para ganarse el corazón de los niños y darles esa primera educación de la infancia de que solo son capaces las madres o las que saben reemplazarlas. [...] parece que la mujer hubiese nacido para la minuciosa y modestísima tarea de enseñar a los niños. Ella es sin duda generalmente más consagrada, más pudorosa, más paciente, más moral, más adecuada en una palabra, para esa difícil y penosa ocupación. Como quiera que la mujer por su naturaleza y por sus hábitos es más de la casa que el hombre, hasta la escuela misma está de ordinario más atendida, más aseada, más ordenada con ellas que con los hombres.”

Con el cambio de siglo, se incorporarían otras profesiones más, paradigmas de lo “femenino” según la tradición: las enfermeras, las asistentes sociales y las profesoras secundarias. Todas alineadas con un supuesto rol natural de la mujer como asistente y apoyo a la familia, las personas y su desarrollo.

5.5 Educación técnica para las demandas del naciente capitalismo

Con el incipiente desarrollo capitalista en Chile, los empresarios fueron muy pragmáticos para incorporar a la mujer a las labores industriales, particularmente en aquellos rubros industriales donde las mujeres eran económicamente más rentables, ya sea porque tenían mayores habilidades por la tradición cultural (manufactura, textil, alimentación, etc.), ya sea porque se les podía pagar menos que a sus contrapartes masculinas. Para esos empresarios, estas mujeres “hijas del pueblo” no contaban como tales a la hora considerar sus roles de madres y criadoras, como lo testifica el siguiente argumento aparecido en un periódico de 1872:

“Con el sistema de educación vigente en nuestras escuelas de mujeres, sacamos muy pocas que sean útiles, muchísimas pre-dispuestas a perderse. La educación literaria que reciben las hijas del pueblo las habilitaría cuando más para reemplazar a sus maestras; en cambio, es muy aparente para fomentar en ellas el orgullo y al amor propio que las hace desconocer su condición social y hasta a sus mismos padres. ¿Cuántas ex-alumnas quieren ser sirvientes, cocineras, etc.? [...] Haciendo más práctica y más

útil su enseñanza es como el Estado podría favorecer eficazmente los intereses de la mujer, y también, secundado en esto por los particulares, abriendo nuevos horizontes a su industria. [...] Se cuenta en este número la tipografía, la encuadernación de libros, la fabricación de cigarrillos, la venta de mostrador, etc. que las mujeres podrían ejercer sin inconvenientes y sin duda con grandes ventajas para ellas y la sociedad.”

Este discurso apunta a reorientar la educación de la mujer para adaptarla a los fines industriales. Luego de un largo camino, y casi 40 años después de su contraparte masculina, finalmente en 1888, el Estado resolvió entregar instrucción técnica superior a las mujeres, particularmente para la industria. Es así como en 1888 se fundó en Santiago la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (nombre que a los pocos meses fue reemplazado por “Escuela Profesional de Niñas” para evitar confundirla con su homónima masculina Escuela de Artes y Oficios). Esta escuela comenzó a impartir cursos de dibujo lineal y ornamental, bordado artístico, modas, lencería y costura blanca (femenina y masculina), cartonaje, marroquinería, guantería, cocina y contabilidad para jóvenes interesadas en el comercio. Siguieron a esta escuela, la creación de otra en Valparaíso en 1897 y en Concepción en 1900. Y luego, entre 1901 y 1906 se crearon cerca de 25 nuevos establecimientos en distintas ciudades del país. La educación superior técnica de la mujer pasó a ser una política de Estado.

5.6 Educación política: una iniciativa de las propias mujeres

El *hombre* es un animal político, sostenía Aristóteles. En Chile, a mediados del siglo XIX, la mujer también comenzaba a serlo... Así, hacia la segunda mitad de ese siglo las mujeres de los tres grupos sociales que hemos visto, y de manera transversal e independiente, abogan y trabajan por la educación política de la mujer. Martina Barros de Orrego, señora liberal de la alta sociedad, tradujo *La esclavitud de la mujer*, de John Stuart Mill, que publicó en la Revista de Santiago en 1872. En su extenso prólogo escribe:

“La sociedad señala a la mujer el matrimonio como su único destino, declarándola inhábil para ser otra cosa que esposa y madre en nombre de cierta diferencia que establece la naturaleza de la mujer y la del hombre. Pero olvidando la lógica a pesar

de negarle todos los derechos en virtud de esa naturaleza que antojadizamente le atribuye, todos se los concede sin embargo a la mujer nacida sobre un trono y por una aberración inconcebible mientras encuentra natural, lógico y sencillo que una reina presida desde el tribunal supremo la justicia de una gran nación, miraría como ridículo y grotesco que una mujer administrara desde un juzgado la justicia de un pequeño barrio. [...]. Si se pretende negarle esos derechos porque se la cree incapaz de ejercerlos, si se le dice que ella ni por su educación, ni por su inteligencia puede pretender el derecho de elegir quien la represente y la dirija en el movimiento político de su patria, detrás de ese pretexto hiriente ella vería la injusticia y la inconsecuencia, se sentiría herida sin sentirse convencida.”

Y aunque Barros sostiene que “la mujer no apela a los derechos políticos”, sí reclama la independencia económica y social por medio de la educación como el paso que permitiría lograr la independencia económica, social y luego la política.

María Espíndola, profesora, alzaba la voz de las mujeres de sectores medios en el Congreso General de Enseñanza Pública en 1902. Su ponencia trataba de la “conveniencia de dar a la mujer una educación intelectual” igual a la de los hombres:

“En tiempos no muy lejanos se opinó que la mujer debía saber leer solamente, para que leyera ciertos libros; después se le permitió que aprendiera a leer y escribir, pero con algunas restricciones; más tarde se ha querido que aprenda algo más, pero no tanto como su compañero el hombre.”

Y plantea entonces cómo sacar a la mujer de su posición de sumisión. Si se educara a la mujer como corresponde, señala, “no sería hoy (con raras excepciones) esclava sumisa y ardiente defensora de las preocupaciones que apocan el espíritu y coartan la libertad.” Aunque abiertamente no habla del tema político, éste se esconde tras el tema económico y cultural. El argumento es incremental: “En tanto la mujer se conserva dependiente bajo el punto de vista económico, todos los derechos civiles, políticos y sociales serán nulos para ella.” Y concluye que por ello “la instrucción económica de la mujer sería de

trascendental consecuencia para su felicidad.” De esta forma, Martina Espín-dola concluye:

“1. Que la mujer necesita ser tan instruida como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida, y llenar debidamente los deberes que impone el hogar. 2. Necesita de la educación práctica para hacerse un ser independiente para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida, y ser un factor principal de la riqueza pública y privada.”

Finalmente, Carmela Jeria, habla por las mujeres proletarias. Fundó el que probablemente es el primer periódico obrero que directamente daba el protagonismo a la mujer, *La Alborada*. En el primer número de 1905, Carmela Jeria presenta el ideario de esta iniciativa que apunta a que la mujer obrera tome conciencia política de su situación:

“Debe, pues, la mujer tomar parte en la cruenta lucha entre el capital y el trabajo e intelectualmente debe un puesto, defendiendo por medio de la pluma a los desheredados de la fortuna, a los huérfanos de instrucción contra las tiranías de los burguesotes sin conciencia. [...] fundamos esta hoja para que sirva como atalaya de la idea, llevando a los hogares proletarios las proyecciones luminosas de la razón y el derecho, e ilumine la mente de tantas mujeres de trabajo que yacen en la más completa oscuridad debido solo a la torpeza criminal de los de arriba.”

En un número posterior de 1906, Carmela Jeria levanta temas propiamente feministas reivindicando la autonomía política de la mujer y el derecho a un educación superior igual a la de los hombres:

“Cuando las hijas del pueblo se encuentren libres, por completo, de añejas preocupaciones, de torpes rutinas, entonces caminar han resueltas y serenas, protegidas por sus propias energías intelectuales, a conquistar aquellos derechos que hasta hoy han sido monopolio exclusivo del hombre [...] la instrucción de la mujer debe extenderse también a lo que se considere al ejercicio de oficios o profesiones, ya que siendo

ella compañera del hombre, debe estar preparada para ayudarlo en el sostenimiento del hogar, porque siendo iguales en el augusto templo de la familia, indudablemente tienen igualdad de derechos y deberes.”

5.7 El decreto Amunátegui de 1877 y el ingreso de la mujer a la universidad

Como hemos visto, el acceso a la instrucción universitaria estuvo vedado para la población femenina la mayor parte del siglo XIX, período en el cual ellas contaban con escasas alternativas educativas. Había un consenso entre las clases dirigentes y la sociedad toda que el papel que se le asignaba a la mujer para su desarrollo era el espacio del hogar. Sólo se le permitía salir a explorar el espacio público en la medida que éste fuese una extensión de aquél y por lo tanto era inconveniente educar a la mujer a nivel universitario, un espacio masculino por excelencia.

Sin embargo, muchas mujeres no compartían esa idea. Entre ellas, Antonia Tarragó, que en 1872 escribía:

“Sabido es que el principio de la felicidad de los pueblos consiste en la civilización de sus individuos amparados por las leyes; pero la civilización no podemos alcanzarla sin el trabajo y este nos lo enseñan las costumbres. Estos dos elementos de la vida social, es decir, las leyes y las costumbres, nos vienen de los dos seres que componen la especie humana. Si aquellas son justas dan por resultados el progreso; pero para que éste vuele con rapidez, es necesario que de igual manera sea impulsado por ambos.”

A nivel universitario, no había impedimento legal para que las mujeres rindieran exámenes de ingreso. Es así como a fines del segundo año de funcionamiento de su colegio, el 1 de diciembre de 1876, Isabel Le Brun decidió enviar una solicitud al Consejo Universitario en la que pedía se nombrasen comisiones universitarias ante las cuales sus alumnas pudieran rendir exámenes válidos. Pero los varones del Consejo Universitario consideraron que ello era “un vacío legal” y se opusieron a la solicitud.

Pero no todos opinaban así. Escribía Máximo Lira defendiendo ese derecho de las mujeres:

“¿En qué ley o en qué razón medianamente atendibles se ha apoyado [...] el Consejo de la Universidad para no reconocer el derecho de las alumnas de un colegio de señoritas para obtener grados universitarios? En ninguna que sepamos, si no es la ley de la rutina, la más severa y más inflexible de todas, pero lo que es disposición positiva de nuestra legislación, no hay ninguna que haya dicho que las carreras profesionales estén abiertas exclusivamente para los hombres. Y, sobre todo, si no existe ley que prohíba que las mujeres aspiren a la posesión de un título universitario, ¿con qué derecho se niega el Consejo a satisfacer esta legítima aspiración? Para los doctores de aquel cuerpo sabio no debe ser una novedad que es lícito todo aquello que las leyes no prohíben hacer.”

La polémica escaló. Finalmente, el 5 de febrero de 1877, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, firmó el decreto que marca un hito en la historia de la educación universitaria femenina en Chile: la validación de exámenes de mujeres ante comisiones universitarias. El texto del decreto argumentaba así:

“Considerando:

1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos;
2. Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas;
3. Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto:

Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres.”

Aunque Chile aparece como pionero en cuanto a la formación de mujeres universitarias —en 1887 se titularon las primeras médicas de Chile e Hispanoamérica, Eloísa Díaz Insunza y Ernestina Pérez Barahona—, la verdad es que éstas no eran bien miradas y se ejercía una evidente presión social y psicológica sobre ellas. Si en 1907 únicamente habían diez mujeres con profesiones liberales universitarias en Chile —3 abogadas y 7 médicos—, hacia 1927 ya habían egresado 476 farmacéuticas, 115 dentistas, 18 abogadas, una agrónoma y una ingeniera.

5.8 A modo de conclusión

La sociedad, poco a poco, ha ido tomando conciencia de las demandas de autonomía económica, social y política planteadas por las propias mujeres en el siglo XIX. Sin embargo, los principios estructurales sexistas y socioeconómicos que hemos revisado, y que producen los sesgos en el sistema de educación formal, han permanecido. Entender los sesgos de género y de clase con que se origina el modelo educacional chileno, permite ayudar a comprender y dar herramientas para transformar el modelo educacional actual que los heredó. Resumamos las tres características fundamentales de ese modelo que hemos estudiado: Primero, una educación de la mujer indisolublemente entrelazada con la matriz básica que la asocia a un rol de madre, criadora y cuidadora, feminizando y desvalorizando ciertas ocupaciones y carreras. Segundo, una educación que dependiendo de la posición de clase (“contexto de vulnerabilidad” le dicen hoy) asigna el tipo de educación que puede recibir una joven, con la consiguiente estadística que las jóvenes de familias ricas se pueden formar como “humanos”; que las jóvenes de familias de capas medias terminan mayoritariamente formándose en las profesiones “para” mujeres; y que las jóvenes de familias pobres tienen como destino casi inexorable la instrucción técnica y los servicios, por supuesto que en roles femeninos. Tercero, pero no menos importante, un sistema educacional impregnado de la preeminencia del hombre como sujeto (político), donde a la mujer parece estar reservado solo el imitar o desarrollar ese patrón.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Karin Sánchez. “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877.” *Historia* (Santiago). 2006, vol.39 (2): 497-529.
2. Julieta Kirwood. *Feminarios*. Santiago de Chile. Ediciones Documentas, 1987.

Notas y referencias al texto

- p. 69 Julieta Kirkwood. *Ser Política en Chile. Las feministas y los partidos*. Edic. LOM, 2010 (Original 1986). p. 74.
- p. 70 Thelma Gálvez, Rosa Bravo. “Siete décadas de registro del trabajo femenino 1854 - 1920”. *Estadística y Economía*, no. 5, Instituto Nacional de Estadísticas, 1992. pp. 1-38.

- p. 72 Edda Hurtado P. “Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile.” *Acta Literaria*, N°44, I Sem. (121-134), 2012.
- p. 72 Mercedes Marín. Discurso en la entrega de premios a las alumnas de un colegio, 1848. Cit. en M. Luis Amunátegui. “Doña Mercedes Marín del Solar”. *La Alborada poética en Chile*, Santiago, 1892.
- p. 73 *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877. Cit. en: Karin Sánchez Manríquez. “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley 1872-1877.” *Historia* (Santiago) 2006, vol.39 (2): 497-529.
- p. 73 Discurso de Fresia O. Manterola en: “Liceo de Niñas de Copiapó y Escuela Rafael Valdés”, Copiapó, Imprenta del Atacama, 1878, p. 32-33. Citado en: Pilar Vicuña Domínguez. *Muchachitas liceanas: La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile, 2012. (p. 27)
- p. 74 Jenaro Abasolo. *La personalidad política y la América del porvenir*. (Edic. francés 1877; Edic. español 1907). Edic. Univ. Valparaíso, PUCV, 2013. p. 454-455.
- p. 75 Crescente Errázuriz, “Cuál debe ser la conducta de los católicos respecto del proyecto de ensanchar el Estado docente con la institución de liceos para mujeres”, *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877.
- p. 75 Karin Sánchez. El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Historia* (Santiago). 2006, vol.39 (2): 497-529.
- p. 76 María Soledad Zárate, *Dar a luz en Chile, siglo XIX: De la “ciencia de hembra” a la ciencia obstétrica*. Santiago, DIBAM y Universidad Alberto Hurtado, 2007. p. 204.
- p. 76 Simón, Jules. “La mujer como agente de instrucción”. *Revista de Instrucción Primaria*, 3, Santiago, noviembre, 1866. p.46.
- p. 77 “La situación de la mujer en Chile.” *El Independiente*, Santiago, 16 de febrero de 1872.
- p. 78 Martina Barros. Prólogo a “La esclavitud de la mujer”. *Revista de Santiago*, Tomo II, 1872-1873. pp. 112-124.
- p. 79 María Espíndola: “Conveniencia de dar a la mujer educación intelectual y a la vez práctica”. *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Actas y Trabajos*. Tomo I. Santiago, Imp. Barcelona, 1904. pp. 246-248.
- p. 80 Carmela Jeria. Editorial, *La Alborada*, No. 1, 10 sept. 1905 y “Tras el

bienestar”, *La Alborada*, 1:17, segunda quincena, julio 1906, pág. 1.
p. 81 Las citas de A.Tarragó y M. Lira en K. Sánchez, *op. cit.*

Capítulo 6

Límites y desafíos al modelo conservador: Educación superior y la cuestión social (1891-1927)

La muerte del Presidente Balmaceda en 1891 marca la derrota de un proyecto modernizador del Estado por parte de la burguesía liberal. Diferentes grupos de la oligarquía no lograron conciliar sus posturas sobre una estrategia de desarrollo común para el país ante los nuevos desafíos mundiales y locales. Entre los más relevantes de esos desafíos para nuestro tema están: los cambios en la hegemonía mundial y sus influencias en Chile; los desafíos de la industrialización y el “progreso” tecnológico; el advenimiento de la “sociedad de masas”; la emergencia como sujeto político de los trabajadores y las capas medias; y los cambios en la laicidad de la población.

Tradicionalmente se ha denominado a esos años “período parlamentario”, refiriéndose a la distribución del poder en las alturas por medio de una asamblea diversa, en oposición a la hegemonía de un único grupo representado por la presidencia. Para entenderlo mejor en el contexto de nuestro tema, pensamos que es más conveniente verlo como un período de declive de la ideología tradicional conservadora y patriarcal y el avance de una mentalidad liberal y democrática en casi todos los ámbitos, expresada como una incipiente sociedad de masas y crisis de los valores tradicionales. Y sobre todo, se caracteriza por el estallido de “la cuestión social”, esto es, la emergencia al primer plano del drama social de la miserable vida de los obreros y los pobres en las ciudades. Este es un período sin proyecto de país, con un Estado que redujo su función a apoyar las iniciativas y cuidar los intereses de los oligarcas, sean éstos hacendados, industriales, banqueros, mineros o simplemente pertenecientes a la aristocracia local. No es casualidad que sea un período donde el nacionalismo, cuya influencia será importante en la educación, surja con fuerza.

En este contexto, no es de extrañar que el sistema de educación sufriera una fuerte crisis, caracterizada por la demanda de repensar todo el sistema y porque la crítica venía desde abajo, desde los profesores mismos, más que de las esferas de gobierno. Expresiones de estos vientos de transformación son los

debates en los dos congresos educacionales, uno en 1902 y otro en 1912; la emergencia de los estudiantes como sujetos político-sociales con la fundación de la FECH en 1906; y a nivel internacional, el manifiesto universitario de Córdoba de 1918, que criticaba un modelo de universidad oligárquica que en América Latina reproducía otro tipo de aristocracia social, los “doctores” y los grandes profesionales.

La principal crítica a la educación era la segmentación [segregación decimos nosotros] de la educación en lo que Iván Núñez bien llama *dos canales*: uno, constituido por las “Preparatorias” (cursos primarios anexos a los liceos que aseguraban el paso al ciclo secundario), el Liceo y la Universidad, concebido para la elite; el otro, formado por la escuela primaria y las instituciones técnicas, dirigido a los sectores populares. La crítica se da desde distintos sectores: los profesores; las organizaciones democráticas; la burguesía industrial y comercial; la Iglesia. Los dos primeros grupos critican un modelo que, sostienen, es discriminatorio, y lo que demandan es la universalización y apoyo a la educación primaria y dignidad para la educación técnica. Los otros grupos critican el modelo pues se estaría dando una educación “intelectual” que no prepara para la vida económica. Aparte de la preocupación por el desarrollo técnico, a estos últimos sectores les preocupaba sobre todo que con la “deleznable educación general” se estaba formando personas e intelectuales que hoy llamaríamos “críticos”, supuestamente innecesarios para el desarrollo del país.

Estos dos ejes dominan todas las propuestas en los Congresos Educativos de 1902 y de 1912. La voz de los sectores medios y de las provincias también se hace escuchar, y como veremos, se transformará en la creación de instituciones universitarias en las provincias. Sin embargo, la resistencia a los cambios era muy fuerte. Los resultados de estos debates tardarían años en materializarse. En 1920 se aprobó la ley de Instrucción Primaria Obligatoria y hacia fines de la década de 1920, producto de fuertes conmociones y presiones sociales, se reestructuró formalmente el sistema. Al nivel de la educación superior, más que las políticas dirigidas, lo que transformó el sistema fueron los hechos mismos, como la creación de nuevas universidades, la ampliación de los ingresos, la creación de instituciones para el desarrollo de la investigación, y las diferentes instituciones de educación técnica.

El terreno quedaría así abonado para desarrollar una nueva etapa que culminaría con las transformaciones del período 1964-1973, interrumpidas por el Golpe de Estado de 1973, y que estudiaremos más adelante.

6.1 La Reforma de Córdoba y la cuestión social

En este período estalla la “cuestión social” y se vive una crisis general del mundo burgués. Las ideas democratizadoras permean todos los ámbitos. En Latinoamérica esto impacta particularmente al mundo universitario. El entonces estudiante de medicina de la Universidad de Buenos Aires Aníbal Ponce, describe vívidamente lo que sentían los estudiantes preocupados de su entorno en esas décadas:

“Para los hombres jóvenes que entrábamos a la vida entre el horror de la tragedia europea [la primera guerra mundial], la guerra fue la gran “liberatriz”, en su sentido más amplio. [...] Gracias a ella tuvimos, desde muy temprano, la desconfianza del pasado. Se nos había enseñado, entre muchas otras cosas de las cuales en breve renegaríamos, el desprecio de la política y la indiferencia por las cosas públicas.

Teníamos la seguridad absoluta de asistir al derrumbe de un viejo edificio carcomido y fuerza era, por lo tanto, empuñar el pico para preparar, sobre la limpieza de las explanadas, las construcciones futuras. [...]

Extraña a la vida que en torno suyo rumoreaba; dócil instrumento de una clase que por ella pasaba para llegar al poder más fácilmente; tribuna poco sonora de profesores envejecidos, incapaces de auscultar las voces de su tiempo, –la Universidad se alzaba desafiante como un baluarte de ese mismo pasado contra el cual nos revelábamos en la angustia de la guerra–. De Rusia llegaba, mientras tanto, un sordo rumor confuso; enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. La negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio [...] Las llamas que enrojecían a oriente incendiarían, con nosotros, la vieja universidad.”

Efectivamente, la crisis de la universidad remeció toda América Latina. Como lo señala Carlos Tünnermann, el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918: “Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales.”

La situación de la universidad en esa época la expresa magníficamente el famoso manifiesto que el 21 de junio de 1918 los estudiantes de Córdoba dirigen “a los hombres libres de Sud América”, de la cual extractamos los siguientes párrafos:

“Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. [...]

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. [...]

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.”

Esta es la chispa que enciende el movimiento de los estudiantes, pero que pronto alcanza dimensiones más amplias, que incluyen críticas a las limitaciones al ingreso, a las formas de gobierno y a la relación con la sociedad. El filósofo y educador peruano Augusto Salazar Bondy resume en cuatro puntos las principales demandas de ese movimiento:

- “a) abrir la Universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades, de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan;
- b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y sus

procedencias, de donde provienen la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional;

c) democratizar el gobierno universitario, de donde proviene la participación estudiantil y la representación de los graduados; y

d) vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde se derivó la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las Universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil.”

Otro buen balance de la reforma, que resalta los alcances sociales y el carácter latinoamericano del movimiento, fue escrito en 1928 por José Carlos Mariátegui, otro intelectual peruano:

“El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba por la reforma de la universidad, señala el nacimiento de una nueva generación latinoamericana. [...] Los estudiantes de toda América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje.

De igual modo, este movimiento se presenta íntimamente conectado con la recia marejada post-bélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica. Y, como es natural, en la constatación de todos los vicios y fallas del régimen económico y social vigente y el anhelo de renovación, encontraban poderosos estímulos. La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos, con insólito apremio, a revisar y resolver sus problemas de organización y crecimiento. Lógicamente, la nueva generación sentía estos problemas con una intensidad y un apasionamiento que las anteriores generaciones no habían conocido.”

En Chile, los portavoces de estas ideas son los estudiantes de la FECH (Federación de Estudiantes de Chile), que desde la misma fundación de la fe-

deración son quienes impulsan, por un lado, el acercamiento de la universidad de elite a la sociedad toda, y por otro, la democratización de sus estructuras. La *Declaración de Principios* de la Primera Convención Estudiantil Chilena en 1920 señalaba:

“La Federación reconoce la constante renovación de todos los valores humanos. De acuerdo con este hecho considera que la solución del problema social nunca podrá ser definitiva y que las soluciones transitorias a que se puede aspirar, suponen una permanente crítica de las organizaciones sociales existentes. Esta crítica debe ejercerse sobre el régimen económico y la vida moral e intelectual de la sociedad. Ante las necesidades reales de la época presente, estima que el problema social debe resolverse por la sustitución del principio de cooperación al de competencia, la socialización de las fuerzas productivas y el consecuente reparto equitativo del producto del trabajo común y por el reconocimiento efectivo del derecho de cada persona a vivir plenamente su vida intelectual y moral.”

En 1922, el estudiante Raúl Silva Castro contraponía el concepto “clásico” de universidad al “moderno”. Tradicionalmente, escribía, la universidad era “un cónclave de sabios diplomados y en posesión de la verdad absoluta e inmovible que tratan de imponerse a todos los pobres alumnos que caen bajo su jurisdicción.” En cambio, el concepto “moderno” implicaba “toda una democratización de la cultura, o mejor una socialización de los instrumentos necesarios para adquirirla. La Universidad nueva, reformada, es una cosa viva, plástica, flexible; ha dejado de ser la fría máquina encargada de fabricar profesionales y la oficina de despacho de los títulos anhelados”.

6.2 Los debates educacionales: ideas y políticas

Las ideas que el movimiento de los estudiantes reformistas de Córdoba pone en discusión pueden verse como una expresión del resurgimiento del tema identitario latinoamericanista que se expresa de diferentes maneras y que va a estar muy presente en los debates contemporáneos.

Esas ideas en lo filosófico están relacionadas con la crisis del positivismo y de los intentos de reducción del fenómeno de lo humano al conocimiento científico y a la racionalidad, en un rescate del individuo. En Europa esas

ideas se expresan en influyentes pensadores como Friedrich Nietzsche y Henri Bergson (quien influye en varios pensadores chilenos), en la noción de las fuerzas oscuras en el ser humano, y más tarde el existencialismo. En Latinoamérica hay en general un rescate del romanticismo, de la autenticidad, que a nivel del movimiento universitario de esos años se expresa en la idea que “nuestras” universidades deben ser auténticamente nuestras, latinoamericanas. Entre los exponentes más conocidos de esas tendencias están intelectuales como José Martí, José Enrique Rodó, Rubén Darío, que representan movimientos rebeldes, contestatarios frente a la cultura dominante, particularmente la norteamericana, que según estos pensadores tiene un sesgo muy “utilitario”.

La crisis se adscribe, en gran parte, al desconocimiento que tenemos de nuestra realidad. El gran error que se le critica a los gobernantes de la elite es que no conocen a los pueblos que gobiernan. Por ello ese énfasis en una universidad *latinoamericana* y ese vuelco a mirar nuestra realidad en una suerte de “culto de lo nuestro”.

Los debates que provocan estas nuevas ideas se expresan de diferentes maneras por los diferentes grupos sociales. Ya vimos las ideas de los jóvenes expresadas en el Manifiesto de Córdoba y de la FECH en Chile. Desde las clases gobernantes, esto se expresará en las ideas nacionalistas, desde las extremas y racistas, como la de Francisco A. Encina, pasando por las moderadas como las de Luis Galdames, hasta las democrática-nacionalistas de Darío Salas.

El debate de 1912: Encina, Galdames, Molina. Muchas de las ideas anteriores se encuentran en el Congreso de Educación Secundaria de 1912 en términos del concepto de educación “nacional”, esto es, la preocupación identitaria se centra en el concepto de *nación*. Este tema reunirá las antiguas preocupaciones de los gobernantes por el orden y la “civilización”. Es una fecha propicia, para quienes son o se sienten gobernantes, para reflexionar sobre cien años de república.

La preocupación está bien resumida por Luis Galdames en un artículo titulado precisamente *El nacionalismo en educación*: “Para mí el nacionalismo educativo no puede ni debe ser otra cosa que un sugerimiento permanente de ideales, en armonía con nuestros recursos, con nuestras necesidades y con nuestras aspiraciones como pueblo.” En particular esto apunta a lo que los nacionalistas llaman “educación económica”. Escribe Francisco A. Encina, un ideólogo de la aristocracia nacionalista, en 1912:

“El objeto de la educación económica es el desarrollo de los estímulos que conducen a la actividad industrial y de las aptitudes que habilitan para su ejercicio. Persigue el propósito de encauzar al joven dentro de la actividad productora, inculcándole un concepto elevado del trabajo industrial y de hacerlo eficiente dentro de ella, mediante el cultivo de aquellos rasgos de la inteligencia y de la voluntad que hacen al hombre de negocios en las sociedades modernas.”

Esa educación de “rumbo práctico” está dirigida a las capas medias y populares. Plantea Encina que en la instrucción secundaria “deberá sugerirse con tenacidad la concepción del trabajo como deber social, la independencia económica como deber individual, el amor al esfuerzo por el esfuerzo; y estimularse la iniciativa y ambición, dentro de rieles morales.” Pero claro, habrá un segundo ciclo, una “preparación para realizar en la Universidad altos estudios científicos y literarios, o seguir carreras liberales en las escuelas correspondientes.” Este ciclo estará “destinado a un grupo escogido de jóvenes de grandes facultades naturales, cuya vida va a encauzarse en la meditación o en el ejercicio de actividades que la presuponen”.

Encina está preocupado porque “nuestra voluntad está postrada. El alma nacional no siente con fuerza el deseo de la grandeza y el poder. Han disminuido la confianza y el valor de la lucha económica [...] Las altas clases desdeñan sistemáticamente las producciones de la manufactura nacional, incapaz de satisfacer sus gustos educados por la industria extraña”. Esta visión pesimista está acompañada de concepciones racistas muy difundidas en la época respecto de las clases bajas: “Circula abundante por las venas de nuestro pueblo la sangre del aborigen araucano, y aunque esta sangre es generosa, no puede salvar en tres siglos la distancia que los pueblos europeos han recorrido en cerca de dos mil años”.

No toda la elite concordaba con este diagnóstico y visión educacional. En el otro extremo, pensadores como Enrique Molina y Valentín Letelier defienden una educación moral y espiritual y les preocupa el desarrollo integral del espíritu. Contrariamente a la tesis de Encina, ven que la formación de los jóvenes se ha ido “profesionalizando” desde 1879. Escribe Molina en 1913:

“Nos hace falta el culto a la verdad, mirada no sólo como la expresión de técnicas profesionales, sino también como una

de las manifestaciones más altas de la personalidad humana en sus relaciones con la realidad y como un elemento de solidez moral. Buscamos el desarrollo y perfeccionamiento de nuestra personalidad; buscamos, también, la dicha; queremos despertar la masa de individualidades que yacen en la ignorancia; queremos aprovechar y cultivar las fuerzas sociales, espirituales y materiales que hoy día se pierden entre nosotros.”

Las ideas desde las clases populares. La crítica al sistema educacional no sólo provenía de las alturas. Directamente desde el mundo obrero, hay un fuerte crítica al sistema educacional y propuestas de autoeducación popular. El líder obrero Luis Emilio Recabarren escribía en 1904:

“Uno de los primeros pasos que debemos dar o proseguir con denuedo es la instrucción popular. En cada ciudad en donde exista una sociedad obrera o una agrupación demócrata, debe haber también una escuela nocturna para adultos y niños trabajadores. Ya que el gobierno abandona la instrucción del pobre, hagamos nosotros un sacrificio de tiempo y de dinero y mantengamos en cada ciudad una pequeña escuela en donde proporcionar, a aquellos compañeros más desgraciados que nosotros, un poco de luz a sus cerebros para formarles conciencia de sus derechos.”

Esta idea de que los propios interesados y maestros son quienes tienen la responsabilidad sobre la educación, está también recogida por los profesores mismos. El Comicio Popular de la Asociación General de Profesores planteaba en 1924 “arrancar desde el fondo de los talleres, las maestranzas, escuelas, usinas y demás establecimientos de trabajo, las fuerzas vivas para que actúen y vigilen el desarrollo educacional del país. [...] luchar incansablemente por la reconstrucción total del sistema educacional [...] declarar que la dirección de la enseñanza debe estar en manos de los técnicos en la materia.” En términos parecidos se expresaba la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales en 1925:

“A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle

los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio.”

Está por estudiarse cuánto incidieron estas ideas, que en lo fundamental estaban planteadas para la educación primaria y secundaria, en el desarrollo de la educación superior.

Debate por la gratuidad. A comienzos del siglo XX comienza también en Chile la presión sistemática de los sectores conservadores por eliminar la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior del Estado. En 1913 uno de los “diarios que más se leen” había iniciado una sostenida campaña contra la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior (no así la primaria). Los argumentos esgrimidos no eran muy diferentes de los actuales: ¿Cómo se explica que estemos financiando gratuitamente la educación universitaria que beneficia una escasa proporción de jóvenes mientras no tenemos recursos para las escuelas primarias? Segundo, esa enseñanza es capital acumulado por el estudiante, y luego es legítimo que pague por ella. Una tercera crítica, menos explícita que la anterior, es que no le conviene al país desarrollar el “parasitismo intelectual”, esto es la formación intelectual amplia de jóvenes con bienes del Estado. El remedio que se proponía lo hemos escuchado: imponer una contribución a quienes estudian en la Universidad.

Los argumentos de quienes defendían la gratuidad siguen teniendo validez hoy. Como concluía Luis Galdames en su magnífico opúsculo *La Gratuidad en la Educación*: “Los caminos de la ilustración, de la riqueza y del poder, necesitan, pues, quedar abiertos en Chile a todas las capacidades, cualquiera que sea su procedencia, ya que sólo a este precio la democracia es un bien.” Realmente el fondo del debate era la democracia que, como lo conceptualizará John Dewey, está íntimamente ligada a la educación. No es casualidad entonces que este debate se diera cuando la idea de democracia comenzaba, ante la presión de los sectores populares, a permear la sociedad toda.

Comienzos de la influencia norteamericana. En la educación en general, y en la superior en particular, será muy relevante el comienzo de la influencia norteamericana, que gradualmente desplazaría a la influencia europea y en especial a la fuerte influencia alemana existente, cuyo modelo se consideraba

“intelectualista”. En su estudio sobre la influencia norteamericana en Chile, Stefan Rinke plantea que lo que atraía del “paisaje educacional yanqui” era que en Estados Unidos la educación representaba el “espíritu” del pueblo, sus universidades tenían un carácter libre y patriótico, tenían elevados estándares académicos y eran el fundamento del consenso democrático.

Es ilustrativa al respecto la opinión y crítica de las universidades chilenas que realiza Enrique Molina basadas en su experiencia norteamericana de 1918-19. Según Molina debiéramos aprender de su administración, sus directivos y relación con profesores; la organización de los estudios (duración, sistema electivo, métodos experimentales, etc.); las actividades científicas (organización de laboratorios, publicaciones, institutos de investigación); la extensión y acción social; y la vida estudiantil. Respecto de los estudiantes, Molina es muy crítico que no se les escuche y que se les considere poco. Concibe a los estudiantes como idealistas, aunque quizás equivocados con el “maximalismo” tan en boga. Y para ello propone algunas soluciones inspirado por lo que vio en EE. UU: más gimnasia, más distracciones, mejor infraestructura para que se distraigan en lo que es propio de ellos...

Más adelante veremos cómo esta influencia del modelo norteamericano se sistematiza, tanto a nivel de ideas como institucionalmente.

6.3 Nuevas universidades

El ambiente de crisis social y cultural y de nuevas ideas se expresa también en la creación de nuevos tipos de instituciones. Delinearemos aquí tres gupos de ellas que nacen en este período y son de alguna manera una respuesta a la crisis de principio de siglo.

Si bien los estudiantes, desde “abajo”, abogaron por “universidades populares” que no estudiaremos aquí, y los trabajadores por autoeducación en diferentes formatos, esas iniciativas al parecer inciden escasamente en la arquitectura de la educación superior que persistiría posterior a la crisis de comienzos de siglo. Lo que permaneció fueron instituciones que los sectores dominantes crearon con vistas a dar respuestas a las demandas del momento: las universidades regionales, los institutos de investigación del Estado y las instituciones de formación técnica que estudiaremos a continuación.

Una importante componente de la crisis, veíamos, era el carácter elitista que arrastraban las universidades que se concebían para –en palabras de uno de sus rectores– “formar la clase directiva de la república”. Para 1905, la Universidad de Chile tenía 1.086 alumnos y la Universidad Católica 249. En

los veinte años siguientes, se produce una explosión de matrícula: la Chile la cuadriplica a 4.282 y la Católica la triplica a 700 (aunque sólo en 1922 permite el ingreso a “señoritas”). En este explosivo período se crean tres nuevas universidades, todas en provincias, la *Universidad de Concepción* (UdeC, 1919), la *Universidad Católica de Valparaíso* (UCV, 1928) y la *Universidad Técnica Federico Santa María* (UTFSM, 1931), y todas privilegiando originariamente estudios técnico-profesionales.

No es casualidad que la primera universidad de espíritu regional haya sido creada en Concepción, baluarte histórico de las luchas anti-centralistas en Chile. Tan lejos como en 1888, el rector del Liceo de Concepción había pedido la creación de una universidad regional al gobierno central. “Juzgo que ha sonado la hora de descentralizar la instrucción superior [...] La nación ha avanzado lo bastante para que no sólo la capital sea el centro privilegiado dispensador de los conocimientos que han de formar abogados, médicos, ingenieros, etc., constriñendo a millares de aspirantes a estos títulos, a atravesar año a año medio país para obtenerlos.” Desde Santiago sólo promesas... Hubo otros intentos infructuosos, pero finalmente a comienzos de 1917 diversas organizaciones de la zona llaman a una asamblea para “cambiar ideas acerca de la fundación de una Universidad en Concepción.” Allí se planteó la idea de una universidad basada en la cooperación y apoyo de los habitantes de la zona, aunque sin descontar la ayuda estatal. Como lo señala uno de los participantes, “deseamos que la Universidad de Concepción sea autónoma, completa y moderna, con personería jurídica [...] En esta forma no será un gravamen para el Estado y podrá subsistir con vida propia y vigorosa, con independencia del poder central.” Se creó un comité para impulsar su creación. Como recuerda el rector Enrique Molina en 1929: “Después de diversas gestiones el Comité se convenció de que el Gobierno no crearía quién sabe en cuánto tiempo la Universidad. No eran sólo penurias financieras lo que la impedían. Había también de por medio, hay que reconocerlo, rivalidades y temores políticos y sectarios [...] El comité se cansó de esperar y en un gesto de audacia y fe resolvió, sin más ni más, abrir la Universidad a principios de 1919.” Así nacía la Universidad de Concepción, por iniciativa regional, con las Escuelas de Farmacia, de Dentística, de Química Industrial y de Educación. En 1920 lograría su reconocimiento legal desde Santiago.

Las otras dos universidades regionales (UCV, UTFSM) siguieron caminos similares, cada una con sus dificultades. Muy ilustrativo es el caso de la UCV, que hubo de pelear contra el centralismo de la Iglesia Católica. En una

carta al Arzobispo de Santiago, Crescente Errázuriz, uno de sus fundadores señala: “Tenemos poderosas razones para desear que nuestra Universidad de Valparaíso no forme una sola entidad con la de Santiago [...] La unión orgánica con la de Santiago no nos ha reportado beneficio de importancia; [...] porque la Dirección de Santiago tiene demasiado quehacer para preocuparse seriamente de la obra de acá y porque es difícil juzgar con acierto desde tan lejos.” El caso de la UTFSM la estudiaremos en el siguiente capítulo.

6.4 Educación superior al margen de la universidad

Ya hemos visto que, desde el punto de vista del desarrollo nacional, el gran tema era el valor que comenzaba a adquirir el conocimiento y la preparación técnica para el “progreso”. Darío Salas en 1917, en su libro *El Problema Nacional*, alerta a los gobernantes sobre ello:

“El adelanto de nuestro país se liga, sin duda, al aprovechamiento de las riquezas naturales del suelo nacional; pero se halla más estrechamente vinculado todavía al aprovechamiento de nuestra energía humana. Y entre nosotros, son precisamente los recursos de hombres lo que más se desperdicia. Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes; cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias aptitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que desarrolle el máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades.”

Era tan fuerte esta idea que el Plan de Obras Públicas en 1928 se justificaba de la siguiente forma: “todo lo que se gaste en este sentido [infraestructura para educación] es compensado con creces por la mayor capacidad productiva del habitante educado respecto del analfabeto”. Esto se expresaba, por una parte, en la necesidad de preparación de un funcionariado más especializado para satisfacer su demanda ante la ampliación de los servicios del Estado. Para ejemplificar, indiquemos algunas de las nuevas agencias creadas en el período: Contraloría General de la República (1927); Carabineros de Chile (1927); Caja de Crédito Minero (1927); Instituto de Crédito Industrial

(1928); Dirección General de Educación Secundaria (1927); Caja de Crédito Agrario (1926); Banco Central (1925). Por otra parte, estaba la necesidad de formación de especialistas para aquellos organismos del Estado dedicados a desarrollar conocimientos y técnicas para el Estado, denominados *Institutos (de Investigación) del Estado*. Destacan allí institutos como la Oficina Meteorológica (antes Oficina Hidrográfica y luego Instituto Geográfico Militar); el Instituto de Higiene (1892) transformado en 1929 en Instituto Bacteriológico; el Instituto Sismológico (1908), transformado luego en Servicio de Minas y Geología; el Instituto del Salitre (1912), la naciente Fuerza Aérea, etc.

En este marco no es casualidad que surgieran infinidad de instituciones de formación técnica no universitarias. A modo de ilustración mencionaremos las más influyentes. En primero lugar está el *sistema de educación comercial* que se ocupaba de formar técnicos de nivel intermedio con conocimientos comerciales. En 1898 abre sus puertas el Instituto Técnico Comercial de Santiago, futuro Instituto Superior de Comercio. En 1903 se funda el Instituto de Comercio de Valparaíso. En los siguientes cinco años se crearon Institutos comerciales en Iquique, Antogasta, Vallenar, Coquimbo, Talca, San Carlos, Concepción y Talcahuano. Estos institutos tenían un enganche con la educación secundaria de 3 años. En segundo lugar, la *enseñanza Industrial*. Aparte de la Escuela de Artes y Oficios y su contraparte femenina de fines de siglo, hay que mencionar la Escuela Industrial de Chillán (1905) trasladada a Concepción en 1928; la Escuela Industrial de Temuco (1916); y Escuela del Salitre y Minas de Antofagasta (1918). También se desarrolló un curso de Constructores de Obras y otros cursos técnicos al margen o en los bordes de la universidad. En tercer lugar, están los estudios que en el futuro serán universitarios. Aquí cabe mencionar los estudios legales en provincias, particularmente en Concepción, que desde 1865 tenía un Curso de Estudios Legales y en Valparaíso el Curso Leyes. También tiene gran importancia social, tanto por su rol como porque es otra línea de especialización para mujeres, la Escuela de Servicio Social fundada en 1925 que dependía de la Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social. En el área de formación para la salud es muy relevante la Escuela de Enfermeras del Estado creada en 1906. Finalmente, está la formación militar, que expresamente se separaba de la universitaria. Por ejemplo, por decreto del 4 junio 1894, se dictaminaba que los exámenes de instrucción secundaria rendidos por alumnos de la Escuela Militar y de la Escuela Naval ante las comisiones compuestas de profesores de esos establecimientos, no serán válidos para obtener grados universitarios. De esta manera, las instituciones

de educación superior para militares y marinos se desarrollaron sin ninguna integración con las universidades.

6.5 Nuevo marco jurídico

La crisis educacional de principios de siglo, los movimientos sociales y el nuevo cuadro político en los años veinte produjeron un nuevo marco jurídico en materias educacionales. En primer lugar están los preceptos de la Constitución de 1925 dedicados a la educación, donde destacan la libertad de enseñanza; el que la educación pública es una atención preferente del Estado; y el que habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno. En segundo lugar, el Ministerio de Educación (1927) centraliza bajo una dirección única a todas las ramas del sistema educacional. En efecto, en 1927 se oficializa al Ministerio y a la Superintendencia de Educación Nacional como la autoridad superior, administrativa y técnica de toda la educación nacional (en particular establecimientos de enseñanza industrial y agrícola pasan a depender del Ministerio de Educación). También el Ministerio concentró todas las atribuciones que habían tenido instituciones como la Universidad de Chile, el Consejo de Instrucción Primaria y el de Instrucción Pública e integró bajo una dirección la supervisión de todas las ramas de la enseñanza.

El decreto 7.500 de 1927. Es muy relevante la influencia que ejercieron las ideas de organización de la educación propuesta por los profesores. Basada en los debates de diversas agrupaciones de profesores, el 20 de agosto de 1927 se terminó de redactar una propuesta de reforma educacional, una de las más innovadoras en la historia nacional, trabajada por la Asociación General de Profesores (redactada por Luis Gómez Catalán, Daniel Navea, Eleodoro Domínguez y Víctor Troncoso). Esta propuesta fue discutida por diversas instancias gubernamentales hasta que finalmente, el gobierno la dictó como decreto con fuerza de ley (DFL) 7.500 el 10 de diciembre de 1927. A poco andar, ante las presiones conservadoras, se desató una represión contra los profesores y Catalán, Troncoso, Navea y Domínguez fueron apresados y relegados y a mediados de 1928 fue derogado el DFL 7.500. Escriben Iván Núñez y Julio Gajardo:

“El Decreto 7.500 fue el corazón legal de la reforma integral. Se cimentaba en ideas originadas en la naciente pedagogía científica de base psicológica y biológica, y particularmente en la ancha

corriente pedagógica de la *Escuela Nueva*; pero su oficialización se articulaba con conceptos del nacionalismo emergido en las últimas décadas y con la interpretación que portaba el movimiento militar en que se enraizaba el gobierno de Ibáñez. La ley de reforma fue fruto de un acuerdo entre el programa modernizante y productivista del régimen de Ibáñez y el proyecto reformista avanzado de la Asociación de Profesores, ante el cual el gobierno no pudo hacer oídos sordos.”

Vale la pena reproducir algunos de los párrafos de ese decreto ley, que marcará, al menos en el profesorado, las ideas que empujarán las transformaciones en educación por el próximo medio siglo.

Decreto 7.500 (1927)

Art. 3. La educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador.

Art. 11. El Estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las Universidades, en conformidad a lo que dispongan los Reglamentos respectivos.

Art. 23. La educación secundaria se impartirá en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo se dedicará a desarrollar la cultura general del educando, y el segundo a prepararlo para su futuro ingreso a la Universidad o al trabajo productor.

Art. 24. El segundo ciclo de la educación secundaria se dividirá en tres Secciones:

- a) Sección de especializaciones técnico manuales (comercial, industrial, agrícola, minera, profesional femenina, curso de perfeccionamiento para empleados);
- b) Sección científica preparatoria para el ingreso a los institutos universitarios de este carácter; y
- c) Sección humanista preparatoria para el ingreso a los institutos correspondientes. [...]

Art. 26. Las Universidades serán autónomas y fijarán en sus Reglamentos los institutos y escuelas dependientes de las diversas Facultades; como asimismo, todo lo inherente a su organización, ubicación y funcionamiento.

Las Facultades serán formadas con miembros docentes y académicos y sólo tendrán derecho a voto los docentes ordinarios. Para ingresar a las escuelas universitarias se requiere el título de bachiller, el que será otorgado después de cursarse en los institutos correspondientes los estudios necesarios. En estos institutos habrá, además, cursos de altos estudios y de ciencias puras, los cuales capacitarán para optar al doctorado correspondiente.

Art. 29. La enseñanza de arte puro en las academias o escuelas se caracterizará por la libertad completa en la forma y métodos con que cada maestro proceda con sus discípulos;

En las artes aplicadas se cuidará de cultivar formas artísticas derivadas de elementos autóctonos y de la naturaleza del país. [...]

Art. 38 (Disposiciones Especiales). Las Universidades del Estado y las particulares reconocidas como cooperadoras de la función educacional son personas jurídicas de derecho público. [...]

El Estatuto Universitario de 1931. El 20 de mayo de 1931 se dictó un nuevo estatuto universitario que incorporaba varias de las transformaciones que se habían venido discutiendo la década anterior y en particular otorgó a las universidades más autonomía respecto del poder político. El nuevo estatuto establece que “corresponde a la Universidad de Chile, el cultivo, la enseñanza y difusión de las ciencias, las letras y las artes, por medio de Institutos y Establecimientos públicos de Investigación y Educación Superior y Escuelas y Organismos anexos que el Supremo Gobierno o ella misma determine crear y mantener, en conformidad con las disposiciones de esta ley.” La Universidad de Chile pasa a ser persona jurídica de derecho público, que goza de autonomía y cuyo representante legal es el Rector. La dirección superior la ejerce el Rector y el Consejo Universitario (decanos, secretario general, directores de Educación Secundaria y Primaria y consejeros designados por el Presidente de la República). Los alumnos de cada escuela tienen derecho a hacer oír su voz en las Facultades por medio de un representante, estudiante del último curso.

El estatuto de 1931 reconocía la existencia legal de cuatro universidades (UC, UTFSM, UdeC, UCV), con sus respectivas personalidades jurídicas y

autonomía para organizar su administración y enseñanza. Pero para obtener grados o títulos que otorgaba la Universidad de Chile, debían sujetarse a los programas de ésta y dar exámenes ante ella.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Manifiesto Liminar de Córdoba (1918).
2. “Libre Matrícula en la Universidad.” *Claridad*, Vol. 1, No. 16 (1921).
3. José Carlos Mariátegui. *La Reforma Universitaria* (1928).

Notas y referencias al texto

- p. 88 *Congreso General de Enseñanza Pública de 1902*. Actas y Trabajos. Tomo II. Secciones de Enseñanza Secundaria, Superior, Especial y Práctica y de Higiene, Mobilitario Escolar y Edificación y Anexos. Santiago, Imp. Barcelona 1904.

Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, 1912. Tomo II, Memorias-Actas. Santiago, Imp. Univ. 1913.

- p. 88 Iván Núñez. *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. PIIE, Santiago, 1987. (cita en p. 32).

Sobre las Preparatorias: “Se trataba de cursos primarios anexos a los Liceos o a los colegios secundarios privados. En sólo cuatro años, sus alumnos cumplían la escolaridad primaria que para el alumnado común era de seis. Estos cursos disponían de profesores más calificados y mejor remunerados y se beneficiaban de las instalaciones propias de un establecimiento secundario, que normalmente disponían de un edificio ad-hoc. El paso por las “preparatorias” aseguraba el ingreso al ciclo secundario. En cambio, este ingreso no era automático para los alumnos que lograban egresar de las escuelas primarias comunes, los cuales debían rendir exámenes de admisión. [...] La supresión de las “preparatorias” y su integración en una escuela primaria común fue una de las demandas democratizadoras que vino a satisfacerse recién en la reforma educacional del gobierno de Frei [1964-1970]. No obstante que el término “preparatorias” desapareció del léxico oficial en 1928, reemplazado por el de “escuelas primarias anexas”, en el lenguaje de las clases medias y altas siguió utilizándose, aún hasta hoy [1987], para designar a toda la educación primaria.” (Núñez, *op. cit.*, p. 32).

p. 88 Particularmente ver Francisco A. Encina, *La educación y el Liceo y Nuestra Inferioridad Económica*.

Las ideas de Encina reflejan muy bien esa contradicción no resuelta del enfoque contemporáneo que segregaba las humanidades de la producción, las ideas de lo material, como dos carriles completamente independientes del desarrollo humano. Lo que Encina critica es que a las clases bajas se les esté llenando la cabeza con humanidades, siendo que su rol es el trabajo.

La idea es antigua. Enrique Cood, en su discurso de incorporación a la Universidad de Chile en 1857, lo planteaba sin vueltas: “Haciendo descender la instrucción sin discernimiento y con excesiva liberalidad, hasta las clases inferiores, ella inspira a los jóvenes que la reciben disgustos por su estado, desprecio por sus iguales y el envanecimiento de una superioridad engañosa, que les hará mirar con tedio el trabajo manual, el servicio doméstico, y aún el ejercicio de aquellas artes honrosas, pero humildes, que nos proporcionan la satisfacción de las primeras necesidades de la vida.” (E. Cood, “Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Humanidades”. *Anales de la Universidad de Chile*, 1857, tomo XV, primera serie, p. 119.)

Lo repite Abdón Cifuentes: “Desde que la instrucción literaria se ha puesto al alcance de casi todas las clases sociales por la absoluta gratuidad con se que da por el Estado, se ha despertado en todas ellas una tendencia decidida a las profesiones liberales seducidas por la esperanza de brillo y lucro. Más aparte de que esas esperanzas van siendo cada día más ilusorias, podía notarse que la enseñanza de nuestros liceos y aún de la enseñanza universitaria se resentía profundamente del exclusivo predominio de la teoría y el olvido casi completo de la práctica” (A. Cifuentes, *Memorias*, Tomo II, Edit. Nascimento, 1936. p. 45).

p. 89 Aníbal Ponce. “El año 1918 y América Latina.” 1924. En: *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Fundación Ayacucho, Caracas, 1978.

p. 89 Carlos Tünnermann Bernheim. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Clacso, 2008.

p. 90 “La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América.” Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba 1918.

p. 90 La cita de Augusto Salazar Bondy está tomada de Tünnermann, *op. cit.*, p. 84.

p. 91 José C. Mariátegui. “La Reforma Universitaria”. *Amauta*, Lima, 1928.

- p. 92 La cita a la Declaración de Principios de la Primera Convención Estudiantil Chilena está en: Luis Gómez Catalán. “La reforma universitaria, problema de ayer, de hoy, y de mañana”. *Revista de Occidente*, No. 194, Marzo 1968. pp. 2-7.
Para un detallado estudio de la FECH, ver el excelente libro de Fabio Moraga: *Muchachos casi silvestres. Historia de la FECH*. Edic. U. Chile, 2007.
- p. 92 Raúl Silva Castro. (1922). “Los dos conceptos de universidad”. *Claridad*, Vol. 2, No. 57 (1922).
- p. 93 Cita de Galdames en p. 65 de Carlos Ruiz-Schneider, *De la República al Mercado*, LOM, 2011.
- p. 93 Las citas de F. A. Encina en: *La Educación Económica y el Liceo (1912)*. Edic. Nascimento, 1962. p. 52 y p. 192.
El resto tomadas de C. Ruiz-Schneider, *op. cit.*, p. 70 - 71.
- p. 94 Enrique Molina. “Ideales y rumbos de la educación nacional”. Conferencia 21 de julio de 1913. En: E. Molina. *Educación Contemporánea*. Imp. Universitaria, 1914.
- p. 95 Luis Emilio Recabarren, “El derecho popular II.” *La Voz del Obrero*, Taltal, 10 julio 1904.
- p. 95 Nuevos Rumbos, 15 agosto 1924. Citado en: Leonora Reyes. “Crisis, pacto social y soberanía; el proyecto educacional de los maestros y trabajadores. Chile 1920-1925.” *Cuadernos de Historia* 22, 2003, pp. 111-148.
- p. 95 *Revista Justicia*. Santiago, 13 marzo 1925. Citado por L. Reyes, *op. cit.*
- p. 96 Luis Galdames. *La Gratuidad de la Educación*. Santiago de Chile, Imp. Barcelona, 1913.
- p. 97 Stefan Rinke. *Encuentros con el Yanki: Norteamericanización y cambio sociocultural en Chile 1898-1990*. Dibam, 2013. pp. 227-232.
- p. 97 Enrique Molina. *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros*. Santiago, Chile: Imp. Universo. 1921.
- p. 97 Rector de la Universidad de Chile, Armando Larraguibel, en 1931, en el discurso ante el Consejo Universitario. En: *Revista Médica de Chile*, Año LIX, no. 33, Nov. 1931. p. 865-867.
- p. 97 Números de alumnos en: M.A. Garretón, J. Martínez. *Antecedentes Estructurales de las Universidades Chilenas*. Edic. SUR, 1985. Cuadros 2 y 4, p. 20 y p.22.
- p. 98 Lorena Zuchel Lovera, Claudio Tapia Figueroa (Edit.) *La universidad*

- chilena en los albores del Siglo XX. Conceptos y Experiencias.* Edit. USM, 2016.
- p. 98 Jorge Fuenzalida Pereyra. (1972). “La génesis de la Universidad de Concepción”. En: *Revista Atenea*, No. 426-427. pp. 100-162.
 Recuerdos de Enrique Molina en: Enrique Molina. *De California a Harvard. Estudio sobre las universidades norteamericanas y algunos problemas nuestros.* Santiago, Chile: Imp. Universo. 1921.
- p. 99 Carta de Rafael Ariztía, 2 de marzo de 1928, al Arzobispo Errázuriz. Reproducida en: Rodolfo Garcés Guzmán. (1979). *Crónica de un siglo. Valparaíso*, Chile: Edic. Universitarias Valpso., p. 48.
- p. 99 Dario Salas (1917). *El Problema Nacional.* Imp. Universitaria, 1967. Prefacio.
- p. 100 Sobre educación comercial, ver Moisés Vargas. *Bosquejo de la Instrucción Pública en Chile*, 1908. Agustín Muñoz Sierpre. *Enseñanza universitaria y Técnica en Chile*, 1910.
 También Octavio Azócar Gauthier, *La Enseñanza Industrial en relación con la Economía nacional.* Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en la Fac. de Cs. Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile. En: *Memorias de Licenciados*, 1951. Edit. Jurídica de Chile, Santiago, 1951.
 Sobre visitadoras sociales, María A. Illanes. *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las Visitadoras Sociales. Chile, 1887-1940.* Edit. LOM, 2007.
- p. 101 Dina Escobar Guic, Jorve Ivulic Gómez. “El decreto No. 7.500: Un importante hito en la historia de la educación nacional.” *Dimensión histórica de Chile*, 6/7, 1989/1990. (En este artículo también está reproducido el decreto 7.500).
- p. 101 Iván Núñez, Julio Gajardo. “El preceptorado como acción social.” En: Sol Serrano (Edit), *Historia de la Educación*, Tomo II. La educación nacional (1880-1930).

Capítulo 7

Educación superior y Estado de Compromiso I: Conformación del sistema (1930-1960)

Como respuesta a la guerra de comienzos de siglo XX, a la revolución rusa en 1917 y la emergencia como fuerzas políticas de los trabajadores y las capas medias, y a la gran crisis del capitalismo (la gran depresión del año 1929), se produce una reorganización del sistema capitalista mundial. Surgen los “Estados de compromiso” (llamados en Europa Estados de bienestar), cuya característica es, como escribe Manuel Antonio Garretón, que “ningún grupo ejerce su dominio irrestricto y los conflictos se resuelven las más de las veces a través de un nuevo arreglo institucional que incorpora al sector en pugna”. En Chile, la depresión mundial de 1929 impacta profundamente y se hace notar especialmente entre 1930-32 en cuadros de hambre, miseria, cesantía, lo que provocó levantamientos sociales y políticos. Hacia mediados de los años 1930 la situación se estabiliza y se abre así un período histórico que duraría casi medio siglo hasta el giro neo- o ultra-liberal en la década de 1980. El historiador Armando de Ramón llama a este período en Chile “el proyecto de las clases medias”, caracterizado por la democratización y modernización del país “dentro del marco de una participación cada vez más activa del Estado en la vida económica, con lo que se estaba dando nacimiento a una economía mixta.” Sostiene que en este marco, se produce una “reforma” de la oligarquía, quien desplaza su tradicional control del poder de lo puramente político (que ahora compartía con los sectores medios) a lo económico. Su estilo de vida y comportamiento social, sin embargo, seguía siendo el mismo. En lo productivo se comienza a delinear un modelo de industrialización interna impulsado desde el Estado. Ello se acompañó de grandes obras públicas y grandes proyectos del Estado, dirigidos por la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), todo en el marco de un creciente sistema de seguridad social y de salud.

En el terreno de la educación, lo anterior se expresa en un compromiso entre los ideales reformistas de los años veinte impulsados por los nuevos sectores sociales y la estructura de una sociedad con una matriz profundamente

conservadora. Como lo hemos venido estudiando, el sistema educacional y la sociedad en que se desarrolla se ejercen mutuas influencias. Ya hacia 1924, Aníbal Ponce hacía el siguiente balance de los años de reforma que es bastante decidor:

“Las masas estudiantiles que tomaron por asalto la vieja universidad no carecían sin duda, de banderas; pero las enseñanzas del “novecentismo”, la “nueva sensibilidad”, la “ruptura de generaciones”, no eran más que vaguedades que lo mismo podían servir –como quedó demostrado– a un liberalismo discreto que a una derecha complaciente. [...] El obrero, por eso, lo miró [al estudiante reformista] con simpatía, pero sin fe; la burguesía, con desconfianza, pero sin temor. Con una clara conciencia de sus intereses, la masa conservadora de la universidad lo sedujo con su política, lo conquistó con sus prebendas, lo corrompió con sus vicios.”

En efecto, en los años 30 las ideas al estilo de la Reforma de Córdoba habían producido pocos cambios sustantivos. Sin embargo, poco a poco, ganan espacio las ideas de más compromiso social. Como escribe el historiador Fabio Moraga, “Si la primera reforma [años 20] estaba sujeta por un principio fuertemente vanguardista, desde la universidad hacia la sociedad, ahora la dirección era contraria: la reforma pasaba primero por los cambios que desde la sociedad se pudieran introducir en la Universidad.” Es así como la discriminación en el acceso comenzaba a ser uno de los grandes temas de la educación superior.

Si quisiéramos resumir en un par de ideas-fuerza lo sucedido en este período, habría que señalar que se trata de la expansión y “democratización” del sistema a partir de los años treinta. Expansión de matrículas en las instituciones tradicionales y aumento sustancial del peso numérico (no político) de las instituciones técnicas. “Democratización” (usamos intencionalmente las comillas) en el sentido de apertura hacia otros sectores sociales (capas medias), pero mantención estructural del modelo de dos canales, uno para la elite, otro para los sectores populares. Educación para gobernar para los primeros; educación para las necesidades, esto es, formación técnica para los segundos. Hacia la década del sesenta el modelo terminó rompiendo sus propios marcos, provocando un gran movimiento social conocido como *Reforma Universitaria*,

el que intentó llevar hasta las últimas consecuencias las promesas de democratización de la educación superior.

En el intertanto, a nivel internacional, el nuevo orden geopolítico se expresa en presiones hacia cierto tipo de transformaciones; y en el plano local se da un impulso a la educación estatal particularmente por parte de los gobiernos radicales y su lema “gobernar es educar”.

En este capítulo estudiaremos la expansión y conformación del sistema de ESUP acorde a la ideología y proyecto del Estado de compromiso. Luego, en el siguiente, estudiaremos la crisis y reforma de fines de los sesenta.

7.1 Las ideas: educación y democracia

En Latinoamérica, este es un período de fuerte influencia norteamericana en todos los ámbitos, desde la economía a la cultura. A nivel de ideas y políticas generales, el período que estudiamos marca un giro desde el “embrujo alemán” y europeo en general, que dominaba la filosofía de la educación a finales del siglo XIX, hacia una creciente influencia del modelo norteamericano, una influencia que se da en todos los planos: económico, cultural, etc. y en nuestro tema, con la filosofía educacional de John Dewey y las influencias sociológicas de Lester Ward.

A nivel de filosofía educacional, el concepto central –a veces explícito, a veces implícito en los debates– que domina la discusión es el de *trabajo* (no es sorprendente pues el período se caracteriza por el protagonismo de los trabajadores como sujeto político). Hay varios educadores y filósofos que serán muy relevantes, entre ellos John Dewey, Georg Kerschensteiner, Francisco Ferrer y Guardia, Celestino Freinet, Anton Makarenko, que incidirán en lo que se conoció como “escuela activa” (escuela del trabajo). Estos pensadores sostienen que lo central de lo humano es la actividad, sea esta trabajo o juego, pero que el trabajo como actividad que produce, es lo que debiera estar al centro de la educación. De esta forma, se relevan dos problemas muy debatidos: por un lado, la educación puramente libresca, teórica, alejada de la práctica; por otro, el desprecio y abandono en que está la educación técnica.

Esto se traducirá en propuestas de reforma del sistema educacional en general, el intento de eliminar los “dos canales”, y en la creación de instituciones para abordar los aspectos que las universidades tradicionales (la del Estado y la de la Iglesia) no abordaban. En ese proceso las organizaciones de profesores jugarán un papel importante.

Es bueno en este punto contraponer estas ideas con las de los nacionalistas como Encina. Aunque aparentemente coinciden en el tema del trabajo,

lo que Encina y los conservadores impulsan es una educación *para formar trabajadores*, para la empresa y los negocios, mientras los educadores mencionados están pensando en la *formación humana integral*. Lo que le preocupa a Encina es enfocar la educación hacia la economía del país; lo que le preocupa a los educadores es enlazar las diferentes capacidades humanas, integrar lo intelectual y lo material.

A nivel de las ideas, nos centraremos en el filósofo norteamericano John Dewey, que tuvo una fuerte influencia en Chile. Esa influencia puede apreciarse en organizaciones como Asociación Nacional de Educación (1904) y la Asociación General de Profesores (1922), en intelectuales como Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas, quienes estudian en la Universidad de Columbia donde enseñaba Dewey, y católicos como Alberto (“el padre”) Hurtado quien hace su tesis doctoral sobre Dewey.

El gran tema del pensamiento educacional de Dewey es asumir los desafíos que la democracia impone al sistema educativo, esto es, cómo concebir la educación en una sociedad que reconozca ciudadanía e iguales derechos a todos sus habitantes, en particular, a los trabajadores. En el prefacio de su obra principal, *Democracia y Educación* lo expresa claramente:

“Las siguientes páginas representan un esfuerzo para descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos constructivos de la educación pública considerados desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del desarrollo cognitivo y moral que fueron formulados en condiciones sociales anteriores, pero que aun actúan en sociedades nominalmente democráticas, para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos educacionales indicados por esos desarrollos.”

Dewey invita a descubrir, a detectar las ideas presentes en una sociedad democrática, a aplicarlos a la educación pública. La palabra “constructiva” es

crucial, y habla de hacer, construir, que será central en el proceso educativo. Sugiere que las sociedades contemporáneas son sólo “nominalmente” democráticas y requieren desarrollarse para llegar a serlo de verdad. La democracia la construye cada generación, no es un bien legado. El conocimiento y el pensamiento son en este sentido esenciales. El pensamiento ligado a la experiencia, la reflexión, es central en este proceso. Dewey contrapone la educación como desarrollo de la reflexión con esa visión de la educación como mera transmisión cultural, como entrega de saber a quienes no lo tienen.

El programa de Dewey es de transformación social, tanto, que sus enemigos lo llamaban un socialista rosado (*pink socialist*). No es casualidad que Dewey esté entre quienes más se enfrenta a Hayek en su discusión sobre la libertad. “No hay en nuestros días una palabra sometida a mayor saqueo que la de *libertad*”, escribe Dewey. Plantea que cuando se habla de control, casi todo se argumenta en función de la libertad. La libertad, según Dewey, “significa poder, poder real para hacer ciertas cosas.” Eso indica cuanta libertad se tiene. Entonces, la demanda por libertad es siempre una demanda por mantener (en el caso de las clases dominantes) o por conseguir (en el caso de las clases dominadas) el poder. La libertad es una propiedad relacional, refiere a una relación de unos individuos o grupos sociales con otros. La libertad de unos es restricción de la libertad para otros. El poder de unos es restricción de otros. Una discusión sumamente relevante a la hora de evaluar el control social en materias de educación.

Para Dewey, el gran tema de la educación es su enganche con la democracia (educación del ciudadano) y con la construcción de lo social. La democracia no es una esencia estática, sino que cada generación realiza la democracia una y otra vez por sí misma. La democracia no se hereda. Tiene que ver con la experiencia y el hacer. De allí la importancia que la educación permita ese hacer, permita al estudiante esa experimentación, esa recreación de la democracia.

Las ideas de Dewey también serán muy influyentes en la relación entre educación, vida y trabajo. Veíamos que la educación es indisoluble del hacer, y eso tiene que reflejarse en la escuela y en los programas. La educación libresca tiene el sesgo (o debilidad) fundamental de estar alejada de la vida. Escribía Dewey hace cien años en su libro *Educación y Democracia*:

“El problema de la educación en una sociedad democrática es terminar con ese dualismo [entre cultura y utilidad] y construir un régimen de estudios que haga del pensamiento una guía de

la práctica libre para todos y que haga del ocio una recompensa por aceptar la responsabilidad del servicio más que una excepción respecto de él.”

La filosofía democrática de Dewey tomó en Chile interpretaciones variadas. Sin embargo, desde las posiciones de poder, quienes en definitiva estructuraban el sistema educacional, se continuaba mirando el hacer como un asunto de “maestros” y “obreros”, manteniendo así el sesgo de “los dos canales”. Luis Galdames, influyente profesor universitario, educador y político del período concebía así la extensión de la educación hacia los sectores populares:

“Toda esa vasta labor educadora encaminada especialmente a preparar personas cultas para la sociedad, ha ido cediendo el paso al avance cada día más vigoroso de una rama nueva de la educación, la enseñanza técnica y práctica, tendiente de preferencia a formar individuos laboriosos, aptos para ganarse la vida en las actividades de la industria y el comercio. Durante mucho tiempo, sólo hubo en el país una Escuela de Artes y Oficios. En los últimos años [escribe en 1938], el gobierno determinó la fundación de algunas otras y subvencionó a varios establecimientos particulares de este género. El camino recorrido en esa dirección es corto todavía, pero se avanza cada vez más en él. Mucho es ya que se haya comprendido la urgencia de preparar técnicamente al maestro y al obrero chilenos, para que se hallen en condiciones de competir con el maestro y el obrero de fuera.”

7.2 La conformación del sistema universitario

En línea con la ideas del ambiente, la educación del período busca relacionar el estudio y el hacer y la sociedad. A nivel de educación superior esto se traduce en dar un espacio y rango al hacer, ya sea como educación técnica que hasta ese momento había sido la gran olvidada, o como investigación y experimentación científica y artística y en la relación de las universidades con la sociedad como es el caso de la Universidad de Chile, a través de nuevos programas, expansión de matrícula, la “salida” de las universidades hacia la sociedad, que se traduce en escuelas de temporada, departamentos de extensión, etc., y la estrecha ligazón con la Corfo.

Si uno quisiera resumir el fenómeno de la educación superior del período

a una dimensión, habría que indicar el crecimiento del número de estudiantes y del número y tipo de instituciones. El sistema se expandió rápidamente a fines de este período como lo muestra el Cuadro 2.

Año	U. de Chile	U. Particulares	Hombres	Mujeres
1940	6.040	1.806	5.877	1.969
1945	6.586	2.307	6.524	2.369
1950	10.928	3.989	9.549	5.368
1955	13.620	6.129	11.967	7.782
1960	15.496	9.207	15.844	8.859

Cuadro 2: Evolución de la matrícula de la educación superior.

A nivel de financiamiento, hacia fines del período el Estado financiaba casi en un 100 por ciento las instituciones estatales, y entre un 69 y 80 por ciento las privadas. En 1954, se dictó la Ley 11.575, que establecía que un 0,5% de todos los impuestos directos e indirectos del país pasarán a conformar el Fondo de Construcción e Investigaciones (científicas), lo que impulsará la investigación científica. Se creó el Consejo de Rectores para administrarlo y que estaba repartido entre 10/18 para la U; 2/18 para la PUC; 1/18 para el resto, en particular, solo 1/18 para la UTE (!).

Año Fundación	Nombre	Característica
1842	U. de Chile	Nacional, Estatal, Laica
1888	U. Católica de Chile	Religiosa, Privada
1919	U. de Concepción	Regional, Pública, Laica
1928	U. Católica de Valparaíso	Religiosa, Regional, Privada
1931	U. Técnica Federico Sta. María	Técnica, Regional, Privada
1947	U. Técnica del Estado	Técnica, Estatal
1954	U. Austral de Chile	Regional, Privada
1956	U. Católica del Norte	Religiosa, Regional

Cuadro 3: Universidades en Chile hasta 1981 (llamadas “tradicionales”).

Las nuevas Universidades Técnicas. Sin duda lo más novedoso del período son las dos universidades técnicas que se crean: una privada, la *Universidad Técnica Federico Santa María* (UTFSM, 1931) y una estatal, la *Univer-*

sidad Técnica del Estado (UTE, 1947). Sumadas a las universidades regionales de Concepción y Católica de Valparaíso, y a las que se agregarán, en 1954 la Universidad Austral en Valdivia y en 1956 la Universidad Católica del Norte, conformarán hacia 1960 el sistema de universidades que se han denominado “tradicionales”. El Cuadro 3 muestra las universidades del sistema hacia 1960.

Aunque ya era posible apreciar en la creación de la UdeC y de la UCV un sesgo hacia carreras cortas y técnicas, la UTFSM y la UTE son paradigmáticas en el sentido que muestran –por oposición y casi a contrapelo de las dos universidades tradicionales la UChile y la PUC– el nuevo espíritu y la necesidad de formar técnicos y de estructurar un sistema encadenado sin saltos de continuidad entre la Escuela de Artes y Oficios, que forma técnicos fundamentalmente mecánicos, y el Colegio de Ingenieros, hogar de la elite ingenieril. Ambas universidades representan respuestas del sistema a la demanda de educación de los sectores populares. En lo que sigue estudiaremos la creación de ambas.

La Universidad Técnica Federico Santa María. La UTFSM nace de una donación de Federico Santa María, quien se había hecho millonario especulando en el comercio internacional. En 1894, escribió un testamento legando una universidad a Valparaíso. Pero, en 1925, al re-redactar su testamento escribe: “en el transcurso del tiempo, la experiencia me demostró que aquello era un error y que era de importancia capital levantar al proletario de mi patria”. Así, legaba su herencia a varias instituciones educacionales y un fondo especial para crear una “Escuela de Artes y Oficios” y un “Colegio de Ingenieros, en todos sus ramos, civil, ferrocarriles, fábricas, minería, hidráulica, electricidad, etc.” Su apreciación, tanto del elitismo de las universidades existentes, como del descuido de la formación de profesionales técnicos, y la necesidad de contribuir “al desarrollo intelectual del proletariado” es evidente.

Es interesante captar bien qué se entendía por “educación técnica” en su testamento: “La educación técnica tiene por finalidad directa e inmediata dar todos los conocimientos y desarrollar todas las facultades mentales y físicas del individuo, a fin de habilitarlo para aprovechar *las materias muertas y las fuerzas potenciales de la naturaleza.*” Se aprecia el foco en lo productivo y la distancia a los conocimientos sobre el humano, la sociedad y los temas políticos que estaban concebidos para las “clases pudientes”.

La Universidad Técnica del Estado. La creación de la UTE, por su parte, tuvo motivaciones fuertemente estatales. Tuvo como objetivo dar un

marco integral y una línea de continuidad a los estudios técnicos desde el nivel básico al universitario en el marco de la estrategia de desarrollo de la producción nacional del período. Ello fue producto de un vasto movimiento de opinión pública durante los años 1945 y 1946 liderado por los estudiantes de la Escuela de Artes y Oficios, de las escuelas de minas y de las escuelas industriales. En efecto, la nueva universidad se crea sobre la base de escuelas técnicas existentes: la Escuela de Ingenieros Industriales; los grados técnicos de la Escuela de Artes y Oficios, de las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena, y los de las Escuelas Industriales de Concepción y Valdivia.

La nueva universidad rompe los moldes de las tradicionales universidades del país. La referencia del mensaje del presidente de la época al Congreso indica claramente que la nueva institución se establece “sobre moldes diferentes de los que caracterizan a las universidades que existen en el país, ya que sus nueve escuelas están distribuídas a lo largo de nuestro territorio, su estructura toda tiende a facilitar el cumplimiento de una de las finalidades de mayor trascendencia: su servicio a la producción nacional. [... nuestra juventud] verá en los estudios que realizan sus escuelas, valorizados por el rango universitario, un nuevo horizonte a sus inquietudes profesionales y un nuevo cauce útil a ellas y permitirá a la industria nacional contar con los técnicos e ingenieros capacitados para una más eficiente labor.”

No es sorprendente que la creación de la UTE generara un debate con la Universidad de Chile. En octubre de 1948, el decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (que aloja la Escuela de Ingeniería) y el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, plantearon ante las autoridades de gobierno su preocupación por la duplicidad de funciones que significaba la creación de la UTE (y los consiguientes problemas de financiamiento del Estado), por la errónea concepción que ella implicaba al dar una línea de continuidad con los estudios técnicos inferiores (“cada grado de la enseñanza técnica debe constituir una meta y no una etapa”) y por la necesidad de balancear armónicamente los diferentes niveles de profesionales técnicos. El director de la Escuela de Ingenieros Industriales (que constituía el núcleo de la futura UTE) respondió que se subestimaba la importancia de los estudios industriales, que la coordinación estrecha entre el sistema técnico y universitario sería beneficiosa, que la técnica pedagógica de la UTE era opuesta a la de la Universidad de Chile (una iniciada en lo práctico y finalizada en lo teórico; la otra ha partido siempre de lo teórico para terminar en lo práctico). Agregaba el director que los ingenieros de la Universidad de Chile “aceptan al técnico como ayudante en un plano

social y económico muy inferior al que establecen para ellos, pero se niegan rotundamente a aceptar al ingeniero industrial especializado que se forma en la Escuela de Ingenieros Industriales del Estado en un plano de igualdad social y económico con ellos”. No es difícil percibir en este debate asuntos profundos que aún persisten entre el mundo técnico y el universitario.

Los Colegios Regionales y la expansión universitaria. Hacia fines de los '50 la Universidad de Chile se extiende hacia regiones. Primero con la sede Valparaíso, que desde 1954 ya tenía un Instituto Pedagógico, y luego con los *Colegios Regionales*. Estos permitieron extender la educación universitaria estatal a diversas regiones del país para resolver el problema de la concentración territorial de la matrícula universitaria y del centralismo del sistema en Santiago. Irma Salas, gestora de estos Colegios, sostenía en la inauguración de la sede de La Serena en 1961:

“Desde el punto de vista del contenido programático, al Colegio Universitario le corresponde cumplir tres funciones fundamentales. Uno es la formación general, destinada a preparar a los jóvenes para asumir las responsabilidades comunes a todos los hombres, en su calidad de individuos, miembros de familia y ciudadano [...] Otra función relacionada con los estudios es la formación especializada en las disciplinas básicas que deben ofrecer los Colegios Universitarios y que conducen a estudios académicos o profesionales de duración prolongada [...] La tercera función programática es proporcionar una formación profesional de nivel medio, que asegure a los jóvenes competencia en una ocupación que les permita incorporarse de inmediato a la vida del trabajo. [...] Como institución social, el colegio profesional es un agente de democratización de la enseñanza superior. En efecto, una proporción considerable de jóvenes que antes de la creación de los Colegios Universitarios no habrían tenido acceso a los estudios superiores, especialmente aquellos de grupos económicos sociales menos favorecidos, han logrado incorporarse a estos estudios en los Colegios Universitarios Regionales. [...] El Colegio Universitario es, además, un centro de extensión cultural que ofrece una gran variedad de programas destinados a estimular a los

adultos a continuar su educación y a satisfacer sus intereses culturales y profesionales.”

En efecto, estos colegios nacieron con un sesgo experimental y de renovación en su carácter, en el sistema de admisión, en su administración y orientación de alumnos. Es importante destacar el sector de la población a que servían. Señalan Mellafe, Rebolledo y Cárdenas que en 1961, mientras la representación de hijos de obreros y campesinos en la Universidad de Chile era del 1,3%, en el Colegio de Temuco era 29% y en el de La Serena 27,8%.

El primer Colegio Universitario fue creado en Temuco en 1960 y el segundo en La Serena en 1961. Fueron producto en buena parte del financiamiento internacional (ver influencias internacionales más adelante) donde destacan la Fundación Ford, el BID, la UNESCO y la Universidad de California.

Hacia 1964 ya impartían 14 carreras y hacia 1966 ya se contaban sedes en Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Talca, Ñuble, Temuco y Osorno. Ese año la Universidad decidió transformarlos en “Centros Universitarios” pues ya eran núcleos capaces de impulsar estudios más completos, de llevar adelante actividades de extensión y desarrollar incipientes actividades de investigación. Serán el origen de las sedes provinciales y posteriormente de las actuales universidades estatales en las diferentes regiones.

7.3 Auge de la Enseñanza Técnica

Las nuevas tendencias en educación, el nuevo marco político y social del Estado de Compromiso, y las necesidades productivas dieron un auge extraordinario a la enseñanza técnica. En 1929 se dictó un “Estatuto de la Educación Industrial” y se creó una Dirección General de Enseñanza Industrial bajo el alero del Ministerio de Educación, que en 1942 se transforma en Profesional abarcando la enseñanza comercial, técnica femenina, industrial, minera y de artesanos. También clasificó la enseñanza industrial en tres grados: Maestros, operarios y oficiales; técnicos; e ingenieros industriales. Comienza a notarse en este período la influencia de un plan de desarrollo nacional dirigido por la Corfo.

Junto a detalladas normativas, se crearon a lo largo del país decenas de escuelas de artesanos y escuelas industriales. Para artesanos, entre 1938 y 1944 se crearon 29 escuelas a lo largo del país (desde Iquique hasta Castro) con diferentes especialidades como mecánica, tornería, máquinas agrícolas, herrería, carpintería, electricidad, construcción, gasfitería, instalaciones sanitarias, hostelería, embarcaciones, navegación, etc. etc. Para técnicos, se crearon escuelas

industriales de primer y segundo grado. Por las mismas fechas se crearon las siguientes de primer grado: El liceo Industrial de Taltal; Escuela Industrial de Valparaíso; Escuela Industrial de Quinta Normal; Escuela Industrial de San Miguel; Escuela Industrial de Ñuñoa; Escuela Industrial de Rancagua; Escuela Industrial de Talca; Escuela Industrial de Chillán; Escuela Industrial de Pesca de San Vicente, Talcahuano; Escuela Industrial de Punta Arenas; Escuela Industrial para Adultos. Hay que agregar aquí la Escuela Industrial de Temuco existente desde 1916. Las escuelas de segundo grado daban el grado de técnico industrial, y entre ellas estaban: Escuela Industrial de Concepción (1927); Escuela Industrial de Valdivia (1934); Escuela de Artes y Oficios (1849); Escuela Nacional de Artes Gráficas (1940). El tercer grado era el de ingenieros industriales que ya se formaban en la Escuela de Ingenieros Industriales creada en 1940. En la minería estaba la Escuela de Minas de Antofagasta (1918); la Escuela de Minas de Copiapó (1857); y la Escuela de Minas de La Serena (1887).

Aparte de la enseñanza técnica directamente impulsada por el Estado, se crearon también algunas escuelas particulares de enseñanza industrial. Entre ellos la escuela técnica de la UTFSM mencionada anteriormente, la Gratitude Nacional en Santiago, la ORT, y los Talleres San Vicente de Paul.

Es importante hacer notar que hubo intentos de ligar esa enseñanza puramente técnica con la enseñanza más “universal” de las universidades. Aquí hay que mencionar el movimiento de universidades populares, como la Escuelas de los Talleres de la Maestranza de FF.EE, creados en 1920 con el nombre de “Universidad Popular Ferroviaria” y la Universidad Popular Valentín Letelier en torno a mediados de siglo. En esta misma línea de elevar lo técnico y darle carácter más humanista, hay que destacar la creación del *Instituto Pedagógico Técnico*, el 17 de mayo de 1944, para preparar los profesores para la enseñanza técnica.

7.4 Las influencias de EE.UU. y las agencias internacionales

Hacia mediados de siglo XX los EE.UU. se habían transformado en potencia hegemónica en América Latina. Lo que sigue está esencialmente tomado del excelente libro de Fernando Quesada: *La universidad desconocida* (2015) que estudia la influencia norteamericana en la ESUP.

Esta influencia se formalizó con la creación del Instituto de Asuntos Interamericanos en 1942 como resultado de la conferencia de cancilleres americanos en Río de Janeiro, que delineó la normativa y el modelo de la asistencia técnica

para la región, principalmente en las áreas de agricultura, salud y educación. En los años siguientes comenzó la cooperación con Chile, en las áreas de salud y agrícolas. Esto se consolida con el famoso discurso de Truman de 1949 que incluía, aparte de la asistencia militar, un “enérgico” programa para expandir los beneficios científicos y técnicos norteamericanos a los países que requirieran de su cooperación. Como sostiene Quesada, “con el Programa Punto IV (PP-IV) las modalidades de asistencia técnica adquirieron mayor organicidad, sistematicidad y coherencia. [...] La colaboración norteamericana consistía en la transferencia de conocimientos científicos y técnicos, el envío de misiones de expertos para la formulación de diagnósticos y estudios de las problemáticas económicas y los intercambios académicos.”

Comienzan así en ese período programas que promovían intercambio de estudiantes y académicos (como Fulbright, Fundación Ford, Fundación Rockefeller) que desarrollaron gran actividad en América Latina. Chile fue el primer país latinoamericano en suscribir, en 1955, el acuerdo de la Comisión Fulbright, y de alguna manera, logró posicionarse como caso excepcionalmente favorable en América Latina para esos programas. Sostiene Fernando Quesada que, “desde 1943, año que se inició la cooperación con Chile, hasta 1950, 74 individuos participaron de los programas, con un promedio de 9 participaciones por año. A partir de la firma del Convenio marco el promedio creció a 77 individuos por año, con un total de 538, entre 1951 y 1957. Las cifras aumentaron considerablemente en el período 1958-1963, con una cantidad de 1.761 y un promedio anual de 191. Aproximadamente, el 60% de los participantes tenían entre 30 y 44 años. Del total, cerca del 80% tenía estudios universitarios y obtuvieron algún título de posgrado en el programa cerca de 70%, en especial maestrías y en menor medida doctorados. Alrededor de un 9% realizaron estudios universitarios sin obtener ningún diploma.” Hay que agregar que más del 95% de ellos iba a EE.UU.

Sin duda, estos procesos enlazaron localmente con la creciente relevancia que habían venido tomando en puestos del Estado los “expertos” técnicos, particularmente economistas e ingenieros, a los que se sumaron luego las disciplinas sociales, las ciencias agrarias y científicos de las ciencias básicas y aplicadas. El modelo de Estado desarrollista e instituciones como la CEPAL y FLACSO brindaron los necesarios puentes a las tareas del Estado con la academia. En efecto, Chile se había transformado en un referente regional en la investigación social desde los años 1948-1949, con la creación de la CEPAL y su sistema universitario. Hay que mencionar la creación del Instituto de Investigación

Sociológica (1946) y luego la Escuela de Sociología (1958) de la Universidad de Chile y la Escuela de Sociología de la PUC (1959). La Fundación Ford aprovechó de muy buena manera esta coyuntura.

En 1961 se lanzó la *Alianza para el Progreso*, una política del gobierno norteamericano para canalizar la asistencia para el desarrollo a los países latinoamericanos alineados, entre cuyas áreas prioritarias estaba la educación y la transformación de las actividades productivas. Por esos mismos años la OEA creó un grupo de trabajo para el desarrollo de la educación, ciencia y cultura. En el marco de esas políticas se suscribió en 1963 el Programa de Asistencia Técnica Chile-California. Por medio de este plan el Estado de California ofreció asistencia técnica para el desarrollo de Chile, con el apoyo financiero de USAID, que incluía un plan educacional y de formación de recursos humanos, que será muy relevante para la formación de científicos jóvenes que al volver presionarán por transformaciones de la academia en Chile.

En paralelo a esta fuerte influencia norteamericana, la UNESCO promovía planes de asistencia para la región que incluían un fuerte apoyo a las ciencias y las técnicas “para el desarrollo” en un período que inicia la aplicación masiva de la tecnología en diferentes ámbitos desde los transportes, las comunicaciones (especialmente radio y TV) hasta la planificación social y las ciencias sociales en general. En este marco se crean en América Latina las agencias de ciencia y tecnología de apoyo a los gobiernos, en particular CONICYT en Chile el año 1967, que marcan, entre otras cosas, el reconocimiento de una visión “científico-técnica” de los procesos sociales, gubernamentales y políticos en la región.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. M. A. Garretón, J. Martínez. *Universidades Chilenas: Historia, Reforma e Intervención*. Edic. SUR, 1985. cap. 4 y 5.
2. J. Dewey. *Educación y Democracia*. Cap VII. La Concepción democrática en la educación.
3. Decreto de fundación de la UTE. No. 1831 del 9 de abril de 1947.

Notas y referencias al texto

- p. 109 Manuel Antonio Garretón, Javier Martínez. *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*. Edit. Sur, 1985. Tomo I. *Universidades Chilenas: Historia, Reforma e Intervención*. Tomo 5. *Antecedentes estructurales de las Universidades Chilenas*. p. 19

- p. 109 Armando de Ramón. *Historia de Chile*. Edit. Catalonia, 2010. Cap. III.
- p. 110 Aníbal Ponce. “El año 1918 y América Latina.” 1924. En: *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Fundación Ayacucho, Caracas, 1978.
- p. 110 Fabio Moraga. *Muchachos casi silvestres: la Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno, 1906-1936*. Ediciones de la Universidad de Chile, 2007. p. 588.
- p. 111 Jaime Caiceo Escudero. “Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile.” *Espacio, Tiempo y Educación*. 3(2), 131-155. Alberto Hurtado. *El Sistema Pedagógico de Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*. Traducción e Introducción de Jaime Caiceo Escudero. 1ª edición, Santiago de Chile; IPES Blas Cañas, 1990.
- p. 112 John Dewey (1916). *Democracia y Educación*. Edit. Losada, Bs. Aires, Argentina. 1946. Trad. L. Lurruziaga Ver particularmente cap. VII, La concepción democrática de la educación, y caps. XI- XII sobre el pensamiento en la educación.
- p. 113 John Dewey, “Libertad y Control Social”. 1935. En: John Dewey. *Liberalismo y Acción Social y Otros Ensayos*. Edic. Alfons El Magnanim, 1996.
- p. 113 John Dewey, *Educación y Democracia*. *op. cit.*
- p. 114 Luis Galdames. *Historia de Chile*. Edit. Nascimento. 1938. p. 522.
- p. 115 Datos del cuadro de evolución de las matrículas tomados de PIIE, *Las Transformaciones Educativas Educativas bajo el Régimen Militar*, Vol. 2. PIIE, 1984. p. 582-583.
- p. 115 Lorena Zuchel y Claudio Tapia (Edit.) *La universidad chilena en los albores del siglo XX. Conceptos y Experiencias*. Edit. UTFSM, 2016.
- p. 116 Agustín Edwards. (1931) *Apuntes biográficos de Don Federico Santa María y breve noticia de la fundación que lleva su nombre*. París, H.B. Colouma, 1931.
- p. 117 Discurso del Presidente Gabriel González Videla ante el Congreso Pleno, 21 mayo 1952.
- p. 117 El debate a propósito de la creación de la UTE en: Octavio Azócar Gauthier. *La Enseñanza Industrial en relación con la economía nacional*. Memoria de Prueba para optar al grado de Licenciado en la Fac. de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. *Memorias de Licenciados, Ciencias Económicas*, Vol. XV, Tomo V. Edit. Jurídica, Santiago, 1951. pp. 102-113.
- p. 118 Irma Salas. *Discurso pronunciado en la inauguración del Colegio Universitario Regional de La Serena*, 1961.

- p. 119 Universidad de Chile. Departamento Coordinador de Centros Universitarios. Edic. Univ. Chile, 1968. En: Mellafe et al. *Historia de la Universidad de Chile*.
- p. 119 Ver listado completo y especialidades en Octavio Azócar, *La enseñanza industrial en relación con la economía nacional*, op. cit. p. 74.
- p. 120 Carolina Riquelme, Romina Oñate, Felipe Montoya y Antonio Olivares. *Educación mutua y libre*. 2017. Sobre el origen de las universidades populares en América Latina, ver Ricardo Melgar Bao Fuente. “Las universidades populares en América Latina 1910-1925”: *Estudios* No. 11-12, 1999. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. También en: Pacarina del Sur <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>
- p. 121 Fernando Quesada. *La universidad desconocida. El Convenio Universidad de Chile-Universidad de California y la Fundación Ford*. Edit. Universidad Nacional de Cuyo, 2015.

Capítulo 8

Educación superior y Estado de Compromiso II: Crisis y Reforma Universitaria (1960-1973)

La década del '60 es testigo, en Chile y en el mundo, de una de las mayores crisis de la educación superior, en particular del sistema universitario. Los factores son múltiples y diversos. Probablemente, uno de los más relevantes es lo que el historiador Eric Hobsbawn califica como la mayor y más intensa transformación social de la historia de la humanidad:

“La novedad de esta transformación estriba tanto en su extraordinaria rapidez como en su universalidad. [...] Para la mayor parte del planeta los cambios fueron tan repentinos como cataclísmicos. Para el 80% de la humanidad la Edad Media se terminó de pronto en los años cincuenta; o, tal vez mejor, sintió que se había terminado en los años sesenta. [...] El cambio social más drástico y de mayor alcance de la segunda mitad de este siglo, y el que nos separa para siempre del mundo del pasado, es la muerte del campesinado. [...] Cuando el campo se vacía se llenan las ciudades. El mundo de la segunda mitad del siglo XX se urbanizó como nunca. [...] Casi tan drástico como la decadencia y caída del campesinado, y mucho más universal, fue el auge de las profesiones para las que se necesitaban estudios secundarios y superiores. *Este estallido numérico se dejó sentir sobre todo en la enseñanza universitaria.*”

Por otro lado, hay un grupo de fenómenos que involucran el planeta todo que marcan el contexto de las luchas universitarias de la década. Entre los más importantes, por su incidencia en el imaginario de los estudiantes de Europa y Estados Unidos, está la descolonización de grandes espacios (África, Medio oriente, Asia), fenómeno que sube a la mesa de la historia a pueblos y culturas que hasta entonces habían sido completamente ignorados. Ello se da

en medio de fuertes luchas antiimperialistas, cuyo íconos –por la brutalidad con que intentaron ser detenidas– son las luchas del pueblo argelino contra el Imperio francés y del vietnamita contra Estados Unidos, conocidas como la guerra de Argelia y la guerra de Vietnam.

Es también la época de los nuevos movimientos sociales, particularmente la lucha por los derechos civiles de la población de origen africano en Estados Unidos y en Europa; los movimientos culturales identitarios; la lucha por la emancipación de las mujeres y las minorías sexuales; todos ellos marcan una época y se reflejan en los movimientos universitarios. Estos se entremezclan con las luchas por la paz, contra la amenaza nuclear, y por la conservación del planeta, que también convocan amplios grupos de jóvenes, particularmente en las universidades. En América Latina hay que sumarle el impacto que provocó la Revolución Cubana y el consiguiente impulso y esperanza que le da a los jóvenes en las luchas antioligárquicas en la región. Como vemos, a nivel mundial la sociedad vive un estado de gran ebullición.

En Chile la efervescencia social no era menor. La crisis del modelo de industrialización hacia adentro se expresaba en los años '60 en un estancamiento económico, inflación y fuerte malestar y protesta social de obreros y pobladores sin casa. Es una época de reivindicaciones históricas de campesinos y del pueblo mapuche. Asimismo en la Iglesia permean estos vientos de transformaciones con la Teología de la Liberación y la opción por los pobres. En este contexto, las fuerzas políticas populares van ganando terreno, lo que lleva primero a un gobierno de centro (Eduardo Frei Montalva, 1964-1970) a iniciar fuertes transformaciones sociales, como la Reforma Agraria en 1967 y la recuperación parcial para el país de la minería del cobre, y que luego llevaría a la presidencia en 1970 a Salvador Allende con una coalición de partidos de izquierda con un programa de profundización de las transformaciones sociales en curso y la nacionalización de la gran minería del cobre.

Este es el marco en que se desenvuelve la educación superior y que permite entender muchos de sus desarrollos en este período.

8.1 Antecedentes sociales de la reforma en Chile

A nivel de educación superior destacaremos cuatro factores que hacen revolucionar el sistema. Uno es la *crisis en el acceso* que, a pesar de la ampliación de las matrículas e instituciones, es fuertemente insuficiente para acoger a los jóvenes que aspiran a la ESUP, y que lleva a cuestionarse la institucionalidad vigente. El segundo son las *relaciones entre la universidad y la sociedad*, las que se cuestionan

de manera profunda. Esta crítica puede pensarse como una profundización del movimiento de los años veinte, ahora en un contexto social y político mucho más favorable. El tercero es el *contexto y las presiones internacionales* que exigen cambios a las instituciones para acomodarlas a los desafíos que imponen los tiempos y los centros de poder. Finalmente, está la emergencia de un nuevo sujeto social al interior de las universidades, el *investigador o científico* que por intereses propios presionará por cambiar las estructuras arcaicas de esas instituciones. Veámosla una a una.

La crisis en el Acceso. En 1953 el presidente de la FECH ilustraba con cifras gruesas el problema del acceso: se matriculaban anualmente 800.000 alumnos primarios en todo el sistema educacional, ingresaban a la enseñanza secundaria 80.000 alumnos y 70.000 a la enseñanza especializada (técnica). Y las universidades del país, no tenían, juntas, una matrícula superior a los 20.000 alumnos. Esto es, había una masa de cerca de 600.000 jóvenes que quedaba al margen de la educación y la cultura. Y concluía:

“Estas cifras demuestran simplemente que la Universidad es un organismo docente al cual no llegan, por regla general, los elementos humildes de la sociedad, pero que, psíquicamente bien pudieran merecerlo. [...] evidentemente la Universidad cumple un papel selectivo, creador de elites culturales, pero determinadas éstas, ante todo, por la situación económico-social de sus miembros.”

Pronto las autoridades hubieron de reconocer el problema. En 1965 el presidente Frei Montalva volvía sobre las cifras: “De cada cien niños que nacen menos de uno llega a la Universidad y de esos sobrevivientes ni dos de los cien son hijos de obreros o campesinos. [...] llegar es un privilegio que no se consigue en una amplia y justa selección, sino en el reducido grupo que puede aspirar a pertenecer a la Universidad, porque se lo permite el respaldo económico y la situación social de su familia”.

Es bueno aclarar algo. No es que la universidad no haya crecido. Ocurre que no crecía al ritmo que la sociedad demandaba. De hecho las cifras en el Cuadro 4 dan cuenta de un crecimiento gigantesco, que en este período casi se doblaba cada cinco años. No es ninguna sorpresa entonces que la estructura interna de la universidad estuviese en crisis. Por eso se hablaba de “universidad en crisis” y necesidad de una “reforma profunda”.

Año	U. de Chile	UTE	Total Universidades
1960	12.413	2.907	24.703
1965	19.727	6.185	41.801
1970	36.898	13.969	76.979
1973	65.847	32.273	145.663

Cuadro 4: Crecimiento de estudiantes en las universidades en Chile.

El grave problema de acceso expresado en la necesidad de una reforma al sistema que permitiese dar más oportunidades de ingreso a más estudiantes y en la crisis institucional derivada de este crecimiento, se hacía evidente para todos; no así su solución. Y las propuestas tendrían que enfrentar, por un lado el muro de los defensores de la universidad de elite para unos pocos, y por otro, los remanentes del modelo segregado donde los pobres sólo pueden optar a carreras técnicas de bajo nivel.

Las relaciones universidad - sociedad. El llamado a abrirse a la sociedad que exigían los estudiantes en los años 20 y que gradualmente incorporó el mundo académico trajo un cambio crucial: el estudio de la sociedad en todas sus facetas. Históricamente, las “ciencias sociales” estaban en la Facultad de Derecho y decían relación con el tema que interesaba a la oligarquía: el gobierno. Ahora se abría un nuevo foco del conocimiento: la sociedad y todo lo que ella envuelve, en particular, los grupos sociales y las relaciones entre ellos. Cuando Domingo Amunátegui, ex-Rector de la Universidad de Chile, presenta su *Historia Social de Chile* (1932) con dos partes: I. El pueblo y II. La aristocracia, es señal que ya el mundo académico estaba internalizando lo que fuera de la universidad venían desarrollando desde abajo dirigentes populares (por ejemplo, Luis Emilio Recabarren en *Ricos y Pobres*, 1910).

Las ciencias sociales manejan un conocimiento donde –a diferencia con las ciencias tradicionales– comienza a indiferenciarse el sujeto con el objeto de estudio. Así realmente lo que ocurre es que la sociedad está mirándose a sí misma, reflexionando sobre sí, y esto inevitablemente lleva a la política. Y entonces el tema se hace más complejo, pues comienza naturalmente el debate sobre la orientación, los énfasis y los límites de los estudios sociales. ¿Cercar el estudio a lo “micro”, esto es, el estudio de cómo funciona el engranaje social en espacios controlados y delimitados, o ampliarlo al estudio de la sociedad

en general, y luego a su desarrollo, crítica y transformación? Esto vale para la economía, la sociología, la educación, el derecho, la medicina, etc.

Lo anterior se traduce en una crítica a la universidad que parece preocuparse sólo de fabricar técnicos (ya sea profesionales o científicos), y desatiende los grandes problemas como la concepción del mundo, del hombre, de la historia. El rector de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, lo plantea así en 1942: “Cuando hablamos de ciencia como fuerza colectiva nacional y humana, nos referimos a la ciencia actual y concreta, que estudie los problemas positivos de la sociedad política, en busca de soluciones inmediatas, y en relación con las necesidades del medio social.” El rector de la Universidad de Concepción David Stitchkin plantea ideas similares en 1959: la tarea que la hora actual impone con urgencia a las universidades, dice, es “contribuir al esclarecimiento de sucesos y fenómenos que muchas veces pugnan y se contradicen, y a sentar las bases para el estudio metódico, riguroso y objetivo, de las fórmulas de convivencia que deben inspirar la conducta del hombre en su posición individual, unitaria, ante el universo y en sus relaciones con la comunidad.”

En todo este proceso, los profesores, tanto a nivel universitario como escolar, fueron los canales que comunicaron el mundo de la academia con el mundo de los problemas reales de la gente. Ellos fueron de alguna manera los intelectuales “populares”, aquellos que impulsaron desde abajo la necesidad de estudiar en la universidad las transformaciones que la sociedad requería. No es casualidad que el *Pedagógico* haya sido luego tan perseguido por la dictadura como baluarte del pensamiento crítico social, y dejado en el abandono por los gobiernos posteriores. Volveremos sobre el rol crucial de los maestros en esta nueva etapa.

Las influencias y presiones internacionales. En América Latina, y particularmente en Chile, se evidenciaban las contradicciones del modelo de industrialización que había dejado fuera la reforma del agro. El pacto del Estado de compromiso, escribe Manuel A. Garretón, “se fue fisurando rápidamente cuando se generó una crisis económica de mayor proporción: inflación, creciente desempleo, endeudamiento externo, etc. Situación que finalmente condujo a una polarización política con intereses sociales abiertamente contrapuestos. El corolario de esta crítica coyuntural histórica lo constituía el efecto de demostración de la revolución Cubana en el continente vista por amplios sectores como una “nueva salida” para el desarrollo.”

En este marco los Estados Unidos lanzó una política de desarrollo para América Latina conocida como *Alianza para el Progreso* con grandes inversiones, en cuyo contexto la educación superior aparecía como palanca para el desarrollo. Estas ideas aparecen muy claras en el informe del experto de la UNESCO Rudolph P. Atcon titulado *La Universidad Latinoamericana*, que tuvo mucha influencia en Chile. Los argumentos básicos de Atcon son que América Latina está en una situación muy compleja, que necesita industrializarse, y ello significa esencialmente preparación de recursos humanos. En palabras de Atcon:

“Latinoamérica está resuelta a industrializarse. Nada puede detener este proceso. Pero muchas cosas pueden salir mal cuando todo un continente busca a ciegas mecanismos nuevos que le permitan a un pueblo dividido, de 200 millones de habitantes, transformar una sociedad tradicional no muy uniforme en una comunidad moderna de crecimiento económico dinámico. [...] tenemos ante nosotros un continente clamoroso, hirviente y anheloso [...] Este estado de fermentación, de transformaciones al azar, lejos de permitirles a las masas satisfacer sus demandas de una vida material mejor, en la práctica aumenta onerosamente un sentimiento de frustración y de impaciencia que, si se le da libre curso, tan sólo podrá llevar a que aumente, y no a que disminuya, el desequilibrio. [...] Mi segundo argumento básico es el de que el desarrollo socioeconómico de una comunidad está en función directa de su desarrollo educativo. Para aquellos que piensan en términos estadísticos y en conceptos económicos, la obra de economistas como Theodore W. Schultz, de la Universidad de Chicago, refuerza ampliamente el anterior postulado. [...] La educación superior constituye la verdadera encrucijada en el desarrollo de América Latina: tal es el tercer argumento básico que me propongo demostrar en este análisis.[...]”

El microcosmos de la universidad refleja fielmente el macrocosmos de la sociedad en conjunto. Es, por tanto, el mejor y más económico punto de partida para cualquier cambio social. Además, el cambio genérico es más eficiente y más lógico que el cambio fragmentario. Mucho depende del punto de intrusión dentro del organismo social, de ese punto desde el cual una alteración efectiva puede propagarse uniformemente en todas

direcciones y hacia todos los niveles del grupo social. En mi opinión, la universidad puede considerarse como un punto de partida ideal, si la consideramos como un gen social.”

Las conclusiones de Atcon marcan un programa que hasta hoy puede rastrearse: América Latina necesita en grandes cantidades hombres especializados, hombres con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento y del esfuerzo humanos; y los necesita más urgentemente que las máquinas, los préstamos sin integrar o la planeación teórica en abstracto. Las motivaciones políticas eran muy claras: Si no actuamos, “Cuba es un ejemplo de lo que nos espera”, escribe Atcon. Debemos reconocer y acoger esta “protesta colérica [de los estudiantes] contra un pasado indiferente e inamovible. Porque si no lo reconocemos, si cerramos a la realidad nuestros ojos y nuestros oídos, estamos condenados a seguir el camino marcado por Cuba.”

De allí sale el programa de las agencias internacionales y del gobierno de Estados Unidos para impulsar programas de reforma universitaria. “La necesidad de una reforma universitaria es evidente”, escribía Atcon, y criticaba el centralismo de la universidad, su excesiva profesionalización, su estructura jerárquica y el control estatal. La universidad, según su recomendación, debería ser:

- a) Independiente legalmente y privada.
- b) Financiada por donativos anuales del Estado, más o menos como se hace en Gran Bretaña.
- c) Libre de controles e interferencias estatales.
- d) Completamente dissociada de las regulaciones del servicio civil.
- e) Políticamente neutral.”

Como vemos, las transformaciones de la universidad tenían un carácter estrechamente ligado a las transformaciones sociales, tanto de quienes deseaban morigerarlas, como de quienes querían impulsarlas.

A manera de antecedente: muchas de las transformaciones institucionales que se adoptarán en el proceso general de la reforma, como la departamentalización por disciplinas, reemplazo de cátedras por cursos, currícula flexibles, programas con primeros años de conocimientos generales antes de la especialización, etc. y que aparecen también sugeridas en el informe de Atcon, fueron

implementadas tempranamente en la Universidad de Concepción en Chile, que funcionó como modelo piloto en América Latina de esas transformaciones.

Un nuevo sujeto social: los científicos o investigadores. Una de las consecuencias de la segunda guerra mundial fue que la ciencia y los científicos se instalaron como actores relevantes para el desarrollo de las sociedades. En países como el nuestro esto se tradujo en la conformación de un grupo social, los “científicos”, que pasaron a ser actores políticos, particularmente en las universidades. Desde fines de los cincuenta y la década del '60 este grupo social fue conformándose, ya sea ganando posiciones y recursos (por ejemplo, la ley 15.575 de 1954 que daba 0,5% de todos los impuestos del Estado para construcciones e investigación científica; la carrera de investigador), impulsando la creación de departamentos de ciencias en las universidades y estableciendo una separación entre la clásica formación profesional y el desarrollo de la investigación científica. Así la actividad científica fue profesionalizándose impulsada por el perfeccionamiento en países del norte (donde inciden fuertemente convenios como los que hemos visto), por la creación de agencias nacionales que permitían organizar y financiar la actividad científica (por ejemplo CONICYT fundada en 1967 y diversos programas de financiamiento que ingresaban directamente a las instituciones) y gran apoyo de EE.UU. y de agencias internacionales como la OEA que impulsaban convenios en toda Latinoamérica. Los datos son elocuentes. Según un estudio basado en diferentes censos científicos, el crecimiento de este grupo que era aproximadamente de cien personas con “dedicación exclusiva a la investigación” a comienzos de la década de 1950, sube a 400 a comienzos de 1960, y para 1970 está conformado por más de 2.000 personas. La mayoría de ellos trabajando en universidades y algunos en institutos de investigación del Estado.

Carlos Huneeus plantea la tesis que este grupo tendrá mucha relevancia para la modernización de las universidades. El apoyo académico a la reforma, puede entenderse como una presión de este grupo para darle un carácter “moderno” y acorde a los intereses de este nuevo grupo de poder (en contra del viejo catedrático) a las universidades. De allí la reestructuración en departamentos disciplinares, el énfasis en la investigación científica, el nuevo valor a los grados académicos (particularmente doctorados), etc.

8.2 La Reforma universitaria

Todas las dimensiones que hemos visto provocan la gran crisis universitaria de los sesenta, que en el caso chileno, está fuertemente influenciada

por el tema de las relaciones universidad–sociedad y las explosivas tasas de crecimiento de alumnos. Como muestra el Cuadro 4 entre 1960 y 1973 los estudiantes universitarios se sextuplicaron. No es sólo crecimiento numérico que ya de por sí remecería cualquier institución, sino también la composición social del estudiantado que crecientemente incluye sectores que nunca antes habían tenido acceso a la universidad.

En ese cuadro, la ligazón de la universidad con la sociedad (particularmente los sectores más desamparados) se convierte en un tema central. Miguel Angel Solar, presidente de la FEUC, inaugura el año académico 1967 con el siguiente discurso que desata la reforma en la Universidad Católica:

“Cuando en el mes de febrero de este año cuatrocientos universitarios nos despedíamos de la provincia de Arauco, había una petición en la boca de los hombres y mujeres de esa lejana región: no nos olviden. Prometimos no hacerlo y las palabras que dijimos esa noche en la plaza de Curanilahue podemos repetir las hoy textualmente: *No los olvidaremos, porque vamos a aplicar el espíritu que en Arauco hemos encontrado, en nuestra universidad, le vamos a exigir que cambie sus viejas estructuras y los hombres que las sostienen, para que se coloque al servicio de su pueblo, para que cumpla el mandato de la hora presente y se abra a todos los sectores sociales, que investigue la realidad de este país y elabore la tecnología, ciencia y cultura que la comunidad nacional requiere. Que, en fin, sea la culminación intelectual del vivir de su pueblo, porque allí está su energía y vitalidad.*”

No sorprende que entre los primeros estallidos reformistas, estén dos universidades católicas, donde el conservadurismo era más extremo. Aunque se suele señalar simbólicamente la exigencia de cambiar arcaicas estructuras como motivaciones iniciales del movimiento, éste había comenzado mucho antes, en la UTE y más institucionalmente, en la Universidad de Concepción. Fue, sin embargo, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile (el “*Pedagógico*”) la primera unidad académica en sobrepasar la institucionalidad vigente, y de esa forma desbordar el sistema todo, al elegir *desde abajo* sus autoridades e imponerlas con fuerte presión social a la dirección de la Universidad. Todo está revolucionado y todos los problemas que hemos visto –y varios más que permanecían subterráneos– saltan a primer plano, en

diversas formulaciones. Los estudiantes denuncian una universidad alejada de la sociedad y sus necesidades; una universidad que es profesionalizante con escasa formación humana integral; plantean que el sistema ha crecido de manera irracional, sin planificación estratégica a nivel país; y por último, se levantan contra un gobierno universitario con autoridades que no responden a (ni han sido elegidas por) su comunidad.

Mientras tanto, los sectores largamente postergados se toman sus derechos y los exigen con vehemencia. En la vereda del frente, un sector de intelectuales tradicionales cerró filas para oponerse a ello: la universidad es asunto de elite, no encaja bien con la masividad y debe estar aislada de los temas contingentes de crítica social y política. Junto a ellos, se alinearon los defensores de los privilegios y del *statu quo*. Este choque cultural es una postal de época. El rector de la UNAM, Pablo González Casanova, listaba *siete prejuicios antiguos sobre [el acceso a] la educación superior* muy comunes en la época:

- “1. La educación superior debe ser para una élite y no para las masas;
2. La educación superior disminuye la calidad conforme se im- parte a un mayor número de gente;
3. Sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el 0,1 o el 1 por ciento, etc);
4. Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos;
5. No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo;
6. El estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semi-gratuita. La deben pagar los padres de los estudiantes y a los pobres “aptos” se les darán becas, y;
7. No se debe querer que todos sean profesionistas. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros.”

No es el objetivo de este texto repasar la *Reforma* (ver las referencias al final del capítulo). En particular, en el marco de este bosquejo es imposible hacer una discusión sistemática de las soluciones planteadas e implementadas. Llamamos la atención sobre ellas, pues hay algunos temas que comienzan a resurgir naturalmente, y creemos —como hemos venido sosteniendo— que es bueno dialogar con nuestra historia y sus ideas y políticas. Repasémoslas pues brevemente.

La Reforma y sus propuestas. Durante este proceso, la abrumadora mayoría de la comunidad universitaria se pronunció por cambios profundos como solución a la crisis: acercar las universidades a la sociedad; ponerlas al servicio de las necesidades sociales y productivas del país; poner fin a la discriminación en el acceso; generar cambios en las estructuras internas de la universidad. Los *Plenarios de Reforma de la Universidad de Chile* (Septiembre 1968), una de las reuniones más masivas de universitarios analizando su institución, muestran de buena manera los consensos obtenidos, cuyos puntos centrales eran una universidad autónoma, creadora y crítica; organizada a partir del conocimiento y no de las profesiones; y donde el poder se genera desde la base de la comunidad.

Las sutilezas y diferentes posiciones vienen a la hora de considerar el rol global de la universidad y de la implementación en detalle de algunas de estas medidas. En lo grueso se plantean dos grandes líneas (y dentro de cada una de ellas variaciones, a veces no menores): una que buscaba las *soluciones en el marco del estado desarrollista*; la otra que planteaba cambios profundos en el modelo de sociedad capitalista existente. A medida que las tensiones sociales y políticas aumentaron, el debate universitario se agudizó y reflejaba el cambiante ambiente nacional. Vino el Golpe de 1973, y barrió violentamente con todo y todos. El debate quedó truncado y los esfuerzos de todos sus actores, las casi infinitas propuestas y discusiones, quedaron silenciados. Es sorprendente el manto de silencio que durante estos años desde el Golpe ha cubierto la *Reforma*. Motivamos a nuestros estudiantes a repasar esos debates.

La propuesta en el marco desarrollista. Ésta consistía en extender el marco del Estado benefactor hasta sus límites, considerando una versión “solidaria” del sistema económico-social vigente. Para la universidad, esto significaba que debía contribuir al desarrollo nacional en el marco de los parámetros sociales existentes. En términos de acceso y democracia, plantea anteponer la aptitud intelectual como el único requisito para ingresar a la educación superior, y prestar apoyo público a aquellos estudiantes con problemas económicos.

Aunque es una propuesta de gigantescas reformas de la universidad, si se analiza bien el fondo, es esencialmente el mismo modelo estructural de Bello-Domeyko, pero para la democracia y sociedad del siglo XX. Una universidad para el desarrollo del país, modelada como un gran centro intelectual que entregue luces al resto de la población. Lo expresa muy bien Máximo Pacheco, el Ministro de Educación en 1970: “El rol que asignamos a las Universidades chilenas es convertirse realmente en la conciencia social del país, deben ser el lugar de encuentro

de la inteligencia del país, capaz de evaluar científica y técnicamente el acontecer nacional, creando nuevos valores nacionales y difundiendo su aporte cultural a toda la población, a la vez que deberá ir percibiendo los problemas de nuestro pueblo para orientar su acción a su estudio y a la proposición de soluciones que desde la perspectiva científica y técnica aparezcan como factibles.”

La propuesta de universidad al servicio del cambio social. Democratizar la universidad no significa sólo democratizar sus estructuras internas, sino ponerla en contacto con la sociedad. Esa es la gran tarea y la gran dificultad. El rector de la Universidad Católica, Fernando Castillo, lo planteaba así: “En nuestro país las universidades, quizás inconscientemente, se han limitado a responder a las demandas del pequeño grupo que detentaba el poder económico, social y político. Se han formado profesionales –abogados, ingenieros, médicos, arquitectos, economistas, agrónomos– sin formación ni inquietud social. Otras carreras han quedado postergadas, sobre todo la carrera de profesor secundario. No se ha pensado en diversificar las carreras, en agilizarlas suficientemente, en crear otras que respondan a las exigencias reales de la sociedad a la que la Universidad pertenece.” Y agrega el punto fundamental que diferencia este programa con el anterior: “Debemos, por tanto, formar profesionales que sean instrumentos aptos y adecuados para los cambios sociales que nuestro país necesita.”

La universidad habita una sociedad. Luego el abrirse a analizar su relación con la sociedad abre una gama de temas, en particular la política, esto es, la organización general de la sociedad. El rector de la Universidad de Concepción, Edgardo Enríquez, explicaba en 1969 que la Reforma a la Universidad de Concepción había dado a ésta una “misión muy precisa de tinte político: hacer un aporte efectivo al proceso de cambio social.” El rector de la Universidad de Chile, Eugenio González, que había sido presidente de la FECH en 1920, y que renunció en 1968 en los inicios de la reforma para evitar ser obstáculo a su desarrollo, lo explicaba así: “El problema universitario es un problema político [...] la democratización de la Universidad sólo será posible en forma cabal, cuando se democratice la educación nacional en su conjunto, lo que supone a su vez, cambios auténticamente revolucionarios en las estructuras básicas –económicas, sociales y políticas–.”

8.3 El marco ideológico internacional

Es bueno señalar cómo este movimiento se inserta en un cambio de época internacional. Las revueltas estudiantiles y sociales en torno a fines de

la década del '60 son una constestación a esa crisis, y una alerta de parte de los grupos sociales más sensibles sobre las limitaciones del orden internacional vigente. Estas revueltas se dieron literalmente en todos los rincones del planeta donde destacan Berkeley, París, México, Berlín, Nueva York, Santiago, etc. En el imaginario popular quedaron las barricadas de los estudiantes de París, las protestas de los estudiantes norteamericanos y la masacre de Tlatelolco en México.

El sociólogo Emmanuel Wallerstein da un buena idea general de este proceso: “El período 1945-67 había sido de una incuestionada hegemonía de Estados Unidos en el sistema-mundo debido a la increíble superioridad de su eficiencia productiva en todos los campos, como consecuencia de la segunda guerra mundial.” Y sostiene que Estados Unidos convirtió esa ventaja económica en dominación cultural y política mundial, donde destacan cuatro iniciativas: Primero, construyó a su alrededor un “sistema de alianzas” con Europa occidental (y Japón), caracterizado por el liderazgo del “mundo libre”; segundo, entró en una relación estilizada de guerra fría con la Unión Soviética (acuerdo de Yalta) que permitió una convivencia “pacífica” en ese período; tercero, se propuso alcanzar la descolonización gradual de Asia y Africa para incorporarlas como nuevos mercados; y cuarto, internamente, buscaba minimizar el conflicto de clases interno por medio de concesiones a la clase trabajadora sindicalizada. “El resultado de todas estas iniciativas políticas, por parte de EE.UU., escribe Wallerstein, fue un sistema de control hegemónico que funcionó bastante bien en la década de los cincuenta.” Esto permitió la expansión de los estados de bienestar. Sin embargo, para la década de los sesenta, esta pauta de hegemonía había comenzado a crujiar. La descolonización “moderada” fue interrumpida por las sangrientas guerras de Vietnam y Argelia y por la revolución en Cuba. La opinión pública comenzaba a desengañarse sobre la estabilidad del sistema. “Este, remata Wallerstein, es el polvorín prerrevolucionario en el cual la oposición a la hegemonía norteamericana, en todas sus múltiples expresiones, explotaría en 1968 en Estados Unidos, en Francia, en Checoslovaquia, en México, y en otros lugares.”

Nos interesa repasar brevemente algunas ideas de dos pensadores que fueron muy influyentes para el movimiento estudiantil, y representan bien el espíritu transformador y crítico del período.

Uno es Herbert Marcuse, filósofo de la Escuela de Frankfurt, judío-alemán, radicado en los Estados Unidos, y que fue uno de los referentes de los estudiantes anti-establishment. La trayectoria de su pensamiento y su sentido para la juventud la resume Hugo Biagini en un excelente artículo, del cual extractamos el siguiente párrafo:

“Ya desde sus primeros escritos [Marcuse] sostiene que la filosofía posee la misión concreta de defender la existencia amenazada por un capitalismo alienante y deshumanizador cuya superación exige la transformación social. La filosofía, como pensamiento crítico, debe abocarse a rescatar la sensibilidad y a desenmascarar el discurso ilusorio de la soberanía popular. Frente a la cultura del poder, donde las necesidades colectivas están dislocadas por los grupos dominantes, se trata de acceder realmente a otro escalón civilizatorio donde no abunde la agresividad, la explotación y las privaciones mundanas. Se cuestiona el credo moderno del progreso como conquista de la naturaleza, como postergación de satisfacciones y como un crecimiento material desprovisto de moralidad. [...] El escollo por antonomasia en el proceso de liberación no reside tanto para Marcuse en la potencia del imperialismo para establecer gobiernos dictatoriales en el exterior y para tratar a sus minorías internas como ciudadanos de tercera sino en la fuerza engañosa de la sociedad industrial que idolatra el éxito y la eficacia, convierte todo en mercancía y hace imprescindible lo superfluo: en pocas palabras, que la gente encuentre 'su alma en su automóvil'.”

Es el giro desde la necesidad a la libertad en el discurso de Marcuse lo que encanta a los jóvenes. Y sobre todo, el argumento que el momento ha llegado. En ese sentido, Marcuse instala a los estudiantes como importantes sujetos de la transformación social. Dirigiéndose a los estudiantes en Berlín en 1967, fundamentaba el por qué este era un momento de quiebre en la historia y de fundamental responsabilidad para la juventud:

“He de empezar por una perogrullada: que hoy día toda forma del mundo vivo, toda transformación del entorno técnico y natural es una posibilidad real; y que su *topos* es histórico. Hoy día podemos convertir el mundo en un infierno [la guerra nuclear]; como ustedes saben, estamos en el buen camino para conseguirlo. También podemos transformarlo en todo lo contrario. Este final de la utopía –esto es, la refutación de las ideas y las teorías que han utilizado la utopía como denuncia de posibilidades histórico-sociales– se puede entender ahora, en

un sentido muy preciso, como final de la historia, en el sentido de que las nuevas posibilidades de una sociedad humana y de su mundo circundante no son ya imaginables como continuación de las viejas, no se pueden representar en el mismo continuo histórico, sino que presuponen una ruptura precisamente con el continuo histórico, presuponen la diferencia cualitativa entre una sociedad libre y las actuales sociedades no-libres, la diferencia que, según Marx, hace de toda la historia transcurrida la prehistoria de la humanidad.”

El otro pensador es Jean-Paul Sartre, filósofo existencialista francés, que fue profesor secundario y activamente comprometido con las causas sociales. Los estudiantes lo convierten en ideólogo del movimiento de mayo del 68 en París, y el mismo se involucra de manera bastante directa en la crítica de la universidad y la sociedad y la lucha por su transformación:

“El profesor de facultad es casi siempre –lo era también en mi tiempo– un señor que ha hecho una tesis y que la recita durante todo el resto de su vida. Es también alguien que posee un poder al cual está ferozmente adherido: el de imponer a la gente, en nombre de un saber que ha acumulado, sus propias ideas, sin que los que le escuchan tengan derecho a discutirlos. [...]

La única manera de aprender es discutir. Es también la única manera de llegar a ser hombre. Un hombre no es nada si no es impugnador. Pero debe también ser fiel a algo. Un intelectual, para mí, es esto: alguien que es fiel a un conjunto político y social, pero que no cesa de discutirlo. [...] nosotros tenemos hoy todavía, en la Universidad, esos islotes ridículos que son los cursos “ex cathedra”, desarrollados por señores que no se discuten nunca. [...]

[Hay quienes sostienen, como Raymond Aron, que] “es inconcebible que los estudiantes participen de una manera o de otra en la elección de profesor”. ¿Por qué? Porque el poder fundado sobre el saber debe, según Aron, transmitirse de profesor a profesor, de adulto a adulto. Debe ser conferido desde arriba, lo mismo que, en la monarquía, eran los nobles quienes tenían el poder de ennoblecer a alguien, y no los burgueses. // Eso es

normal, explica Aron, porque los estudiantes no saben nada: los estudiantes de primer año no pueden juzgar la enseñanza de un profesor al que no han oído aún. Yo hago observar aquí una cosa, y es que la mayoría de los profesores que, en una facultad, eligen a otro, no pertenecen a la disciplina que él enseña y no tienen ninguna idea del valor de la enseñanza. [...]

Es preciso que los maestros se asignen por tarea no ya localizar entre la masa de sus alumnos los que les parecen dignos de integrarse a una minoría selecta, sino permitir el acceso de toda la masa a la cultura. Eso supone evidentemente otros métodos de enseñanza. Supone que el profesor se interese por todos sus alumnos, que trate de hacerse comprender por todos, y que se les escuche tanto como se les habla.”

8.4 Los grandes cambios producidos por la Reforma

Según Luis Scherz, la reforma universitaria constituyó una etapa de modernización más democratización más cierta legitimación del quehacer científico en las universidades. En efecto, la reforma produjo ese tipo de cambios en todas las instituciones, en mayor o menor grado. Es posible agrupar –siguiendo al rector Fernando Castillo– los logros de la reforma en algunas grandes áreas.

La estructura institucional. La reforma modificó sustancialmente la estructura interna de las universidades, particularmente la actividad académica y el gobierno y gestión.

Reforma de la actividad académica. En primer lugar, está la reorganización disciplinar en *departamentos* (por oposición a las antiguas *cátedras*), la unidad institucional básica donde profesores, ayudantes, funcionarios, y estudiantes se reúnen en torno a una disciplina o disciplinas afines. El departamento cumple funciones de docencia e investigación. Además se establece una *carrera académica* que define criterios y normativas transparentes y claras para desarrollarla, eliminando así los criterios discrecionales y unipersonales. Se produce un gran aumento de profesores de jornada completa (dedicación exclusiva) y se desarrollan políticas sistemáticas de perfeccionamiento. El rector Enríquez de Concepción ilustra la situación pre-reforma: “En Concepción había sólo un profesor por cátedra y los que querían hacer carrera tenían que esperar que ese profesor muriera, porque no había calificación, no había nada. Yo esperé

25 años, como jefe de ayudantes, hasta que se murió mi profesor, y entonces pude postular a un concurso.” Finalmente, se introduce la flexibilidad curricular en muchas dimensiones: se amplía la oferta de cursos y los enfoques de éstos, se flexibilizan los horarios y el currículo, se amplían las actividades que se reconocen como parte del currículo, y se abren nuevas carreras y se desarrollan nuevas disciplinas.

Reorganización del Gobierno universitario. Se critica la noción de autoridad existente. Como lo expresa el rector Castillo de la PUC: “La autoridad se destruye cuando pretende imponer su voluntad arbitrariamente, cuando quienes la detentan no confían en sus gobernados, cuando se apoya en minorías y desconoce las necesidades del progreso y las justas aspiraciones de la mayoría. En fin, cuando la autoridad reprime más que encauza; impone y no propone; frena las energías en vez de orientarlas; separa y no congrega. Ese estilo de autoridad está en crisis. No la autoridad.” Entonces se reconoce a la comunidad universitaria como fuente del poder. Es muy ilustrativo al respecto el artículo 1 del Estatuto de la Universidad de Chile de 1971 reproducido más abajo. Por otro lado, se moderniza la organización y la gestión de la universidad. Destaca aquí particularmente la organización departamental, el desarrollo de estructuras de apoyo a la investigación, y la descentralización en sedes, particularmente en provincias, de las universidades estatales.

El sentido de la universidad. Uno de los logros intangibles de la reforma es el nuevo sentido que le dio a la noción de universidad. Luis Scherz presenta el siguiente cuadro que esquematiza y resume las críticas y los rasgos del sentido de futuro que la universidad reformista adopta:

Crítica	Utopía
profesionalizante	hogar de la ciencia
monárquica / oligárquica	democrática
cerrada / clasista	abierta
dependiente	autónoma / orientadora
alienada	crítica
administración	comunidad
docente	investigación / docencia

Cuadro 5: Comparación de rasgos de la universidad tradicional y la reformista.

La universidad pasa de ser una institución de formación de profesionales a una comunidad de creación democrática abierta a los problemas del país que desarrolla armónicamente la enseñanza y la investigación. Como lo expresaba el rector Fernando Castillo de la PUC:

“Estamos aún lejos de la meta que nos hemos propuesto alcanzar. Queremos definir cada día con mayor precisión la imagen del hombre que la Universidad habrá de formar. Un hombre que sea a la vez diestro en el manejo de los conocimientos y las destrezas específicas de su profesión y culto, en el más pleno sentido de la palabra. Que viva con honestidad sus propios ideales al servicio de la transformación del país. Que no sienta ajenos el dolor y la frustración de todos aquéllos que nuestra sociedad ha mantenido al margen del bienestar, de la cultura y del poder.”

El rector Enrique Kirberg de la UTE se expresaba de manera similar ante los trabajadores explicándoles el sentido que tomaba la universidad con los nuevos estatutos impulsados por la Reformay aprobados por el Congreso de la Universidad:

“El Estatuto recientemente promulgado, aprobado por el Congreso de la Universidad dice, a la letra: “En el cumplimiento de sus funciones la Universidad debe contribuir a crear una conciencia crítica y una decisión de cambios para construir una nueva sociedad”. Y más adelante: “la Universidad Técnica del Estado debe propender al estudio, difusión y solución de los problemas nacionales, a fin de contribuir a la conquista de la total y plena independencia del país.”

Universidad y sociedad. La universidad de abre a diferentes segmentos de la población. Como lo expresa el rector de la Universidad de Concepción, Edgardo Enríquez, “La Reforma Universitaria de 1967-68 democratizó a las universidades y permitió que, a ellas ingresaran obreros, campesinos, mineros, los hijos de éstos y hasta los que vivían en poblaciones ‘callampas’.” Donde se aprecia mejor este cambio radical es en las universidades de provincia, pero particularmente en la Universidad Técnica del Estado. En un discurso a los trabajadores, su rector decía cómo los nuevos estatutos reformistas expresaban

este anhelo: “En su artículo 20 dice: “En especial, la Universidad deberá establecer los mecanismos que permitan el ingreso de los trabajadores a ella”. [...] Estamos incorporando a los trabajadores a la Universidad. Con ello quebramos el viejo molde clásico de la Universidad clasista al servicio de la clase dominante, la burguesía, quien preparaba en la Universidad sus equipos dirigentes, sus ministros, parlamentarios y embajadores. Queremos una Universidad abierta al pueblo, en especial, a los trabajadores y campesinos, que forme los directores de una sociedad sin clase y que construya la felicidad de todos los habitantes de nuestro Chile.” Esto fue posible no sólo por ampliación del acceso, sino también por creación de nuevas carreras vespertinas y flexibilización de currículos y horarios.

La universidad también se enlaza a la sociedad en sus programas de estudio, en sus políticas de extensión y en sus convenios con diferentes instituciones y organizaciones del país, que permiten enraizar el pensamiento, la creación y la investigación en los problemas del país, de la región y su gente.

En resumen, la universidad cambió radicalmente. Aún críticos de la reforma, como J. J. Brunner, reconocen esto: “En suma, la universidad chilena cambió en sentidos profundos durante el período de la Reforma. Se modernizó y expandió sus servicios. Incorporó más centralmente la preocupación por el desarrollo de las ciencias y “democratizó” sus estructuras de gobierno. Algo más parecido a una comunidad universitaria empezó a existir por esos años y las universidades multiplicaron sus formas de presencia en medio de la comunidad nacional.”

El sistema Técnico-Profesional. Una de las consecuencias de la reforma, pero sobre todo del gran movimiento social de dignificación de los trabajadores, fue la expansión y relevancia que se le dió a la educación técnica, hasta ese momento relegada a asunto menor para jóvenes pobres.

Destacaremos aquí las iniciativas más relevantes. La primera es la expansión de la Universidad Técnica del Estado (UTE) tanto en número de matrículas como en programas, tanto para jóvenes que ingresaban directamente, como para trabajadores. El caso de la UTE en el período es una muestra de cómo es posible integrar la educación universitaria y la técnica en una sociedad como la chilena. El rector Enrique Kirberg hace un magnífico recuento de esta experiencia en su libro *Los Nuevos Profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores Chile: UTE, 1968 - 1973*. La experiencia de la UTE es particularmente reveladora de cómo sectores que tradicionalmente estaban

marginados de la ESUP comienzan a integrarse a ella, ya sea a través de nuevas carreras (de corta y mediana duración), en horarios especiales, formación de técnicos universitarios, alternativas de ingreso diferentes a las tradicionales, educación de trabajadores, y actividades universitarias en lugares apartados del territorio nacional. La experiencia de la UTE fue muy creativa también en lo que respecta a nuevas tecnologías, los medios (radio, TV, cine) y extensión en escuelas de temporada.

En segundo lugar habría que nombrar el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), una iniciativa que apuntaba a formalizar académicamente desde el Estado la educación técnica. Fue creado en 1966 como filial Corfo con la finalidad de entregar capacitación técnica y profesional a los trabajadores, supervisores y mandos medios, especialmente de la pequeña empresa. A inicios de los años '70 se formaban más de 60.000 trabajadores. Durante la dictadura se le quita el apoyo del Estado y en 1989 se entrega al sector privado. En la línea de esfuerzos del Estado, detaca también la experiencia de la Escuela Nacional de Adiestramiento para Funcionarios Públicos (ENA) que nace en 1968 y que tiene su auge entre 1970-1973, experiencia que terminó con la dictadura que confiscó sus bienes y exoneró a sus funcionarios y profesores.

En tercer lugar diversas iniciativas sectoriales, entre las cuales sobresale el DUOC. En el contexto del proceso de reforma en la Universidad Católica, un grupo de estudiantes encabezados por el Centro de Alumnos del Pedagógico funda el DUOC (Departamento Universitario Obrero Campesino). Comenzó en abril de 1969 con 300 estudiantes y su objetivo era abrir las puertas de la Universidad a obreros y campesinos para que recibieran educación y capacitación en carreras técnicas.

8.5 Los Estatutos de la Universidad de Chile y de la UTE de 1971

Las dos universidades estatales y nacionales discutieron sus estatutos que fueron promulgados en 1971. El estatuto de la Universidad de Chile surge de los *Plenarios de la Reforma*, organismo que representaba a los académicos, funcionarios y estudiantes. Los Plenarios estudiaron y discutieron la matriz de ideas que sustentaría el futuro estatuto, el que fue aprobado en un referéndum en julio de 1970 y finalmente promulgado el 4 de Junio de 1971. El estatuto de la Universidad Técnica del Estado comenzó con un primer proyecto de la Comisión de Reforma en 1967 integrado por profesores y representación de la Federación de Estudiantes. En 1970 la Federación presentó un segundo

proyecto. En junio de 1970 el Congreso Nacional de Reforma aprobó el nuevo estatuto el que fue promulgado en diciembre de 1971.

Reproducimos a continuación extractos de ambos estatutos.

Estatuto de la U. de Chile de 1971 (Disposiciones Fundamentales).

Artículo 1. La Universidad de Chile es una comunidad democrática, fundamentalmente creadora y crítica que, a través del desenvolvimiento y estímulo de todas las formas superiores de actividad intelectual, y del ejercicio de sus funciones esenciales -investigación, creación artística, docencia y extensión- asegura la continuidad y recreación de la cultura.

En el cumplimiento de sus objetivos, la Universidad asume su responsabilidad específica en la formación de una conciencia objetiva y crítica de la sociedad chilena, y, a través de su aporte humanístico, contribuye a conformar la voluntad de cambios necesaria para conquistar un orden de convivencia que garantice la participación de todos los miembros de la comunidad nacional.

La realización de estas tareas hace necesaria una estructura democrática de la Universidad y la integración y correlación adecuadas de los diferentes estamentos que la constituyen.

Artículo 2. La Universidad de Chile es una Universidad nacional. Como tal, orienta preferentemente su acción a los problemas del país y extiende sus actividades a todo el territorio de la República. Sus diversos órganos constituyen un sistema estatal unitario, de funcionamiento descentralizado, coordinados por un gobierno central. Ninguno de ellos podrá segregarse sino por voluntad de toda la comunidad universitaria y en virtud de una ley.

Artículo 3. La Universidad de Chile es democrática. Participan en su gobierno todos los miembros de la comunidad universitaria tal como se establece en el presente Estatuto.

El acceso, la permanencia, transferencia y promoción de sus miembros tienen lugar sólo en virtud de sus méritos, sin discriminación de ninguna especie.

Artículo 4. La Universidad de Chile garantiza a todos sus miembros dentro de cada una de sus estructuras y organismos, y a cualquiera dentro de su ámbito, la libre expresión y coexistencia de las diversas ideologías y corrientes de pensamiento, sin otra

limitación que su ejercicio se sujete a normas de respeto mutuo. Para este efecto los recintos universitarios son inviolables y ninguna autoridad ajena a la Corporación o sus representantes podrá ejercer en ellos sus atribuciones en ellos sin anuencia de la autoridad universitaria que corresponda.

El estatuto señalaba que “la facultad de decidir sobre la marcha académica de la Universidad de Chile, sobre el modo de gobernarla y administrarla y sobre la manera de realizar las funciones respectivas, reside esencialmente en los miembros de la comunidad universitaria” y definía en su artículo 14 que “la comunidad universitaria está integrada por sus funcionarios y estudiantes, quienes participan en el gobierno de la Universidad con la ponderación de: Funcionarios académicos 65%; Funcionarios profesionales, técnicos, administrativos y de servicio 10%; Estudiantes 25%.”

Estatuto de la UTE de 1971 (Disposiciones Generales).

Artículo 1. La Universidad Técnica del Estado es una comunidad democrática y autónoma de trabajo creador destinada a conservar y desarrollar los bienes del saber y de la cultura por intermedio de la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la docencia superior y la extensión.

En el cumplimiento de estas funciones, la universidad debe contribuir a crear una conciencia crítica y una decisión de cambios para construir una nueva sociedad.

Artículo 2. La Universidad Técnica del Estado constituye un sistema estatal, nacional, autónomo, unitario, de funcionamiento descentralizado.

Ninguno de sus organismos puede segregarse, salvo por resolución expresa y mayoritaria de toda su comunidad nacional y en virtud de una ley.

La Universidad Técnica del Estado debe propender al estudio, difusión y solución de los problemas nacionales, a fin de contribuir a la conquista de la total y plena independencia del país.

Artículo 3. Corresponde privativamente a la Universidad Técnica del Estado, en virtud de su autonomía, la potestad de regirse, gobernarse y determinar su acción conforme a los intereses superiores del país.

La Universidad es una comunidad democrática de académicos, estudiantes y funcionarios no académicos y en ella reside el ejercicio pleno de su soberanía interna, de acuerdo con las normas establecidas en el presente Estatuto.

El ingreso, la permanencia, movilidad y promoción de sus miembros se efectuará sólo en virtud de sus méritos, capacidad y aptitudes, cualesquiera sean sus condiciones sociales y económicas, sus convicciones ideológicas o sus credos religiosos.

La Universidad, conforme a su autonomía, es un servicio público, independiente de la administración central del Estado.

Artículo 4. La Universidad Técnica del Estado asegura a todos los miembros de la comunidad universitaria la más amplia e irrestricta libertad de expresión y la coexistencia de todas las ideas, doctrinas y corrientes del pensamiento, sin otra limitación que su ejercicio se sujete a normas de respeto mutuo.

Para estos efectos los recintos universitarios son inviolables y las autoridades, o representantes de ella, ajenos a la Corporación, no podrán ejercer sus atribuciones en estos recintos sin anuencia de la autoridad universitaria que corresponda.

Finalmente, el artículo 20 indicaba que “el ingreso a la Universidad Técnica del Estado no estará sujeto a convicciones ideológicas, políticas o religiosas de los postulantes. En especial, la universidad deberá establecer los mecanismos que permitan el ingreso de los trabajadores a ella.”

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Eugenio González (1968). *¿Crisis Universitaria?*. Santiago, Chile: Prensa Latinoamericana S.A.
2. Herbert Marcuse. *El fin de la Utopía* (1967).

Notas y referencias al texto

- p. 125 Eric Hobsbawn. *Historia del siglo XX*. Edit, Crítica, 1994 (Los enfatizados en la cita son nuestros.)
- p. 127 Urzúa, Germán. (1953). “Aspiraciones del alumno universitario del momento actual”. pp. 201-222. En: Feliú Cruz, Guillermo (Edit.). (1953). *Breves Ensayos Sobre Universidades*. Santiago, Chile: Edic. Univ. de Chile.

- p. 127 Frei, Eduardo. (1965) “La Universidad, conciencia social de la nación”. En: Varios Autores. *La Universidad en tiempos de Cambio*. Santiago, Chile: Edit. del Pacífico.
- p. 128 Datos del cuadro de crecimiento de estudiantes tomados de: PIIE. *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Vol. 2. cuadros 6 y 6.2 (pp. 582 y 585 resp.).
- p. 128 Domingo Amunátegui. Historia de Chile (1932). “Hasta ahora –escribe Amunátegui– sólo se ha escrito la historia política, propiamente tal, de nuestro país, la historia de los gobiernos, de las instituciones, de los hombres notables, de las principales familias; pero no se ha escrito la historia de las clases populares, de los modestos labriegos, de los artesanos, de los empleados domésticos, de los obreros, en otros términos, de los que no tienen apellido [...] Esto es tanto más de extrañar cuanto que los individuos anónimos, no sólo en nuestra nacionalidad, sino en todas las nacionalidades, constituyen la gran mayoría de los habitantes;”
- p. 129 El texto de Juvenal Hernández en: *La Universidad de Chile 1842-1992. Cuatro textos de su historia*. Andrés Bello, Diego Barros Arana, Juvenal Hernández J., Jaime Lavados Montes. Edit. Universitaria, 1993.
La cita del rector Stichkin en Stichkin Branover, David. (1959). *La tarea urgente de la universidad* (Folleto). Universidad de Concepción, Chile, 1959.
- p. 129 Los *profesores*, vasos comunicantes directos con la sociedad, son quienes de alguna manera encabezan la crítica social al interior de la academia. El ideólogo de la transición chilena, Edgardo Boeninger, ex-rector de la Universidad de Chile, confesaba así su opinión del Pedagógico: “No era extraño que, por una parte ese plantel se hubiese transformado en un núcleo político antisistema, controlado por los grupos políticos más radicales del país, ni que desde su seno haya surgido la fuerza que al estallar el movimiento de reforma de los años 1967-68 quebró la institucionalidad imperante.” Boeninger, Edgardo. (1988). “El Futuro de la Universidad Chilena: Algunos criterios y reflexiones”. *Opciones, Revista del CERC*, No. 13, (ene/abr. 1988), pp. 109-131. p. 112.
- p. 129 M. A. Garretón, J. Martínez (Dir.) *Historia, Reforma e Intervención*, Ediciones Sur, 1985. p. 43.
- p. 130 Rudolph Atcon. “La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico educativo en América Latina.” *Rev. de la cultura de occidente*, Bogotá, 1961. (Edic.

- Christian Hernández Araya, Bogotá 2009). Las citas están en p. 73, 77 y 86 respectivamente.
- p. 132 Claudio Gutiérrez. “Evolución de la comunidad científica en Chile en el período 1950-1980: una estimación cuantitativa.” 2006, inédito.
- p. 132 Sobre el tema de la ciencia, Latinoamérica, dependencias e influencias hay mucha literatura. Indicamos aquí un par: Fernanda Beigel, *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2010. Fernando Quesada (2016). *La Universidad Desconocida. El Convenio Universidad de Chile-Universidad de California y la Fundación Ford*. Edit. Fac. Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2015.
- p. 132 Carlos Huneeus. *La Reforma Universitaria veinte años después*, CPU, 1988. Escribe Huneeus: “Esta expansión de la actividad universitaria se basaba en el papel decisivo que la universidad empezaba a asumir en el desarrollo, como resultado de la importancia cada vez mayor de la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico, social y cultural. Esta importancia radicaba en los cambios experimentados en la estructura productiva, que descansaban en gran medida en el rol determinante de la investigación científica y tecnológica y en el papel protagónico de los científicos, profesionales e intelectuales, que constituían la nueva elite del poder, desplazando a los intelectuales tradicionales y a los dirigentes sindicales.” p. 16
- p. 133 Miguel Angel Solar, presidente FEUC, 7 abril 1967, Discurso en la inauguración del año académico 1967. Está reproducido íntegramente en: Luis Cifuentes Seves. *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*. Edit. Universidad de Santiago, 1997.
- p. 133 Umberto Eco en su *Apocalípticos e Integrados* (1963) adelanta este fenómeno cultural de los intelectuales *apocalípticos*, que ven cómo el mundo del refinamiento y la “alta cultura” se esfuma. Claro, en nuestras tierras esa disputa, exacerbada por las odiosas diferencias sociales, adquiere un carácter más social y político.
- p. 134 Pablo González Casanova (1972). *Gaceta UNAM, Tercera Época*, vol. II, núm. 22, 14 de abril de 1976, pp. 1-3.
- p. 135 Hay mucha literatura sobre la Reforma estudiantil en Chile de los años sesenta. Destacamos entre ellos: Manuel Antonio Garretón, Javier Martínez. *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*. Edic. Sur, Santiago, 1987.

Tomo I *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*. Tomo II: *La Reforma en la Universidad Católica de Chile*. Tomo III: *La Reforma en la Universidad de Chile*. Tomo IV: *El Movimiento Estudiantil: Conceptos e Historia*. Tomo V; *Antecedentes Estructurales de las Universidades Chilenas*. Carlos Huneeus. (1988). *La Reforma Universitaria veinte años después*. Santiago, Chile: CPU. Del mismo autor: *La Reforma en la Universidad de Chile*, CPU, 1973.

Luis Cifuentes (Edit.) (1997). *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*. Santiago, Chile: Edit. Univ. Santiago.

Algunos datos adicionales en José J. Brunner, *Informe sobre la educación superior en Chile*. También: “20 años de reforma: movimiento estudiantil”. En: *Realidad Universitaria (Chile)*. No.3 / 1987, pp.1-68. “1968-1988: veinte años”. En: *Realidad Universitaria (Chile)*. No.5 / 1988, pp.1-125 Para el caso de la Universidad de Chile, hay excelentes fuentes documentales impresas en los *Anales de la Universidad de Chile* de esos años, particularmente años 1968 y 1969. En particular una excelente muestra de los visiones de los actores de la época en: *Testimonios de los actores, en la época: Anales de la Universidad de Chile*, No. 150, Abril-Junio 1969.

Para la UTE: Tomás Ireland Cortés, Francisco Rivera Tobar (Editores). *La UTE vive. Memorias y Testimonios de la Reforma Universitaria en la Universidad Técnica del Estado. Chile 1961/1973*. UTE, Vicerr. Vinculación con el Medio, 2016.

- p. 135 Máximo Pacheco. (1970) *Educación y Cultura para el Pueblo. Discursos y Mensajes 1968-1970*. Santiago de Chile, Edic. Min. Educ., 1970. p. 396.
- p. 136 Fernando Castillo Velasco (1969). Respuestas a preguntas sobre la reforma. En: *Testimonios..., op. cit.*, p. 20-31.
- p. 136 Los rectores reformistas dejaron una valiosa memoria. Algunos de sus textos: Fernando Castillo Velasco (1997). *Los Tiempos que hacen el Presente. Historia de un Rectorado 1967-1973*. Santiago de Chile, LOM-Arcis, 1997. Del mismo rector: Elisa Silva Guzmán (Edit.) *Fernando Castillo Velasco. Proyectar en Comunidad*. Edic. UC, 2018.
- Edgardo Enríquez (1972). *Memorias*. Transcripciones de Jorge Gibert. Del mismo rector: *Testimonios de un destierro*. Santiago de Chile, Mosquito, 1992.
- Enrique Kirberg, *Los Nuevos Profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores en Chile: UTE 1968-1973*. México, Univ. Guadalajara, 1981. Del mismo rector: *Escritos Escogidos*. Selecc. y Estudio Introduc-

- torio Francisco Rivera Tobar. UTE, Vicerr. Vinculación con el Medio, 2016.
- Eugenio González (1968). *¿Crisis Universitaria?* Santiago, Chile: Prensa Latinoamericana S.A. Del mismo rector: H. Contreras (Selecc.) *Eugenio González Rojas. Pensamiento Vigente: Disjecta Membra*. Pequeño Dios Edit. 2011.
- Raúl Allard Neumann. *35 años después. Visión Retrospectiva de la Reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso*. Edic. Univ. Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2002.
- p. 137 Emmanuel Wallerstein. “1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e Interrogantes.” *Simposio “1968 como un evento global”*, Brooklyn College, Nueva York, 1988.
- p. 137 Hugo E. Biagini. “Marcuse y la generación de la protesta”. *El Catoblepas: Revista Crítica Del Presente* (2002).
- Sobre uno de los casos más mediáticos, el mayo francés: X. Vigna, J. Kergoat, J.B. Thomas, D. Bénard. *Mayo Francés. Cuando Obreros y Estudiantes Desafiaron al Poder. Reflexiones y Documentos*. Edic. del IPS. Buenos Aires, 2008.
- p. 138 En una carta a su colega Theodor Adorno, escribe Marcuse: “Por mi parte creo que el movimiento estudiantil tiene la posibilidad de “actuar de manera socialmente relevante”. Pienso sobre todo en Estados Unidos, pero también en Francia (mi estancia en París me lo ha reconfirmado) y en Sudamérica. Obviamente, las ocasiones que desencadenan el proceso son muy diferentes, pero al revés de Habermas, me parece que aun en medio de todas las diferencias actúa como fuerza motriz el mismo fin. Y este fin es la protesta, que llega hasta la raíz misma de la existencia, contra el capitalismo y sus esbirros en el Tercer Mundo, su cultura, su moral. Naturalmente, jamás he sostenido la absurdidad de que el movimiento estudiantil sea revolucionario. Pero hoy es el único catalizador para el desmoronamiento del sistema de dominación...” (Carta de 21 de julio de 1969. Ver: *Letra Internacional*, núm. 61, 1999.)
- La cita sobre los estudiantes está en: Herbert Marcuse. *El fin de la utopía*. Edit. Planeta, 1986. p. IV.
- p. 139 Jean Paul Sartre, “Instrucción *ex cathedra* y discusión en la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil.” *Boletín Universidad de Chile*, 89-90, 1968. p. 18-22.

- p. 140 Luis Scherz “Un balance de la reforma universitaria” (1985). Reproducido en: Luis Scherz García. *La universidad chilena desde los extramuros*. Edic. Univ. Alberto Hurtado, 2005.
- p. 140 Fernando Castillo. “El sentido de la Reforma Universitaria”. En: *Los Tiempos... , op. cit.*, p. 181-186.
- p. 142 Enrique Kirberg. “Discurso en el Congreso de la Central Unica de Trabajadores”, diciembre 1971. En: E. Kirberg. *Escritos Escogidos. op. cit.*, p. 240.
- p. 142 E. Enríquez. “La Reforma en la Universidad de Concepción”. En: L. Cifuentes. *La Reforma Universitaria en Chile. op. cit.*, p. 121.
- p. 143 José J. Brunner. *Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile*. Documento de trabajo, FLACSO, Num. 227, 1984. Brunner señala así los problemas que “permanecieron o adquirieron nuevas expresiones”: el crecimiento se habría hecho “inflando” ciertas carreras cortas; la selectividad social no disminuyó significativamente; continuaron y en algunos casos se agravaron los problemas de descoordinación y duplicación de esfuerzos en el sistema; problemas de racionalización, como mecanismos para aumentar la productividad del trabajo académico y uso más eficiente de los recursos; internalización en la universidad de los conflictos de la sociedad. (*op. cit.*, p. 37). Es posible ver aquí el núcleo de la crítica que motivará la “racionalización” y apertura de las universidades al mercado que propiciará este autor como posterior ideólogo en materias educacionales de los gobiernos de la Concertación.
- p. 143 Sobre la UTE: Enrique Kirberg, *Los Nuevos Profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores en Chile: UTE 1968-1973*. México, Univ. Guadalajara, 1981.
Sobre INACAP: Biblioteca del Congreso Nacional. Informe *Origen, evolución y situación actual de INACAP. Algunos antecedentes*. 19 pp. Pamela Cifuentes, Mauricio Holz, y Luis Castro Paredes. Asesoría Técnica Parlamentaria.
Sobre ENA: Patricio Orellana, *La ENA, una Experiencia de Capacitación para la Participación, 1971-1973*. Santiago, s/editorial, 2012.
Sobre DUOC: Jaime Caiceo Escudero, “El DUOC como expresión de la educación popular en la década del '60 en Chile.” *Cadernos de História da Educaçao*. V. 8. n.2. 2009.

Capítulo 9

Regresión conservadora e instauración del modelo neoliberal (1973-1990)

El Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 terminó con el régimen democrático en Chile. En términos de educación superior, el período que se abre con la dictadura puede dividirse en dos etapas diferentes, aunque entrelazadas. Una primera, de corto plazo (aprox. 1973-1980) que comprende la agenda represiva, de sesgo elitista y la restauración conservadora y nacionalista. Y la segunda, que comienza abiertamente hacia 1980 –con el camino ya “limpio” de enemigos–, cuando el régimen comienza a implantar una política guiada por la agenda neoliberal expresada a nivel de educación superior en la legislación de 1981. Estudiaremos por ello ambos períodos separadamente.

9.1 El golpe de Estado y la destrucción del sistema republicano (1973-1980)

Los años entre 1973-1980 conforman el período en que la oligarquía chilena ejerce la gran revancha social contra el modelo de Estado de compromiso que se venía desarrollando desde 1930 y las conquistas sociales de los sectores populares que se profundizan en el período 1964-1973. Debido a la profundidad que habían tomado esas transformaciones, esa oligarquía tuvo que destruir desde sus raíces las bases republicanas y democráticas del país. Esto lo consigue por medio de una dictadura cívico-militar que persiguió y destruyó las organizaciones sociales (sindicales, estudiantiles, culturales, poblacionales, etc.) y los partidos políticos de izquierda, asesinó y encarceló a sus dirigentes, persiguió a sus intelectuales y simpatizantes e intentó eliminar toda manifestación social y cultural que pudiera recordarlos.

En ese marco, la dictadura calificó las instituciones de educación superior existentes como centros ideológicos de ese pasado que quería borrar. El 2 de octubre de 1974 el ministro de educación comunica la intervención de las universidades argumentando que “muchas sedes y escuelas universitarias se han convertido en focos de adoctrinamiento y propaganda marxista [...] Gran parte de la agitación extremista y de la prédica de odio que estuvieron a punto

de precipitar a Chile a un trágico abismo, tuvieron su origen en esos centros universitarios.” La idea entonces era restaurar, bajo cánones nacionalistas y conservadores, el ideal de universidad elitista alejada de los problemas sociales y reducida a una elite pensante como lo expresaba *El Mercurio* en 1976:

“La fuerza del espíritu tiene que arraigar en la vida de la inteligencia. El desenvolvimiento de las universidades, la comprensión de lo que realmente significa la ciencia y el saber, el estímulo al verdadero arte, la visión de que el país satisfecerá mejor las necesidades de las mayorías en tanto cuanto unos pocos privilegiados del talento puedan dedicarse a abrir los caminos a las nuevas generaciones.”

Con esta ideología se lleva a cabo la persecución contra personas e ideas y la reestructuración de las instituciones de educación superior. Los objetivos de esta transformación pueden esquematizarse así:

1. Neutralizar los centros de pensamiento republicanos. Las universidades habían venido siendo los *think-tank* de las políticas republicanas, y luego democráticas. Por su peso e influencias, las dos universidades estatales, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, son las principales víctimas de esta política. Se restringen drásticamente sus presupuestos.

2. Re-elitizar la universidad. En lo externo, restringir el ritmo de expansión de la educación superior que se había venido impulsando en el modelo desarrollista y eliminar las funciones de extensión y los convenios con organizaciones sociales y de trabajadores. En lo interno, devolver las “jerarquías” y “restaurar el orden” y la disciplina al interior de sus recintos a los niveles pre-reforma. En particular, terminar con la participación y democratización al interior de las instituciones que habían conseguido sus comunidades (participación estudiantil; elección de autoridades académicas; autonomía administrativa y financiera).

3. Amputar las ciencias sociales y las humanidades y esterilizar el pensamiento crítico. La nueva misión de las universidades pasa a ser estudiar “objetivamente”, alejando toda tentación de acercarse al sujeto y la reflexividad al conocer. Por lo tanto se cierran ciertas carreras (sociología, trabajo social) y se prohíbe enseñar ciertas doctrinas (marxismo, socialismo, etc.).

Los años 1973-1979 son probablemente los más oscuros para la universidad de toda la historia nacional. Para estudiantes, funcionarios y académicos de ideas progresistas ello se tradujo en muerte, persecuciones, exoneración, exilio;

para todos en general, en silencio y temor; incluso a quienes se les permitía hablar, molestos la calificaban de “universidad vigilada”. Fueron años negros para la educación superior.

9.2 El modelo neoliberal y su coloración local (1980-1990)

Los movimientos sociales y el descontento contra la dictadura comienzan a expresarse abiertamente a fines de los '70. Esto, sumado a la presión internacional, obliga al régimen a transformar su política, de puramente negativa (represión y restauración conservadora), a una positiva que defina un plan de futuro. Después de luchas internas, hegemonizará el poder al interior del régimen una corriente que tenía larga historia en Chile, que nunca pudo imponerse democráticamente y que encontraba ahora su oportunidad, que serán conocidos como los “Chicago Boys”.

Esta corriente ideológica, que ha sido llamada neoliberalismo, ya comenzaba a imponerse a nivel mundial, cuyos íconos serán, aparte de la dictadura de Pinochet en el período 1980-1990, los gobiernos de Thatcher (1979-1990) en Inglaterra y Reagan (1981-1989) en Estados Unidos. En Chile, en particular, en la educación superior, ella se mezclará con una ideología conservadora de raíz católica conocida como gremialismo.

Neoliberalismo. El neoliberalismo, en palabras de David Harvey, “es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio.” Por otra parte, el teólogo José Comblin, lo define como “una filosofía que se presenta en forma de teoría económica, cargada con todo el valor científico que el mundo actual atribuye a la economía [...] su carácter totalitario se deriva de las raíces del liberalismo clásico [...] que creía] que el mercado era un mecanismo que aseguraba justicia a las relaciones humanas [...] el mercado no necesitaba valores morales, preceptos o subordinación de principios éticos que pudieran entrar en contradicción con el dinamismo de la economía [...] El egoísmo de todos lleva a la promoción de todos.”

En el plano de la educación, estas ideas provienen de Milton Friedman. A comienzos del año 1975 Friedman vino a Chile y en una conferencia en el

edificio Diego Portales planteó un claro mensaje a los gobernantes: “La necesidad real es reducir el tamaño, el ámbito y función del gobierno y aumentar, mejorar y fortalecer el mercado libre, la empresa privada y la economía fundada en ellas.” Y agregaba a continuación: “El problema que enfrenta Chile en esta área no es el resultado de los acontecimientos de los últimos cinco o diez años. Es consecuencia del largo plazo de las decisiones tomadas durante cuarenta años” Esto confirma que estamos ante una reacción, no solo contra el Gobierno de Allende, sino contra el Estado de Bienestar. El fondo ideológico es eliminar las regulaciones por parte del Estado y dejar campo “libre” a los actores privados. Tal como lo plantea el decano de Economía de la Universidad de Chile en 1990:

“En el transcurso de un sistema regulado, existe desconfianza de que las personas puedan tomar buenas decisiones y, por tanto, se requiere protegerlas. En el trasfondo de un sistema desregulado existe la confianza que son las propias personas quienes mejor pueden tomar sus propias decisiones y que en definitiva los errores, y por tanto sus costos, serán menores cuando las decisiones se dejan directamente a los involucrados, que cuando se interviene desde algún organismo central bajo pretexto de proteger a las personas.”

Al aplicar estas ideas a la educación superior, Friedman en su libro *Libertad de Elegir*, capítulo *¿Cuál es el problema con nuestras escuelas?* planteaba dos problemas: calidad y equidad. La calidad, escribía, no debiera ser problema en un mercado abierto, pues nadie atiende una institución de educación superior contra su voluntad, luego, quien ofrece ese servicio debe satisfacer, “al menos en un sentido mínimo”, las demandas de los estudiantes. De hecho, ve problemas con las instituciones estatales donde el cobro es bajo. Allí, los estudiantes son “clientes de segunda clase” y objetos de la caridad, lo que afecta a los estudiantes, profesores y administradores. Más aún, un cobro bajo o inexistente atrae estudiantes sin interés por el estudio mismo (atraídos por otras cosas como habitación o comida subsidiada) y eso echa a perder la institución.

El otro problema, más serio, escribe Friedman, es la equidad: “Nos dicen que el país se beneficia por tener gente más calificada y entrenada, que la inversión en proveer tales habilidades es esencial para el crecimiento económico, que mientras más personas entrenadas crece la productividad del resto de nosotros. Eso es correcto. Pero ello no es razón válida para subsidiar la educación superior.

Esa afirmación también sería válida para el capital físico (máquinas, edificios industriales, etc.)”. Pero nadie estaría de acuerdo en subsidiar esos factores.

Y plantea la solución: “Si la educación mejora la productividad económica de los individuos, ellos pueden capturar esas mejoras a través de más altos sueldos, y luego tienen un incentivo privado para obtener la educación. La mano invisible de Adam Smith hace que su interés privado sirva el interés social.” Es así como:

“Es eminentemente deseable que cada joven hombre o mujer, independientemente de los ingresos, posición social, residencia o raza de sus padres, tenga la oportunidad de tener educación superior *—siempre y cuando él o ella esté dispuesto a pagar por ello, ya sea en el momento o producto del más alto ingreso que la educación le permitirá ganar.*” (enfaticado en el original)

Varios “próceres” locales ya difundían en Chile estas mismas ideas. En abril de 1980, aparece un artículo de Sebastián Piñera sobre este tema. Primero, y hay que destacar esto, al igual que Friedman, reduce la educación superior a un problema económico. Segundo, su análisis se da en el contexto de “un Estado subsidiario, cuyo propósito no es el logro de estos objetivos por la provisión directa por parte del Estado de todos los servicios educacionales, sino a través de la acción conjunta del sector privado y el sector público.” Su definición es la siguiente:

“La educación constituye, en forma simultánea, un bien de consumo cuyos beneficios se dan en forma directa e inmediata y un bien de inversión cuyos beneficios se dan en forma indirecta y diferida a través del aumento en el capital humano y del impacto de este incremento en la capacidad futura de generación de ingresos. Por lo tanto, la demanda por la educación depende al mismo tiempo de su utilidad como bien de consumo y de su utilidad como bien de inversión.”

Para la educación pública el enfoque de Piñera es similar al de Friedman:

“Dadas las características de la educación superior, el rol del Estado debiera ser de naturaleza muy diferente [a la educación

preescolar y básica]. Dado el capital humano adquirido por aquellos alumnos al acceder a la educación universitaria, es indudable que, al egresar del ciclo de la educación universitaria, ellos lograrán niveles de ingresos que los asimilarán a los grupos de ingresos medios y altos. En estas circunstancias no existe razón alguna para que el Estado desvíe parte importante de los recursos públicos destinados al sector educacional para subsidiar a grupos de ingresos medios y altos. [...] En consecuencia, el financiamiento de los gastos de docencia incurridos por los centros de educación superior debieran recaer sobre los estudiantes universitarios, que son sus principales beneficiarios.”

A nivel más ideológico, el principio de fondo es la concepción de las relaciones humanas como competencia que sería el factor que saca lo mejor de cada humano. Escriben Jaime Guzmán y Hernán Larraín en 1981 comentando la nueva legislación:

“La competencia constituye un poderoso estímulo de superación personal en el ser humano. [...] la llamada solidaridad, al margen de estímulos competitivos, siempre ha redundado en mediocridad y fracaso. Nadie pretende que el espíritu competitivo sea el único y principal motor de la excelencia académica [Hay] algunos maestros e investigadores de superiores cualidades intelectuales y morales [...] Sin embargo, ello no es ni podría ser la regla general.”

Todas estas ideas expuestas se traducirán en la práctica en concepciones y políticas que miran a instituciones y profesores como proveedores y a estudiantes y sus familias como consumidores; en instalar en el mundo de la educación la “soberanía del consumidor”, esto es, la familia y los clientes le imponen sus demandas y línea a la educación; la idea de los *vouchers*, donde el Estado financia la demanda de educación a través de apoyar con préstamos o bonos a los individuos para que se integren de mejor manera en el mercado educacional; y finalmente la competencia brutal, en el sentido más puramente comercial, de establecimientos educacionales compitiendo por clientes (alumnos).

Gremialismo. Las ideas neoliberales serán matizadas con una ideología de matriz conservadora y elitista de quienes impulsaron el Golpe, el *gremialis-*

mo, cuya ideología se desplegó como religión durante el primer período. Esto se reflejará en temas como: la diferenciación de principio entre la educación universitaria y la técnico-profesional, una sin fines de lucro, la otra entregada completamente al mercado; la elección de ciertas carreras como universitarias (esto es, de prestigio social) versus otras que se las consideró “técnicas” (por ejemplo, profesor); la vaga idea que la universidad es un asunto de elegidos, que se expresa en la idea que la masificación inorgánica había destruido la “esencia” de las universidades y que la competencia y las restricciones temporales a la apertura de nuevas universidades debían controlar eso.

Hay quienes sostienen que, en el plano de la educación superior, habrían sido estas ideas más influyentes que las neoliberales. Escriben Salazar y Leady, a quienes citamos *in extenso*:

“A diferencia de la doctrina de la seguridad nacional y de las orientaciones de los economistas neoliberales, son las ideas del movimiento gremialista las que imprimen el sello distintivo de la reforma de 1980 y la institucionalidad que surge de ella. Esto, en la medida que tales ideas apuntan derechamente a definir la universidad y su organización. Iniciado en 1967 en la Universidad Católica de Chile, como respuesta a la experiencia de reforma universitaria, el movimiento gremial desarrolló un ideario integral para enmarcar la acción universitaria.

A juicio de los gremialistas, es necesario reconocer a la universidad como un cuerpo intermedio de la sociedad que tiene un valor permanente y universal y que posee una naturaleza no política. Ella se orienta al cultivo moral e intelectual del hombre en las distintas disciplinas del saber. La naturaleza de las funciones que lleva a cabo exige que la docencia y la investigación no sean instrumentalizadas o subordinadas a la política. Por eso, le reconocen a la universidad un alto grado de autonomía. Además, estiman que la universidad debe organizarse como una institución jerárquica, en que la participación de los académicos y estudiantes en el gobierno universitario sea diferencial.

El Estado, en la mirada gremialista, puede establecer limitaciones a la autonomía para garantizar la idoneidad de los estudios que conducen a títulos profesionales que exigen un alto grado de confianza pública. A su vez, puede contribuir al

financiamiento de las universidades, sean públicas o privadas, en función de la utilidad social que cada una de ellas preste concretamente.”

Es muy relevante determinar esta confluencia de la ideología neoliberal con el conservadurismo chileno, con sus dos vertientes nacionalista y gremialista, y cómo ha influido cada una de ellas en la conformación del modelo educacional post-dictadura. Renato Cristi y Carlos Ruiz-Schneider estudian esta “síntesis conservadora-neoliberal” en su libro sobre el pensamiento conservador en Chile y trazan sus orígenes y desarrollo. Hacia 1983, sostienen, “el gremialismo, liderado por Jaime Guzmán, abandona las líneas centrales del pensamiento corporativista y se pliega sin reservas al neoliberalismo. [...] [Para] el nacionalismo, por otra parte, las consecuencias son ambiguas.” En efecto, por un lado el papel predominante de los militares, por otro la apertura de la economía debilita el papel del Estado. Todos estos factores, sutilmente, inciden en la definición de las políticas de educación superior.

9.3 La legislación de 1981 y el sistema de educación superior

Las ideas anteriores se plasmaron en la Constitución de 1980 y en la legislación de ESUP de la dictadura de 1981. La Constitución instala la noción del estado subsidiario, la libertad de enseñanza entendida básicamente como “derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Constitución Art. 19 N°11), la preeminencia de la libertad de enseñanza sobre el derecho a la educación y el derecho a la libre elección de establecimientos por parte de los padres.

La legislación de educación superior de la dictadura, cuyas disposiciones principales quedaron expresadas en cinco decretos leyes dictados entre el 30 de diciembre de 1980 y el 5 de febrero de 1981, tiene tres objetivos básicos en palabras de sus proponentes:

- 1) permitir la entrada de nuevas universidades privadas;
- 2) entregar el rango de educación superior a alternativas extra-universitarias con menos años de estudio;
- 3) propender a una mayor eficiencia, tanto desde el punto de vista interno de las unidades, como de la asignación presupuestaria del gobierno.

Esto último se lograría reestructurando y descentralizando las dos universidades públicas (UCHILE, UTE) donde en 1980 estudiaba el 65% de los

alrededor de 117 mil estudiantes que conformaban el sistema universitario (el 7,2% de la población entre 18 y 24 años). Para ello se propone cambiar los criterios de asignación presupuestaria e incrementar los aranceles de las instituciones, junto a un crédito a los estudiantes que no pudieran pagar.

En la base de las medidas económicas, que se argumentaban con el tradicional y falaz argumento de evitar el “fuerte sesgo redistributivo en favor de las clases medias y altas” que una educación gratuita conllevaría, estaba la ideología del individualismo. En efecto, el decano de Economía antes citado sostenía que tras las reformas de 1981 hubo un interés por llevar el sistema de educación a uno más desregulado, en el cual las personas fueran responsables de sus propias decisiones. A nivel de investigación, las ideas del individuo se expresan en el total reordenamiento del financiamiento a concursos individuales competitivos, FONDECYT, a partir de 1981. De esta manera se conformaban dos pilares para la institucionalidad universitaria: el docente, financiado por los propios estudiantes; y la investigación financiada por medio de concursos individuales.

La historia de la conformación del sistema bajo estas reglas hacia el fin de la dictadura dio sus frutos. En 1987 ya había 25 universidades, 23 Institutos profesionales y 122 Centros de Formación técnica, con 224 mil estudiantes (casi el doble de 1981) y 94 mil estudiantes en el sector privado, y de éstos 92% en instituciones técnicas o profesionales. Los Cuadros 6 y 7 muestran las nuevas instituciones estatales creadas a partir de las sedes provinciales de la UTE y la UChile y las universidades privadas hacia 1989.

Fundación	Nombre	Origen
1981	Antofagasta, Atacama, Magallanes	UTE
	La Serena, Talca, La Frontera	U. de Chile – UTE
	Valparaíso	U. de Chile
1982	Tarapacá	U. de Chile – U. del Norte
	UC de Temuco	U. Católica
1984	Arturo Prat	U. de Chile
1985	Playa Ancha, Metropolitana	Inst. Pedagógicos U. de Chile
1988	Bío-Bío	UTE
1991	UC de Concepción, UC del Maule	U. Católica
1993	Los Lagos, Tecnológica Metropolitana	U. de Chile

Cuadro 6: Universidades estatales derivadas de las tradicionales.

Fundación	Nombre
1982	Diego Portales, Gabriela Mistral, Central
1988	Mayor, Finis Terrae, La República, Bolivariana
1989	Andrés Bello, Adolfo Ibáñez, ARCIS, Las Américas

Cuadro 7: Universidades privadas, según DFL No. 2, 1981.

Una de las consecuencias más relevantes, estratégicas y de largo plazo del modelo (que hoy ya se aprecia dramáticamente) fue la baja de la valoración social de la carrera de pedagogía y la baja de prestigio social, nivel económico y preparación de los profesores por parte de las autoridades y la sociedad toda. A la profesión de “profesor” no sólo se le rebajó por ley el rango universitario que había adquirido a lo largo de los años, sino que se degradó la profesión cercenando su espíritu crítico, y encaminándola a una profesión “técnica”, al extremo que economistas e ingenieros han terminado haciéndose cargo de sus políticas e incluso de su enseñanza en muchos institutos. Una muy buena ilustración de esa concepción del profesor y de la docencia en general, aparece en el best seller *La Revolución Silenciosa* (1987) del ingeniero comercial Joaquín Lavín (que llegó a ministro de educación). El libro, que pretende exaltar las “modernizaciones” de la dictadura, dedica a la educación una sola página, en la sección *Los nuevos negocios del sector privado*, con el subtítulo de *Profesores-Empresarios*: “Aunque el concepto puede parecernos poco familiar, educar niños y jóvenes universitarios es también una tarea de empresarios” afirma, y candidamente agrega: “Paradójicamente, el gran auge de los profesores-empresarios no está en la educación superior, sino en las escuelas, liceos y colegios orientados a niños de menores recursos.” Profesores como empresarios, como agentes de comercio...

Finalmente, faltaba la guinda de la torta: quitarle más regulaciones y perpetuar el sistema. Esto es lo que la dictadura hace días antes de tener que irse y de que asumiera el nuevo gobierno. En efecto, el 7 de marzo de 1990 se promulga por la dictadura la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Ley N°18.926)*, una ley de “amarre” del fin de la dictadura (“Orgánica Constitucional” significa que requiere 4/7 en ambas cámaras para reformarse). La LOCE favorece aún más el ingreso de privados, transformando el rol del Estado de docente a subsidiario, y asegurando constitucionalmente la libertad de enseñanza entendida, básicamente, como libertad de propiedad respecto de establecimientos educativos. La LOCE introduce el sistema de acreditación (en el Consejo Superior de Educación) como un reemplazo del sistema de

examinación por otras universidades tradicionales. Se dan 6 años para alcanzar la plena autonomía. Un paso más en la liberalización.

9.4 Las resistencias al modelo

Aún bajo el terror de la dictadura, hubo desde temprano resistencias al modelo que se imponía. No existe un estudio histórico sistemático e integrado de las diferentes facetas de esa resistencia educacional, de manera que lo que sigue será necesariamente parcial.

Los estudiantes tempranamente, desde 1976, desarrollaron manifestaciones aisladas por exoneración de académicos, estudiantes “sancionados” y por solidaridad con víctimas de la represión y sus familiares y ya en 1977, contra las primeras políticas de la dictadura, el “arancel diferenciado”. Por esos mismos años, surge un fuerte movimiento cultural antidictatorial contra el “apagón cultural” que había producido la dictadura, cuyo ícono es la *Agrupación Cultural Universitaria* (ACU). En 1978 surge un movimiento por la participación en las organizaciones estudiantiles que serían fundamentales para disputar los “centros de alumnos” designados por la dictadura. Digno de mencionar es que en medio de la represión de esos años los estudiantes se manifiestan en solidaridad con el pueblo nicaraguense que luchaba contra la dictadura de Somoza. Rápidamente estos movimientos comienzan a expresarse más abiertamente en paralizaciones y marchas, lo que produjo en 1979 una gran represión con expulsados en la UC y suspendidos y sancionados en la UTE y UChile. El año 1980 es de movilizaciones estudiantiles, particularmente en el Pedagógico de la Universidad de Chile y en la UTE. En 1981 se produce un gran movimiento de protestas estudiantiles en todo el país contra la ley de universidades denunciando la privatización, el desmembramiento de las universidades estatales, la separación del tradicional Instituto Pedagógico y del Tecnológico de la Universidad de Chile. A partir de 1981 comienza la lucha por rearticular las organizaciones estudiantiles prohibidas por la dictadura y así en 1981 surge la FEUSACH, en 1984 se reestablece la FECH y se democratiza la FEUC. Entre medio, siguen ocurriendo asesinatos de estudiantes por parte de la dictadura (Patricio Manzano UChile, Jose Randolph Segovia UdeC, Mario Martínez y Oscar Fuentes UTE). Finalmente, el 26, 27 y 28 de octubre de 1984 se realiza el Congreso nacional de estudiantes universitarios donde se acuerda crear una plataforma para luchar por la democracia con el nombre de *Consejo de Federaciones de Chile* (CONFECH).

De parte de los académicos, también desde muy temprano, sectores que habían apoyado el Golpe (y luego tenían posibilidades de expresarse) comienzan a manifestar su descontento con el rumbo que tomaba la situación universitaria,

ya sea por oposición a la entrada del mercado a las universidades, ya sea por la destrucción del sistema público, ya sea por una nostalgia de la vieja universidad como centro de pensamiento independiente. Es así como se conforman agrupaciones como la *Asociación Andrés Bello* en julio de 1980, presidida por el filósofo Jorge Millas, que reunió a cerca de ochenta académicos críticos de las políticas de la dictadura y que fue un importante centro de reflexión democrático académico, y las *Asociaciones de Académicos* en varias universidades cuya lucha gremial era evidentemente política en esos tiempos. De manera más institucional, hay que mencionar aquí los proyectos alternativos universitarios y de investigación que agruparon profesores exonerados y vueltos del exilio, que desarrollaron pensamiento alternativo, entre los cuales cabe destacar la Academia de Humanismo Cristiano y el instituto, luego universidad, ARCIS, así como también centros de pensamiento de variado espectro ideológico que se preocuparon de los temas educacionales como SUR, CPU, FLACSO.

A partir de la segunda mitad de la década de 1980, luego que decantara la legislación de la dictadura sobre educación superior y ciencia, en el mundo académico (sector social más cercano, por oposición a los estudiantes, a posiciones de poder político en el país) comienza a producirse una implícita elaboración de políticas que asumían muchas de las facetas del modelo y que ya sintonizaban con quienes planificaban la post-dictadura. Probablemente la resistencia contra Federici (rector designado en la Universidad de Chile) es de las últimas expresiones de la resistencia transversal de los universitarios a la imposición desde afuera de políticas universitarias. La salida del conflicto (y de Federici) marca sin duda, un anuncio del fin de la dictadura pero también el advenimiento de la política de compromisos con la legislación impuesta por la dictadura que marcarían las siguientes décadas.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Milton Friedman. "El rol del gobierno en la educación". 1955
2. Jaime Guzmán, Hernán Larraín. "Debate sobre nueva legislación universitaria", *Revista Realidad*, marzo 1981. pp. 19-32.

Notas y referencias al texto

p. 153 La cita del ministro en: *El Mercurio*, 3 octubre 1973.

p. 154 *El Mercurio*, 16 de septiembre 1976.

p. 155 Los *Chicago Boys* son ecomistas que en su mayoría estudiaron en la

Escuela de Chicago, que formaron escuela en la Universidad Católica. Escribieron “El Ladrillo”, guía ideológica de la candidatura del derechista Alessandri en 1970 y luego guiaron una de las facciones al interior de la dictadura cívico-militar que terminó imponiéndose en 1980.

Ver Carlos Huneeus, “Tecnócratas y Políticos en un Régimen Autoritario. Los “ODEPLAN Boys” y los “Gremialistas” en el Chile de Pinochet.” *Revista de Ciencia Política*, Santiago, Vol. XIX, 1998.

- p. 155 David Harvey. *Breve Historia del Neoliberalismo*. Oxford Univ. Press, 2005. También ver: José Comblin. *El Neoliberalismo, ideología dominante en el cambio de siglo*. CESOC, Santiago, s/f.

El economista José Gabriel Palma da muchas luces sobre por qué esta ideología era tan funcional a la oligarquía chilena y sus intereses: “es una ideología y una tecnología de poder que ambiciona imponer una praxis político-económica e institucional que genere, en forma totalmente artificial, un medioambiente hecho a la medida de las habilidades, singularidades e intereses –e insuficiencias– de un tipo específico de gran capital. Un medioambiente que le pueda dar todas las ventajas imaginables al capital rentista, al depredador, al financiero especulador, al extorsionador, al *trader*, y al de aquellos que se esconden de la competencia internacional operando en el sector no-transable de bajo desafío tecnológico.” José Gabriel Palma. “Una McIdeología para una McOligarquía”, *El Mostrador*, 14 noviembre, 2017.

- p. 155 Milton Friedman. *Bases para un desarrollo económico*. Versión de la conferencia pública ofrecida por Milton Friedman en el Edificio Diego Portales de Santiago, el 26 de marzo de 1975. En: Milton Friedman, José Piñera, Sergio de Castro, Axel Kaiser, Jaime Bellolio, Angel Soto (Comp.). *Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile*. Fundación para el Progreso, Santiago, 2012.

- p. 156 Victor García Ossa, Decano de Economía, 1990. *Economía y Administración*. No 88, junio de 1990.

- p. 156 Milton Friedman. *Libertad para Elegir*. 1979. Esta obra de Friedman fue publicada a comienzos del año 1981 en fascículos adquiribles en los kioscos locales. La primera semana correspondió el capítulo referente a la educación: “¿Qué falla en nuestras escuelas?”, con sus últimas secciones dedicadas a la educación superior: “los problemas” y “la solución”. Los textos están tomados del original inglés y traducidos por los autores. Curiosidad: el ejemplar que tenemos a la vista *Free to Choose. A Personal*

- Statement* está firmado por Milton Friedman y su esposa Rose con la siguiente dedicatoria: “For Sergio de Castro, with best wishes for success in your difficult venture. Jan. 5, 1980.”
- p. 157 Sebastián Piñera. “Orientaciones para una reforma al sector educacional chileno.” *Cuadernos de Economía*, 1980. p. 71. La columna de Jaime Retamal: “La vieja historia de Piñera y la educación como bien de consumo” *El Mostrador*, 20 julio, 2011, nos trajo la atención sobre este artículo.
- p. 158 Jaime Guzmán, Hernán Larraín. “Debate sobre nueva legislación universitaria”, *Revista Realidad*, Año 2, No. 22, marzo 1981. pp. 19-32.
- p. 159 José M. Salazar, Peodair S. Leihy. “El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010).” *Archivos analíticos de políticas educativas*, Volumen 21, Número 34, abril 2013.
- p. 160 Renato Cristi, Carlos Ruiz-Schneider. *El Pensamiento conservador en Chile, Seis ensayos*. Editorial Universitaria, 1992. 2da. Edic. 2015. p.17.
- p. 161 Las expresiones del decano de Economía García Ossa en el artículo citado anteriormente en *Economía y Administración*.
- p. 162 Eduardo Santa Cruz Grau. “Sobre la LOCE y el escenario actual.” *Docencia*, no. 29, agosto 2006.
La legislación de la dictadura sobre ESUP está recogida en: Consejo de Rectores. (1981). *Nueva Legislación Universitaria Chilena*. Santiago de Chile, s/e, 1981.
- p. 163 Algunas aproximaciones a la historia de la resistencia al modelo educacional pueden encontrarse en:
Víctor Muñoz Tamayo. *ACU. Rescatando el Asombro. Historia de la Agrupación Cultural Universitaria*. Libros La Cabeza del Diablo, Santiago, 2006.
Ricardo Brodsky. *Conversaciones con la FECH*. CESOC 1988.
Diego García Monge, José Isla Madariaga y Pablo Toro Blanco. *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988*. Edic. Universidad Alberto Hurtado, 2006.
- p. 164 Luis Thielemann Hernández. *La Anomalía Social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Tiempo Robado Editoras, Santiago, 2016.
Fernando Valenzuela Erazo. *La Rebelión de los Decanos*. Edic. Copygraph 1993.

Capítulo 10

El post-neoliberalismo: Continuidad y cambios en el modelo educacional durante la transición (1990 - 2010)

En este capítulo queremos entender las complejidades de los cambios y las continuidades en la ESUP posteriores a la dictadura y que se desarrollaron durante los gobiernos de la Concertación. Nos concentraremos en dos procesos que aparecen muy relevantes para entender la manera como los gobiernos post-dictatoriales abordaron la educación y en particular la ESUP.

El primero es un cambio en la concepción del papel del Estado, impulsado por las agencias económicas internacionales para América Latina hacia fines de los años '90 y que se expresa en un nuevo marco político denominado "Consenso de Santiago" (2007). Los principios básicos de la concepción neoliberal de la sociedad y el Estado habían sido codificados hacia fines de los 80' en el llamado "Consensus de Washington" (1989), un conjunto de diez recetas de política económica impulsadas por las agencias económicas internacionales consideradas "paquete estándar" para superar las crisis de los países en desarrollo. Hacia fines de los noventa el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional diagnostican que esas políticas habían ignorado la función que podrían cumplir las instituciones en el desarrollo económico en esas regiones y proponen medidas para revalorizarlas que serían internalizadas por la élites políticas de la región en el Consenso de Santiago. En educación, estas medidas se tradujeron en la noción de un Estado más activo cuya misión fundamental sería evaluar la actividad de los privados para mejorar la competitividad en el sector. Esto se hace introduciendo agencias y recursos para medir una noción de calidad asociada a resultados y rankings y para controlar las instituciones mediante mecanismos de rendición de cuentas.

El segundo proceso es una nueva valoración de la ESUP por parte de las agencias económicas internacionales y el mundo empresarial que procede de un diagnóstico de las sociedades actuales como sociedades o economías del conocimiento. Bajo estas concepciones, el conocimiento, reducido a resultados de la ciencia y la tecnología, es considerado como el bien central de las

economías actuales, fundamental para la competitividad y la globalización de los mercados, con lo que adquiere el carácter de una mercancía de alto valor.

10.1 El marco político a la salida de la dictadura

El cientista político Juan Pablo Luna hace el siguiente balance respecto del período, “[h]oy resulta bastante evidente que en la década de los noventa y de los 2000 los líderes políticos desmovilizaron a la sociedad al mismo tiempo que introducían reformas en la ‘medida de lo posible’,” y agrega que el sistema político “simplemente redujo la política a un gobierno eficaz y responsable que se ejerce desde arriba y con la menor incidencia posible por parte de la ciudadanía.” Por su parte, José M. Salazar y Peodair S. Leiby analizando las políticas de educación del período sostienen: “La mayor innovación de las políticas del período ha sido la creciente centralidad que toman la competencia y el intercambio para la definición de estrategias para el logro de políticas públicas, lo que sugiere una progresiva identificación entre el mercado y política. [... se] focaliza el debate sobre las políticas sectoriales a las condiciones de operación de los mercados y sus agentes y, especialmente, a generar mayores niveles de transparencia en su funcionamiento.”

El periodo que se abre en 1990 es uno de compromisos entre, por un lado, los poderosos poderes fácticos como las Fuerzas Armadas, los grupos empresariales y los grupos conservadores, y por otro, la alianza de las fuerzas políticas de centro izquierda agrupada en la *Concertación de Partidos por la Democracia*. El acuerdo implícito que ordena la transición pareciera haber sido morigerar los escandalosos niveles de pobreza a cambio de dejar hacer, o mantener la estructura del modelo. Si dichos compromisos fueron autoimpuestos o inducidos por condicionantes externas (la presión militar, los enclaves legales heredados, la intimidación o chantaje por parte de los grandes intereses económicos, la presión de organismos financieros internacionales) es asunto irrelevante para nuestro análisis.

En el ámbito de la educación, todo indica que pesaron mucho los amarres legales de la Constitución del 80 y la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) dictada a última hora antes de terminar la dictadura y las presiones de financistas y empresarios del rubro. Pero es muy relevante señalar que las nuevas autoridades también ya habían comenzado a simpatizar con el modelo. En 1995, José J. Brunner hacía el siguiente balance: mientras en Chile estábamos “concentrados” en la lucha contra la dictadura, “en el resto del mundo se habían y estaban ocurriendo cambios que representan seguramente, la más

grande mutación cultural de nuestro siglo [...] Dicho de otra forma, al emerger del autoritarismo, todos los actores tuvimos que considerar con atención los principios constitutivos de ese nuevo paisaje, que pueden sintetizarse con solo dos términos: democracia y mercados.” Por su relevancia, estudiaremos ese “nuevo paisaje” mundial.

El nuevo orden internacional: la tercera vía. La consideración del nuevo paisaje que hablaba Brunner refiere, en la economía, a los cambios a nivel internacional que se estaban produciendo a raíz de la hegemonía neoliberal y, en la política, a la reconfiguración del poder mundial a raíz de la caída de los socialismos reales en 1989. En ese marco, surge un modelo que será muy influyente en los personeros de los gobiernos de la Concertación que el sociólogo Anthony Giddens codificó a fines de los '90 como “tercera vía”. Escribe Giddens:

“la 'tercera vía' se refiere a un marco de pensamiento y política práctica que busca adaptar la socialdemocracia a un mundo que ha cambiado esencialmente a lo largo de las dos o tres últimas décadas. Es una tercera vía en cuanto que es un intento por trascender tanto la socialdemocracia a la antigua como el neoliberalismo.”

En el contexto chileno, esto se leyó como trascender tanto el Estado de compromiso (bienestar) del medio siglo anterior como el del neoliberalismo extremo expresado en las políticas de la dictadura chilena y los gobiernos de Reagan y de Thatcher en la década de los '80.

Uno de los elementos centrales de los planteamientos de Giddens es el concepto de “riesgo”, que acompañará a las personas en esta nueva etapa y que hay que enseñárselo a asumir pues (supuestamente) estaban acostumbradas a vivir al amparo de un Estado protector:

“Los socialdemócratas han de variar la relación entre riesgo y seguridad existente en el Estado de Bienestar, para construir una sociedad de 'tomadores de riesgo responsables' [compárese con las ideas de regulación y desregulación que vimos en el capítulo anterior] en las esferas de gobierno, los negocios y el mercado del trabajo. La gente necesita protección cuando las

cosas van mal, pero también las facultades materiales y morales para superar grandes períodos de transición en sus vidas”.

En el terreno de la educación superior, el diagnóstico de Giddens apunta al cambio que sufren las universidades, que han pasado de ser un asunto de elites a ser un asunto masivo. Según Giddens, esta transformación de la educación superior, principalmente su expansión, tiene “motivos principalmente económicos. Guardan relación con las poderosas fuerzas que ahora están transformando las economías de todos los países desarrollados.” En particular, “la clase trabajadora está menguando casi hasta la desaparición”. Su conclusión es terminante:

“La demanda de mano de obra no cualificada se está agotando. De ahí la nueva importancia de una educación superior en las sociedades contemporáneas. Esa nueva importancia es real y trascendental. Los países que no amplíen radicalmente su educación post-secundaria sencillamente no serán competitivos en la economía mundial, ni podrán lidiar con los problemas de exclusión social y del bienestar.”

Entonces, el gran desafío, en opinión de Giddens, reside en el financiamiento, y éste debe recaer en los estudiantes:

“No existe una fórmula mágica para el problema de la financiación de la educación superior [...] La industria puede contribuir parcialmente cuando existe una sinergia con las universidades de investigación y desarrollo. Pero sólo hay una fuente real de grandes ingresos adicionales: los estudiantes. En la economía del conocimiento, la educación superior confiere a quienes la experimentan grandes ventajas de ingresos durante todo su ciclo vital. ¿Por qué no iban a reembolsar parte de su coste quienes se benefician de la educación universitaria?”

No es difícil ver cómo estos sociólogos (casi no hay educadores entre los impulsores de las transformaciones educacionales en el marco neoliberal) terminen mirando la educación como un asunto de optimización social, y re-situando el marco de la educación en el de la economía y la sociología.

10.2 La educación como subrama de la economía y la gestión

No es sorprendente, entonces, que las políticas de los gobiernos de la Concertación concibieran el fenómeno educativo como un problema de optimización económica, institucional y sociológico. Hay dos modelos que serán muy influyentes en ese proceso: uno económico y el otro de gestión. El primero, es la concepción de la educación como formación de “capital humano”, en particular en las teorías de Theodor Schulz ('60) y de Gary Becker ('70). El segundo es una particular forma de entender el funcionamiento del Estado, conocida como la “nueva administración pública” de James Buchanan.

10.3 Educación como formación de “capital humano”

Las teorías del *capital humano* sostienen que la educación, o más precisamente el entrenamiento de los trabajadores, eleva su productividad, y luego su “bienestar”, y por consiguiente las políticas educacionales debieran guiarse por este objetivo.

Theodor Schultz –uno de los creadores de esta teoría– abre su artículo seminal en 1960 sobre este tema con la siguiente afirmación: “Propongo tratar a la educación como una inversión en los hombres y tratar sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación llega a ser parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como *capital humano*.” La teoría se genera en un ambiente de economistas obnubilados con los conceptos de “crecimiento económico”. En efecto, Schultz estaba fundamentalmente interesado en las implicaciones del capital humano en el crecimiento al nivel macroeconómico: “La hipótesis principal subyacente a este tratamiento de la educación es que una parte importante del crecimiento de los ingresos nacionales son consecuencia de adiciones al monto de esta forma de capital.” Es exactamente lo que hoy motiva a sus seguidores locales en nuestro país. Y esto ordena no solo la manera de gestionar la educación, sino sobre todo, su currículum. Como escribe Fritz Machlup, otro influyente economista en los ochenta: “La educación no es un bien homogéneo [...] Depende mucho de a quien vas a educar y cómo, en que tipo de conocimiento y habilidad, en qué niveles, por cuanto tiempo, etc., y mucho depende también del estado de la economía en el cual el educando planea trabajar y ganarse la vida. [...] Personalmente soy un enamorado de los estudios humanísticos, especialmente de las humanidades clásicas y la filosofía, pero si me preguntaran si yo considero esos estudios como una buena inversión para un país pobre en desarrollo, no puedo –con la conciencia tranquila– res-

ponder afirmativamente.” Jóvenes economistas como Gary Becker y Jacob Mincer continuaron desarrollando estas teorías en la escuela de Chicago cuya relación con Chile ya hemos presentado (ver página 157).

10.4 La Nueva Gestión Pública (*New Public Management*)

Mientras que Hayek argumentaba acerca de la importancia de los mercados para la regulación de los negocios privados, fue James Buchanan y su escuela los que introdujeron la idea de los mercados como mecanismos para regular las instituciones del sector público. Es importante diferenciar las visiones de Hayek y Buchanan. Mientras para Hayek, que sigue la tradición clásica, las economías son resultado de la evolución espontánea que demuestra la superioridad de los mercados no regulados, del orden “natural” sin la intervención del Estado, para Buchanan los mercados son tecnologías útiles para su uso por el Estado. Buchanan estaba particularmente interesado en cómo los mercados podían “ingresar” al sector público por medio de acciones deliberadas del Estado.

No es difícil detectar estas ideas en la forma cómo José J. Brunner y Daniel Uribe entienden las universidades estatales:

“Las universidades estatales exitosas son hoy aquellas que compiten en el mercado, que se apartan del mecenazgo fiscal sin renunciar a los recursos que puede aportar el Estado, que gestionan sus asuntos con métodos más cercanos a la empresa que al viejo modelo burocrático-colegial, que cobran por sus servicios y venden productos de conocimiento avanzado, que logran alianzas con la industria y diversifican su cartera de proyectos, que no temen hacer negocios ni los encubren bajo supuestos filantrópicos, que recombina sus fuerzas disciplinarias para dar lugar a nuevas modalidades de producción de conocimiento y que se proyectan al ámbito internacional buscando situarse entre las mejores del mundo.”

En definitiva, la Nueva Gestión Pública, se inspira en la percepción de los fallos de la política y el Estado para fundamentar su propuesta de la necesidad de avanzar hacia la construcción de un Estado empresarial enfocado en resultados, que reduzca la burocracia y promueva la competencia al interior y por fuera del gobierno. Los usuarios del Estado son definidos no como ciudadanos activos, sino como clientes, a los que se empodera para escoger entre proveedores de diversos tipos de bienes y servicios, tales como escuelas y hospitales, donde ya

no es relevante si se trata de proveedores públicos o privados. Se configura así un Estado que ya no debe “remar”, esto es, producir servicios, sino sólo tiene que actuar como “timón” en la conducción y evaluación.

Desde esta nueva perspectiva, hay cierta convergencia entre la necesidad de desarticular los procesos democratizadores presentes en el sistema educacional y la necesidad de implementar formas de gestión en base a un régimen gerencial de las instituciones públicas. Lo anterior se manifiesta en una suerte de colonización de los sistemas administrados públicamente con formas propias de gestión del ámbito privado. Ball y Youdell lo denominan privatización encubierta. Esto es particularmente relevante para las universidades chilenas (y latinoamericanas en general) que han estado históricamente comprometidas con formas participativas y democráticas de organizar su quehacer.

10.5 Los ideólogos locales

A nivel local, el ingeniero y economista Edgardo Boeninger y el sociólogo José J. Brunner aparecen como los dos principales ideólogos en materias educacionales. Sus ideas y los enfoques que proponen van en la misma línea de pensar la educación como un problema económico (en particular de mercado) y de gestión.

Edgardo Boeninger fue el último rector elegido de la Universidad de Chile, derivó a la política y se transformó en uno de los ideólogos de la estrategia negociada de la transición. Paradójicamente, consideraba que la educación superior no era un tema prioritario en la post-dictadura. Escribía en 1988: “es difícil que aumente en el futuro próximo el volumen de recursos públicos que se destina a la educación superior. [...] Hay otras prioridades [...] Incluso dentro del ámbito educacional hay otras (preescolar, etc.). [...] Esto significa que el problema de financiamiento de las universidades no se resolverá por vía de una elevación del aporte fiscal”. En buen castellano, es necesario aumentar la provisión privada en la ESUP. En este argumento de 1988 está el del futuro progresivo desinterés y abandono de la ESUP estatal por parte de los gobiernos de la Concertación. En el Cuadro 8 con los presupuestos asignados a la educación superior desde 1970 puede apreciarse ese sesgo. En efecto, en 2009 en su libro *Chile rumbo al futuro*, escribe: “Es necesario abandonar los dogmas rígidos mundialmente superados por los hechos, como la oposición al lucro en la educación y el concepto de Estado docente como únicas fórmulas de solución a los problemas de este campo”. Explícitamente sostiene que para la educación terciaria “debe eliminarse la prohibición del lucro para acabar con una ficción que hoy refleja solo una utopía”. Considera el ex-rector que “ya no

es válido el argumento de que hay universidades que por razones históricas o ser estatales puedan atribuirse un estatus, y por ende, aspirar a un trato especial.” Es partidario del sistema de vouchers que impusieron Milton Friedman y su epígonos chilenos: “los recursos deben ir al estudiante y no a la institución en que estudie, siendo por lo tanto portables”.

Años	Total	Ed. Superior	Gasto Público Total / PIB	Gasto Ed. Superior / PIB
1970	631.639	83.638	4,7%	0,6 %
1972	960.383	129.128	6,6 %	0,9 %
1975	532.090	75.686	4,4 %	0,6 %
1990	734.897	123.448	2,7 %	0,5 %
2000	2.049.037	251.668	3,3 %	0,4 %
2005	2.575.257	289.956	3,5 %	0,4 %
2009	4.061.028	407.789	4,4 %	0,4 %

Cuadro 8: Gasto Público en Educación 1970-2009 (Millones \$ 2009).

José J. Brunner, sociólogo, de quien ya hemos hablado, es otro de los ideólogos más comprometidos con el modelo neoliberal en educación, no sólo desde el punto de vista teórico, sino por haber participado activamente en su implementación. Brunner ha circulado en los “cuatro circuitos de poder” asociados a la promoción e instauración de las políticas neoliberales: consultor de agencias internacionales (Banco Mundial, PNUD, Cepal) ; funcionario de los gobiernos nacionales (Comisión de Estudios de la ESUP (*Comisión Brunner*), CNA Pregrado, Vicepresidente Consejo de Educación, etc.); y ha participado en el gobierno y como académico e investigador en diversas universidades.

El gran tema de fondo en Boeninger y Brunner, como vemos, consiste en una profunda transformación del discurso sobre educación moviéndolo al terreno de la economía y la gestión (principalmente privada). En torno a la “cuestión del mercado” de la educación superior, escribe Brunner, “se ha generado un nuevo campo de análisis, el cual proporciona un poderoso aparato conceptual para la comprensión de dicha cuestión [la ESUP]”. El enfoque para abordar la ESUP, entonces, se ubica en “la intersección entre varias disciplinas o subdisciplinas (particularmente la economía y la sociología aplicadas a la educación superior) y varios enfoques (principalmente el enfoque organizacional, de economía política, y de políticas y administración pública).”

Recapitemos entonces: la ESUP, según estos ideólogos, y como se des-

prende de las políticas concretas de los gobiernos de la Concertación, estará en el marco de la economía y la gestión. Sus políticas las ordenarán las leyes del mercado y de la optimización de gestión, sus fines son las de la filosofía del capital humano, y su administración se regirá por los criterios de la (nueva) administración pública. No es casualidad que, entre los 11 ministros de educación del período, hayan 5 economistas y sólo 2 profesores.

10.6 Las políticas y las instituciones

Los gobiernos del período siguen el marco ideológico delineado anteriormente, enmarcado en las presiones de las agencias internacionales que regulan la educación como servicio, orientan su desarrollo hacia lo económico y la optimización gerencial, y entregan préstamos condicionados al seguimiento de determinadas políticas.

Pueden distinguirse dos períodos entre 1990 y 2010. El primero, que titulamos siguiendo a Sanhueza y Carvallo, *Continuidad y Resistencias*, marca la tensión de la transición propiamente tal, con intentos de reformas y recomposición de las fuerzas (principalmente estudiantiles) que rechazan los acuerdos tácitos de la transición. Un segundo que corresponde a las políticas del gobierno de Lagos que *refinan y profundizan el modelo de mercado* consolidando la provisión “mixta” basada en un Estado que asume crecientemente sólo un rol de evaluador siguiendo las directivas del Consenso de Santiago. En la ESUP el pilar estructural será el modelo de créditos CAE que bajo el pretexto que el Estado tiene restricciones presupuestarias, incorpora a la Banca privada al sistema, y que transformará el mapa de la educación superior chilena potenciando fundamentalmente el mundo de la provisión privada.

Revisemos estos períodos en más profundidad.

El retorno a la “democracia”: continuidades y resistencias. Como veíamos antes, en un marco internacional donde triunfaba el neoliberalismo, los ideólogos locales de centro-izquierda que formaban la coalición *Concertación de partidos por la democracia* optaron por hacer un pragmático balance/compromiso con sus propias convicciones resultando en los dos ejes que dominarían su política: democracia y mercado. Como escriben Muñoz y Celedón, los dirigentes políticos de la Concertación “ante la inminencia de un triunfo electoral y ante los signos positivos que mostraba la economía, optaron por matizar las críticas del pasado al modelo de mercado, reconocer los aspectos positivos de la estructura económica vigente y, sobre todo, reconocer la importancia de la propiedad privada y de los

empresarios en el desarrollo.” Ello junto a la presión militar lleva a la “democracia de los acuerdos”.

Estas dificultades, sumadas a un cambio de época donde hacia los '90 la educación pasa a tener un lugar más protagónico en la economía en general (la sociedad y/o la economía del conocimiento), hacen que las ideas expuestas más arriba caigan en un terreno bien abonado.

En lo formal, hay que mencionar la *Comisión Brunner (1990)*, que es el primer intento de los nuevos gobernantes post-dictadura de delinear políticas de ESUP. Fue enviado al Congreso, no encontró acogida y en 1997 fue archivado. En la misma década se propuso desarrollar una *Ley Marco de Universidades Estatales* que volvía sobre la ideas del proyecto de 1990 donde la “racionalización” económica y las ideas neoliberales seguían primando. Esta ley buscaba que cada universidad estatal renovase sus estatutos impuestos por la Dictadura, pero no realizaba ninguna definición sustantiva de universidad (pública), no se pronunciaba sobre el financiamiento y la relación con el Estado, y disminuía el control de la Contraloría General de la República para “liberar” a las universidades estatales para competir mejor en el mercado. Esta propuesta tampoco tuvo acogida, esta vez debido a la resistencia (encabezada por los estudiantes) de quienes ya comenzaban a protestar abiertamente contra un modelo que en el fondo permanecía inalterado. Estas dificultades reorientaron la manera de abordar la ESUP por parte de los gobiernos, dirigiéndola a objetivos más pragmáticos y de corto plazo.

De esta manera se impone una nueva perspectiva y en la práctica se comienza a desarrollar el sistema heredado y a regularlo por vías administrativas. Esto se alineaba perfectamente con las orientaciones de la nueva gestión pública que hemos repasado anteriormente.

Profundización y refinamiento del modelo. En los hechos, debido a los amarres políticos de la dictadura y la imposibilidad de conseguir consensos políticos para acuerdos legislativos, los gobiernos de la Concertación comienzan a “gobernar por presupuesto”. De alguna manera la economía se convierte en la guía de la política en el terreno educativo y ésta se reduce a la mejora de la “eficiencia” de las instituciones. Escribe Enrique Fernández Darraz: “Ante la imposibilidad observada entre mediados de la década de 1990 y el año 2000 de lograr consensos políticos que fueran la base de acuerdos legislativos más amplios, se optó, entonces, por utilizar distintos instrumentos de financiamiento para orientar el desarrollo de las instituciones y del sistema de educación superior

en general. Para ello se definieron partidas presupuestarias que incentivarán los desarrollos buscados, principalmente por la vía de la concursabilidad de recursos.” Estos son los concursos Programa Mejoramiento de la Calidad de la ESUP (MECESUP), Fondo de Innovación Académica (FIAC), Fondos de Desarrollo Institucional (FDI), Programa Bicentenario en CYT (PBCT), todos con financiamiento y siguiendo precisas indicaciones internacionales de agencias como el Banco Mundial y la OECD. De esta manera se forma un ecosistema de concursos que va conformando el sistema de ESUP, donde los expertos en economía y gestión reemplazan a los educadores y donde tanto las instituciones como los individuos comienzan a asociar logros académicos con financiamiento y eficiencia administrativa.

Es en el gobierno de Lagos (2000-2008) donde se profundiza y refina el modelo heredado, cuyas políticas en esta materia se reflejan en el informe *Guiar al Mercado* (2005) de Brunner et al.. Son también los años en que ciertos organismos internacionales (e.g. OCDE) hablan de *Entrepreneurial University*, esto es, la universidad como una empresa de conocimiento. Como bien lo analizan Sanhueza y Carvallo, la Concertación se encuentra con un sistema que comenzaba a dar señales de debilitamiento, expresadas en un estancamiento “en sus lógicas de apertura al capital privado”; en el “fomento a la innovación (entendida como conocimiento de rápida rentabilización)” y en la “formación de capital humano adaptable a un mercado laboral cada vez más flexibilizado”. Este diagnóstico se suma a la idea antigua, pero retomada como bandera social, del discurso de “la educación superior como distribuidor de oportunidades sociales”.

En ese marco, el Estado tiene un importante rol, pues la educación aparece como una “herramienta” para disminuir las desigualdades sociales. Pero como no se toca el modelo, sino más bien se lo profundiza, el Estado se concibe como un controlador de las cuentas y evaluador de las instituciones de ESUP y se difuminan las diferencias entre público y privado y las instituciones se clasifican de acuerdo a acreditada/no-acreditada. Bajo esa filosofía el año 2006 se propone una ley de *Aseguramiento de Calidad (Acreditación)* y en el 2007 el *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad*.

Paralelamente, para salir del estancamiento de los privados, se resolvió que el Estado apoyara la expansión de matrículas en las instituciones de ESUP. Así el Estado comenzó a proveer masivamente de financiamiento a buena parte de los jóvenes para que funcionen como clientes de las instituciones privadas. Entonces aparece el mecanismo ícono del período, el CAE (Crédito con Aval del

Estado). Como lo resume Marco Kremerman y Alexander Páez: “La promesa del aumento del acceso a la Educación Superior, se cumplió ampliamente. El año 2005 (antes de que comience a operar el CAE), se registra una matrícula total de 663.679 alumnos, mientras el año 2016 se llega a 1.247.135 matriculados. Sin embargo, el 70 % de este aumento se concentra en sólo 20 instituciones que pertenecen a los siguientes grupos educacionales [privados]: i) Laureate International; ii) Santo Tomás; iii) INACAP y iv) Pontificia Universidad Católica.” Si a esto le sumamos que en este período, la matrícula de los establecimientos estatales sólo aumentó 20.634 alumnos y su participación en el total se redujo a sólo 15,4 % del sistema, entonces el CAE logró implementar la idea neoliberal de convertir la ESUP estatal en un apéndice del sistema privado.

En este cuadro surge el gran movimiento estudiantil secundario de 2006 que hizo tomar conciencia a la población de la crisis educacional y forzó a las autoridades y al poder político transversalmente a hacer “algo” en este terreno. Ello se tradujo en 2009 en la LEGE, que en materias de ESUP no cambió nada. En efecto, “[l]a LEGE simplemente replicó la parte de la LOCE relativa a la educación superior, la que se mantiene vigente hasta hoy [2015]”. Este movimiento será la semilla del movimiento del 2011, que consolida la toma de conciencia nacional sobre la crisis del modelo y así abre un nuevo período político que, por su relevancia, trataremos en el siguiente capítulo.

Solo quisiéramos resaltar, antes de finalizar y siguiendo el punto de vista que hemos venido enfatizando en este curso, que la Educación Técnica Profesional –aparte de su expansión privada– permaneció intocada en su organización, esto es, tal como la dejó la dictadura, encarnando de manera brutal las ideas y categorías de *capital humano*.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Banco Mundial. 2000. *La Educación Superior en los Países en Desarrollo. Peligros y Promesas*. (Introducción).
2. José M. Salazar, Peodair S. Leiby. “El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 21, no. 34, 2013.
3. C. Gutierrez, M. López, C. Ruiz-Schneider. “El fundamento velado de las reformas en la educación superior: ¿transformar las universidades en empresas del mercado del conocimiento?” *Revista Red Seca*, marzo 2017.

Notas y referencias al texto

- p. 167 Carlos Ruiz-Schneider. “Una revisión crítica de los conceptos, ideas y políticas de educación superior en Chile en la actualidad.” 2018. Inédito. El *consenso de Washington* es un conjunto de 10 recetas de política económica consideradas el paquete “estándar” para superar las crisis de los países en desarrollo impulsadas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos en la década del 80. El término fue acuñado en 1989 por John Williams. La diez medidas son: disciplina fiscal; reorientación de gasto público; reforma impuestos; liberalización financiera; tasas de intercambio unificadas y competitivas; liberalización de importaciones; apertura a inversión extranjera; privatización de empresas estatales; desregulación; aseguramiento de propiedad privada. El *Consenso de Santiago* (2007) es la expresión de la internalización por las elites políticas (Cumbre de presidentes en abril de 1998) de las políticas de reforma institucional promovidas por el Banco Mundial (*Más allá del Consenso de Washington: la hora de la reforma institucional*, BM 1998). El diagnóstico del BM era que “las políticas del Consenso de Washington ignoraron la función que podrían cumplir los cambios institucionales en acelerar el desarrollo económico y social de la región” (!). Ante este “pequeño error” se necesitaban “reformas adicionales” particularmente en la reforma de las instituciones financieras, judiciales y educacionales para “mejorar la competitividad del sector privado”. La Nueva Gestión Pública aparece como respuesta disciplinaria para abordar este desafío.
- p. 167 C. Gutierrez, M. López, C. Ruiz-Schneider. “El fundamento velado de las reformas en la educación superior: ¿transformar las universidades en empresas del mercado del conocimiento?” *Revista Red Seca*, marzo 2017. <http://www.redseca.cl/el-fundamento-velado-de-las-reformas-en-la-educacion-superior-transformar-las-universidades-en-empresas-del-mercado-del-conocimiento/>
- p. 168 Juan Pablo Luna. *En vez del optimismo. Crisis de representación política en el Chile actual*. CIPER-Catalonia, Santiago, 2017. p.40.
- p. 168 José M. Salazar, Peodair S. Leiby. “El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 21, no. 34, 2013.
- p. 168 José J. Brunner, “Los Gobiernos de la Concertación: social-progresismo versus neoliberalismo”. *Estudios CIEPLAN*, No. 41, 1995.

- p. 169 Anthony Giddens. *La Tercera Vía. La Renovación de la Socialdemocracia*. (1998). Traducida al castellano al año siguiente (Edit. Taurus, Madrid, 1999). La citas está en las p. 38 y p. 120.
El diagnóstico de la educación superior de Giddens lo tomamos de su artículo: “Mejorar las universidades europeas.” *El País*, 10 abril 2006.
- p. 171 Theodor W. Schultz. “Capital Formation by Education.” *Journal of Political Economy*, Vol. 68, No. 6 (Dec., 1960), pp. 571-583.
- p. 171 Fritz Machlup, “Issues in the Theory of Human Capital: Education as Investment.” *The Pakistan Development Review*, Vol. XXI, No. 1, 1982.
- p. 171 Sebastián Piñera cita directamente a Becker y Mincer en su artículo “Segmentación en el Mercado del Trabajo y el Retorno Social de la Educación” (1978), que es parte de su tesis de doctorado, y que usará en su artículo “Orientaciones para una reforma al sector educacional chileno” de 1980 citado en el capítulo anterior.
- p. 172 Seguimos en este punto el artículo: Mark Olssen, Michael A. Peters (2005). “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism”, *Journal of Education Policy*, 20: 3, 313-345.
- p. 172 José J. Brunner, Daniel Uribe. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Edic. Universidad Diego Portales, 2007. p. 262,
- p. 173 Stephen J. Ball y Deborah Youdell. “Privatización encubierta de la Educación Pública”. *V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*, 2007.
- p. 173 Boeninger, Edgardo. (1997). *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. Santiago, Chile: Edit. Andrés Bello.
En sus 500 páginas, la educación brilla por su ausencia. Al analizar las tareas del Gobierno de Alwyin, habla de relaciones político-militares, derechos humanos, terrorismo, política de consensos, reforma judicial, modernización del Estado, reforma tributaria, reforma laboral, inserción internacional. Entre las tareas pendientes, aparece una mención a “la conflictiva movilización de los estudiantes universitarios” que la ve como una manifestación de un sector vociferante de la clase media en decadencia, amenazada en sus privilegios, que “no ha podido seguir el ritmo de los más afortunados”.
Otro signo de este desinterés por la educación de parte de los nuevos gobernantes, puede verse en las ceremonias republicanas que constituían la inauguración y conmemoraciones de los 50, 100, y 150 años de la

creación de la Universidad de Chile. En 1843, el presidente Manuel Bulnes encabezó la ceremonia; en 1893, el presidente Jorge Montt; en 1942, el presidente Juan Antonio Ríos; en 1992, el presidente Alwyn mandó a su ministro...

Las restantes citas están en las p. 32 y 46 de: E. Boeninger *Chile Rumbo al Futuro. Propuestas para reflexionar*. Santiago, Chile: Uqbar Edit., 2009.

- p. 174 Los datos de la tabla están tomados de: Riesco, Manuel. “NEGA”. *El Mostrador*, 7 julio 2011.
- p. 174 Cristóbal Friz Echeverría. *La Universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Santiago, Ceibo Edic., 2016. Cap. 4. Educación y formación univesritaria en J. J. Brunner.
- p. 174 Las citas de Brunner en *Mercados universitarios...*, *op. cit.*, p. 165.
- p. 175 José Miguel Sanhueza de la Cruz, Fernando Carvallo Arrau. “Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena.” Cap. IV de: Víctor Orellana (Edit.) *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM, Santiago, 2018.
- p. 175 Oscar Muñoz Goma, Carmen Celedón. “Chile en la transición: estrategia económica y política”. *Colecc. Estudios de CIEPLAN* No. 37. Junio de 1993, pp. 101-129.
- p. 176 Rodrigo Roco Fossa (2005). “La FECH de fines de los 90: relatos de una historia presente.” *Anales de la Universidad de Chile*, (17), pp. 51-83.
- p. 176 Enrique Fernández Darraz. “Políticas Públicas de Eduación Superior desde 1990 hasta el Presente.” 2015. En: A. Bernasconi (Edit). *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Edit. PUC, Santiago, 2015.
- p. 177 Para la incidencia de las agencias internacionales en Chile, ver su propio balance: *Revisiones de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Informe 2009. (Informe anterior de 2004).
- p. 177 J. J. Brunner, G. Elacqua, A. Tillett, Javiera Bonnefoy, Soledad González, Paula Pacheco y Felipe Salazar. *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Edic. Universidad Adolfo Ibáñez, 2005. Burton Clark. *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement*. OECD, 2001.
- p. 178 Marco Kremerman, Alexander Páez. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Estudios de la Fundación SOL, 2017.
- p. 178 E. Fernández Darraz. “Políticas Públicas de Educación Superior desde 1990 hasta el Presente.” *op. cit.* Fernández Darraz plantea que “el apre-

mio por conseguir acuerdos políticos que hicieran factible la aprobación de propuestas legislativas en materia de educación escolar llevó a excluir de la discusión los temas de educación superior en la LOCE.”

Capítulo 11

¿Crisis o consolidación del modelo?: desde las movilizaciones de 2011 hasta las reformas de 2018

El año 2011 marca una profunda crisis del modelo de educación superior que se expresó abiertamente en la masiva participación y las movilizaciones.

Antecedentes de esa erupción mayor datan al menos desde mediados de los noventa. Fueron los estudiantes quienes lideraron la denuncia del modelo impuesto por la dictadura desde su misma instalación y la demanda de terminar con la legislación impuesta por la dictadura. En efecto, como vimos en el capítulo anterior, ya en 1992 se desarrollaron movilizaciones contra sistema de crédito fiscal, y luego contra la Ley Marco de Universidades Estatales en 1997. El movimiento de 1997 logró incorporar a los académicos y a toda la comunidad de la Universidad de Chile. Fue un primer gran aviso de la crisis del modelo y terminó en una solución particular: reformas para la Universidad de Chile, postergación del resto. Una segunda gran erupción, esta vez desde los estudiantes secundarios, ocurre con el movimiento de los pingüinos en 2006 y culmina con la desmovilización del movimiento por medio de falsas promesas por parte de la elite gobernante que de manera transversal se preocupó de sofocar el incendio.

Finalmente, el año 2011, estallan las manifestaciones masivas que le pondrán la lápida ideológica, esto es, en el terreno de las ideas, al modelo imperante. Desde ese momento asistimos a una lucha para intentar mantener los fundamentos del modelo. Compromisos del *establishment* gubernamental para preservar los pilares legales del modelo; de los empresarios de la educación para preservar sus negocios; y de los intereses de la Iglesia y los privados de elite para preservar los suyos.

La respuesta desde arriba a las demandas sociales conforman el conjunto de reformas. Este grupo de reformas, propuestas en el programa de Michelle Bachelet (que le permite ganar con abrumadora mayoría la presidencia de la República para el período 2014-2018), es el intento más sistemático propuesto desde el Estado para enfrentar la crisis. Se tradujo en dos proyectos de ley

emblemáticos que expresan una mezcla de buenas intenciones transformadoras (el mensaje o presentación del proyecto de ley) y de presiones por mantener lo existente (la letra, el articulado, de la ley).

Una aclaración, por obvia que parezca, es necesaria. Tal como cuando en el siglo XIX se discutía los alcances, la gratuidad, la calidad de la educación primaria (que muchos sinceraban como “popular”), con estas nuevas propuestas de reforma se discute el destino de las universidades estatales y las instituciones de ESUP privadas “masivas”. Para los jóvenes privilegiados, los hijos de las clases pudientes, existe una educación de calidad en universidades privadas de elite que no está en discusión. Esto es muy relevante para entender el carácter de muchas de las propuestas de reforma del sistema de Educación Superior (ESUP) chileno, y ayuda a explicar la situación particular de la Universidad de Chile que bascula entre ambos mundos.

11.1 Los datos “duros” sobre la crisis

El modelo, como hemos visto, ha sido criticado desde muchos puntos de vista. Queremos concentrarnos en esta sección en lo que se puede llamar una crítica interna, esto es, una crítica que muestra que el modelo ha fracasado incluso considerando sus propias promesas.

Los datos duros de la realidad terminan oponiéndose a los dogmas de los ideólogos neoliberales en Chile. El economista Patricio Meller señaló en 2011 cuatro datos que muestran el fracaso absoluto del modelo: 1. El costo de las universidades chilenas es el más alto del mundo. El arancel promedio representa 41% del PIB per cápita; 2. Los aranceles han aumentado muy rápidamente: 60% en los últimos 12 años (por sobre la inflación); 3. El gasto público chileno en educación superior es el más bajo del mundo: 0,5% del PIB; y 4. Los universitarios chilenos tienen el mayor endeudamiento del mundo. La relación deuda total respecto al ingreso anual es de 174%.

Por otra parte, diversos estudios han mostrado, también con datos indementibles, que el Crédito con Aval del Estado (CAE) –la solución estructural para sostener el sistema de mercado universitario ligando la educación a la Banca privada– ha mostrado ser no sólo ineficiente, sino injusto y perverso. El CAE ha ligado la educación al endeudamiento de los jóvenes, ha fortalecido el subsidio estatal a los privados, ha mercantilizado y privatizado el sistema de ESUP y ha segregado aún más la ESUP concentrando el endeudamiento en los hogares más pobres.

Los científicos Juan Carlos Letelier y Jorge Mpodozis alertan, el año 2011, que “el sistema universitario chileno es como un reactor fuera de con-

trol”. Crece sin ninguna regulación, sin ningún pensamiento estratégico, sin definiciones de costos y calidad, y con grandes inequidades sociales. El estallido es inevitable.

La académica y periodista María Olivia Monckeberg ha venido investigando desde hace años, y presentado en tres documentadísimos libros, las evidencias detalladas del turbio y escandaloso negociado que motivó y ha sostenido el modelo universidades privadas. Durante este tiempo, escribe en su segundo libro,

“las hipótesis, las sospechas y las dudas que tenía al comienzo, y que dejé planteadas en el libro anterior, han encontrado inquietantes respuestas. Cuando reviso mis apuntes y documentos iniciales, percibo que los hechos detectados a lo largo de este período demuestran que las anomalías son más agudas, los problemas más profundos, los absurdos más evidentes y los lazos que impiden al Estado actuar para mejorar las cosas, más apretados. [...] Detrás de las fachadas de casas o edificios que se llaman universidades, suelen esconderse actividades y operaciones que poco o nada tienen que ver con la vida académica, la investigación universitaria o la formación de científicos y profesionales: las inmobiliarias, las “prestaciones de servicios”, las sociedades anónimas cerradas o limitadas que esconden su verdadera actividad y otras fórmulas habituales ya en ese ambiente, configuran un panorama donde el lucro –aunque se le cambie el nombre– es motor y protagonista principal. [...] El Estado se ha mantenido con un escaso rol regulador. El Ministerio de Educación no cuenta con las herramientas fiscalizadoras que permitan garantizar un funcionamiento transparente y acorde con la calidad y equidad, mientras desde Hacienda no se ha visto necesario –o conveniente– alentar en forma decidida, como lo requieren, las universidades públicas.”

El doctor en ingeniería y ex secretario ejecutivo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Patricio Basso analiza, usando fuentes oficiales, los problemas que la aplicación del libre mercado ha generado a la educación superior. Concluye con el siguiente listado: 1. El mercado no ha regulado el ingreso de alumnos; 2. Ha producido déficit de capacidad académica; 3. Inexistencia de un control de

calidad; 4. Sobreoferta de egresados y altas tasas de desocupación; 5. Irracionalidad en el número y denominación de las carreras; 6. Altas tasas de deserción y bajas tasas de titulación; 7. Precios de los aranceles muy por encima de los costos de la docencia; y 8. Violación de la ley que prohíbe lucrar con las universidades.

Respecto de crecimiento y financiamiento fiscal (estatal) puede verse en el Cuadro 9 cómo han evolucionado los aportes estatales. Hay que agregar a ello que esos recursos, de ser destinados en un 76% directamente a las instituciones y el 24% directamente a los estudiantes, se revirtió en 2014 casi a su inverso, esto es, 28% a las instituciones y 72% directamente en forma de vouchers y préstamos a los estudiantes.

Instituciones	Número	% del sistema	Matrícula	% de Matrícula
Ues. Estatales (CUECH)	16	9,8%	188.565	15,5%
Ues. Priv. del CRUCH (G9)	9	5,5%	144.984	11,9%
Ues. Privadas	35	21,5%	376.305	31,0%
Inst. Profesionales	43	26,4%	357.575	29,4%
Centros Form. Técnica	60	36,8%	147.984	12,2%

Cuadro 9: Financiamiento fiscal a la Educación Superior 2014. Tomado de Contraloría General de la República, 2014. (No están consideradas las escuelas matrices de las FF.AA.).

Las evidencias pueden multiplicarse al infinito. Hay que sumar a esto la escandalosa situación de la educación superior técnica (institutos profesionales y centros de formación técnica) indisolublemente ligada al destino de un sistema de educación superior. Allí los estudiantes, que no tenían siquiera crédito del Estado, estaban a merced de empresarios que por ley podían lucrar con sus esperanzas de futuro, en un sistema monopólico, absolutamente desregulado y de pésima calidad.

11.2 Propuestas alternativas al modelo imperante

Se han planteado diversas alternativas al modelo de ESUP imperante, por parte de académicos, organizaciones estudiantiles, centros de estudios, etc. Presentamos aquí un breve esquema de la propuestas del Senado de la Universidad de Chile, que recoge de manera transversal gran parte de esos planteamientos, y en cuya formulación participaron activamente los autores.

Diagnóstico. No repetiremos el diagnóstico que incluye muchos de los elementos que ya hemos venido exponiendo, y que puede resumirse como sigue:

El modelo actual, con su total desregulación y un rol subsidiario del Estado, consecuencia de la ideología neoliberal, ha llevado a una destrucción sistemática y sostenida de la educación superior estatal y una progresiva transformación hacia una educación superior mayoritariamente privada, pero sostenida por subsidios estatales y por el endeudamiento de los estudiantes y sus familias. La educación y el conocimiento se transformaron en mercancías, las instituciones de educación superior en empresas y los estudiantes en clientes. El mercado permeó hasta lo más profundo del sistema de educación superior.

Principios para la ESUP. Expondremos aquí los principios fundamentales que plantea el Senado Universitario (SU) para la conformación de un sistema de ESUP que supere el actual estado de cosas.

Primero, educación como derecho social. La educación, plantea el SU, “en todos sus niveles, es un derecho fundamental, tanto desde el punto de vista individual como social, sin perjuicio de las opciones específicas en términos de vocaciones, capacidades y destrezas en un régimen de igualdad de oportunidades.” Agrega el SU que la ESUP “tiene como finalidad la producción de conocimiento, la creación artística, la formación profesional y el desarrollo integral de la persona,” a lo que hay que agregar el necesario desarrollo de las humanidades.

Para lograr estos fines, es crucial que el Estado se haga responsable de garantizar este derecho. Ello se logra a través de la constitución de un sistema nacional de ESUP, integrado por universidades e instituciones de formación técnica que deben estar estrechamente coordinadas. En ese sistema, un pilar básico son las instituciones estatales que no deben regirse por criterios de mercado y ser de acceso gratuito para toda la población. Esto es, como lo plantea el SU, “[e]l derecho a la ESUP debe ser garantizado, en primer lugar, a través de las instituciones de ESUP estatales”.

El sistema de ESUP debe ser regulado, tanto para instituciones estatales como no estatales, y orientado a las necesidades del país y de su gente. “El derecho a la ESUP, plantea el SU, debe ser resguardado, fomentado y regulado por el Estado, de acuerdo a un plan de desarrollo [estratégico] del país. Se debe establecer un Sistema Nacional de ESUP regulado, tanto para instituciones estatales como aquellas de derecho privado, que integre armónicamente universidades y otras instituciones de la ESUP.” Para lograr sus fines, las instituciones deben acreditar calidad de lo que generan, que es importante entender, son intangibles. “Se debe comprender, sostiene el SU, que para medir intangibles, los parámetros no pueden ser sólo indicadores numéricos. Se requiere definir

dimensiones y procesos.” Esto es, la educación tiene elementos cualitativos y de sentido que son imposibles de reducir a dimensiones numéricas, y menos unidimensionales.

Las instituciones de ESUP tienen características propias como instituciones: son comunidades de enseñanza, aprendizaje, investigación, creación y formación ciudadana. Citaremos los puntos de vista de tres destacados académicos de la Universidad de Chile:

Pablo Oyarzún (1997):

“La universidad es el concepto de una comunidad consagrada a la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento. Comunidad y conocimiento son, pues, las nociones decisivas cuando se trata del carácter general y de la misión esencial de lo universitario [...] El carácter comunitario es la condición indispensable para la existencia de la universidad, anterior a su carácter institucional. Es la necesidad de dar forma, estabilidad, continuidad y proyección a tal comunidad lo que exige configurar a la universidad como institución. Ese mismo carácter comunitario define la relación esencial entre la universidad y la sociedad. La universidad es un espacio en que la sociedad se representa, se refleja y se proyecta en el modo fundamental de la reflexión, del pensamiento.”

Grínor Rojo (1998):

“Negar la participación es negar la existencia de la comunidad, y negar la existencia de la comunidad es negar la existencia de la propia universidad. [...] En la democracia universitaria, los individuos tienen distintos derechos y distintas obligaciones de acuerdo al donde ellos están situados en el proceso de la producción y la propagación del conocimiento.”

Luis Izquierdo (1987):

“Es cierto que no habría comunidad si no hubiera participación y por lo mismo es necesario que todos los universitarios elijan sus representantes en los consejos, pero la participación no puede limitarse a votar. Aun las fórmulas electorales más participativas no permitirían calificar a una universidad como

democrática si los miembros de la comunidad no participaran en la realización de las funciones sociales específicas de la institución. Es decir, una universidad no será propiamente democrática aunque en su interior tengan todos derecho a voto, si no cumple eficazmente la tarea de enseñanza y creación artística o científica encomendada por la sociedad, para cuya realización recibe recursos y privilegios.”

Por todo ello, la universidad es una comunidad y su gobierno debe tener particularidades muy especiales. Por eso es muy relevante resguardar la participación de todos sus integrantes en sus funciones esenciales, incluido el gobierno.

Respecto de las universidades estatales, el SU propone tres metas básicas: la ampliación de la matrícula en las instituciones de ESUP estatales hasta al menos el 50% del total de cada sistema (universitario y técnico-profesional); el establecimiento de una Red Estatal de instituciones de ESUP que facilite la coordinación y colaboración entre ellas, para orientar al conjunto del sistema público de ESUP; y recuperar el financiamiento basal a las universidades estatales mediante Aporte Fiscal Directo (AFD). Para lo anterior, sostiene el SU, “la reforma debe partir por resituar el rol del Estado como actor central del nuevo proceso [... pasando] de la mera subsidiariedad a la promoción activa de la educación pública y a la regulación estricta de la educación superior privada.” En ese sentido, se requiere que las instituciones de ESUP estatales se constituyan como un soporte fundamental en la reflexión y generación de políticas de desarrollo estratégico del país, se transformen en columna vertebral del sistema y tengan cobertura en todo el territorio del país.

11.3 La Legislación que reforma la ESUP

El rechazo al sistema de Educación Superior (ESUP) heredado de la dictadura que se torna insostenible con las movilizaciones estudiantiles de 2011, forzó a las autoridades a iniciar reformas al sistema de ESUP vigente que esencialmente mantenía el marco estructural de la legislación impuesta por la dictadura en 1981.

El programa de Michelle Bachelet comprometió las reformas y en julio de 2015 el Ministerio de Educación hizo público un documento titulado *Bases para una reforma de la ESUP* que contenía “la propuesta del Gobierno para una reforma integral a la educación Superior en Chile, que surge como una necesidad de dar una respuesta a un país que demanda más acceso, más calidad

y el resguardo de la educación como un derecho.” En julio de 2016 el Ejecutivo envió al Congreso un proyecto de Ley de ESUP que reformaba el ordenamiento vigente y respondía de alguna manera a las demandas sociales por una educación como derecho social, fin al lucro, reconocimiento del sistema estatal, entre otras. Finalmente, el Ejecutivo resolvió, a mediados de 2017, dividir el proyecto en dos: uno para el sistema general de ESUP, su evaluación y acreditación; otro para la ESUP estatal; los que fueron aprobados con algunas modificaciones por el Parlamento. De esta manera por primera vez desde 1981 se reconocía por parte de los gobiernos a la ESUP estatal como algo con características propias.

Los proyectos de Ley de Educación Superior y el de Universidades Estatales, una vez revisados por ambas cámaras del Congreso, fueron promulgados, respectivamente, en mayo y junio de 2018. De esta forma se abría una nueva etapa en la estructura del sistema de ESUP que incorporaba algunas de las ideas troncales que el movimiento educacional había venido expresando. Entre ellas, el reconocimiento de las universidades estatales, la creación de centros de formación técnica estatal y la articulación entre ellos; el aumento de matrícula estatal; la tipificación del acoso sexual y laboral; un plan de fortalecimiento de USD\$500 millones en un plazo de diez años para el desarrollo de las universidades estatales, parte de fondos del Banco Mundial asignados a tareas sobre la gestión de las universidades estatales; la incorporación de la comunidad universitaria en los órganos superiores de gobierno para aquellas universidades que no contaban con participación reconocida en sus Estatutos; y mecanismos de control de la calidad de la ESUP, entre otras materias. Están pendientes (mientras escribimos esto, 2018) los reglamentos que acompañan esta legislación, muchos de ellos muy influyentes en la futura dirección que tome la legislación. Por otro lado, el financiamiento del sistema permaneció casi intocado, con muy escasos recursos basales para las universidades estatales, y la permanencia en otros formatos del mecanismo de créditos CAE. También permaneció casi inalterada la débil articulación entre la educación universitaria y la educación técnica, esta última en una situación muy desmedrada, como hemos visto que ha venido ocurriendo a lo largo de nuestra historia. Igualmente, el gobierno de las universidades quedó con débiles mecanismos de participación de las comunidades en los gobiernos de sus instituciones.

Por otra parte, el sistema de ESUP está estrechamente ligado al sistema científico y de las artes y la cultura de un país. En el caso chileno, hay cuatro leyes, aprobadas casi simultáneamente, que conformarán en los próximos años el sistema de ESUP. A las dos de educación anteriormente mencionadas, hay

que añadir la Ley que creó el *Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación* y la Ley que creó el *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. Entonces para hacer un balance del ordenamiento educacional posterior a las nuevas leyes, es necesario analizar estas cuatro leyes en conjunto.

11.4 Un modelo de segregación 2.0

Hay dos dimensiones del estado actual de la ESUP que nos interesa destacar. Una es el sistema de ESUP, de investigación, de las artes y la cultura, y las estrategias de desarrollo nacional existentes. La otra es la segregación social que subyace al modelo.

El sistema ESUP, el sistema de CYT y las Artes y la Cultura. No es difícil apreciar que el modelo que surge de la legislación y la nueva organización ministerial consolida un ordenamiento que disloca la dependencia administrativa y el financiamiento de las instituciones de la ESUP en una parte de investigación y una de docencia, la primera dependiente y financiada desde el MINCYT y el Ministerio de Economía, y la segunda dependiente y financiada desde MINEDUC. Esta concepción refleja la idea de “división del trabajo” del desarrollo humano y en particular de las instituciones de educación superior. De esta manera se hace más sencillo regular ese gran sector de la ESUP (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades de baja calidad) que está pensado solo para formar “capital humano” de servicios y trabajos subordinados. La investigación científica queda, por un lado, como asunto suntuario y elitista (los presupuestos para CYT son más que ilustrativos de esto), y por otro, enlazada directamente con la economía con la idea de rendimiento inmediato. Las artes continúan concebidas como recreación, entretención o distracción, con débil financiamiento y dependiente de otro ministerio. Las humanidades quedan a la deriva, dependiendo del ministerio de ciencia y tecnología con una débil definición y diferenciación (de las ciencias) como disciplina. Así las ciencias, las humanidades y las artes como creación e investigación humana cuyo sentido cristalizaban las universidades quedan reducidas a instituciones y sectores sociales de elite.

ESUP y segregación social. A veces tiende a pensarse que el modelo de mercado que se instauró en 1981 para la ESUP solo era parte del proceso neoliberal de ampliación de la lógica del mercado a todas las esferas de la sociedad. Tratándose de la educación, sin embargo, hay mucho más. El fondo

del modelo que se ha propuesto es la continuación de la histórica segregación entre una educación para las clases gobernantes y otra para el resto.

Cuando se amplía el mercado de la ESUP con el CAE con la idea de “ayudar”, o mejor incentivar, a los jóvenes a endeudarse para estudiar (y de paso “endeudar para mercantilizar”) ese sistema estaba pensado por supuesto para aquellos cuyas familias no podían pagar. En ese marco, como lo plantearon los ideólogos del sistema, no había que hacer diferencia entre instituciones privadas y las estatales. Estas últimas eran consideradas unas privadas más, solo que su “dueño”, por razones históricas, era el Estado.

Lo anterior es más grave aún cuando consideramos que las regulaciones de la ley están hechas para la ESUP de los “otros”. En efecto, si se analiza con cuidado, el grueso de la legislación “ordena” el sistema que Víctor Orellana et al. en el libro *Entre el mercado gratuito y la educación pública, dilemas de la educación chilena actual*, denominan como “masivo lucrativo”, esto es, destinado a los sectores sociales sin redes económicas, sociales, políticas ni culturales en las alturas. Esa legislación no toca el sistema “académico-profesionalizante”, esto es, el sistema dirigido a educar a la elite dirigente del país.

Si uno junta lo anterior con el modelo de desarrollo de país que ha sostenido históricamente la oligarquía en Chile (y que ha cambiado muy poco a través de los años), esto es esencialmente el imaginario hacendal, o sea, la administración del gran fundo que para ellos es Chile bajo un modelo extractivista y de servicios a un capitalismo dependiente, esto es, esencialmente de aprovechamiento de la renta de las riquezas naturales sin agregar complejidad productiva, todo cuadra. Para ello basta un grupo pequeño y elitista de buenas universidades, y no es difícil ver cómo se han ido perfilando algunas tradicionales y otras compitiendo para subir a ese podio. Es un grupo que no ingresa al sistema de gratuidad y luego no tiene esencialmente regulaciones económicas ni de otro tipo, que recibe grandes donaciones, que tiene altos aranceles, que les permite desarrollar una suerte de universidades *boutique* donde sus hijos puedan formarse integralmente.

El resto, esto es, aquellos que no tienen la familia, los recursos económicos ni las redes sociales para instalarse en los círculos del poder, debe atender universidades de segunda (que se llaman “universidades” porque eso les da más prestigio, como lo confesara uno de los próceres de la educación de mercado), institutos profesionales y centros de formación técnica. Son las instituciones para formar la mano de obra esencialmente de los servicios que necesita el modelo extractivista y de servicios. A este grupo se integran gradualmente algunas

instituciones estatales que han debido integrarse a las normas mercantiles y cuya existencia en el marco de este nuevo modelo solo tiene motivos históricos. Estas instituciones están dirigidas a aquellos que no están en las redes del poder, y su misión (aparte de lucrar) es “instruir” más que “educar” en “competencias” para el trabajo. Se comportan en la práctica como empresas de servicios, tanto en su trato a los estudiantes (clientes), como en su organización (gerencial), con un *marketing* comercial, todo lo que hace su “servicio” poco diferente de un producto financiero o un paquete turístico.

Así, la visión de Bello y de Domeyko se reencarna en un modelo segregado 2.0, esta vez más sutil, donde el Estado no participa más que apoyando a los empresarios privados para conseguirles clientes (regulando créditos) y dejando que el mercado regule la oferta y el futuro de quienes –según sus ideólogos– nacieron para servir a quienes los dirigen.

Referencias y lecturas recomendadas

Lecturas mínimas recomendadas

1. Marco Kremerman, Alexander Páez. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Estudios de la Fundación SOL, 2017.
2. Banco Mundial. *Momento decisivo La educación superior en América Latina y el Caribe*. 2017. (Resumen)

Notas y referencias al texto

- p. 183 Rodrigo Roco. (2005) “La FECH de fines de los noventa: Relatos de una historia presente”. *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, No. 17, 2005. 51-83.
Sobre movimiento estudiantil del período, ver también: Luis Thielemann Hernández. *La Anomalía Social de la Transición*. Tiempo Robado Editoras, 2016.
- p. 183 Andrea Domedel, Macarena Peña y Lillo. *El Mayo de los Pingüinos*. Edic. Radio Univ. Chile, Santiago, 2008.
- p. 184 Meller, Patricio. (2011). *Universitarios El Problema No Es El Lucro, Es El Mercado!*. Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- p. 184 Manuel Riesco. (2011). “CAE!”. <http://economia.manuelriesco.cl/2011/06/cae.html>
Más recientemente: Marco Kremerman, Alexander Páez. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Estudios de la Fundación SOL, 2017.

- p. 184 Juan-Carlos Letelier, Jorge Mpodozis (2011). “El sistema es un escándalo y hay que pararlo”. *Documento Direcc. Innov. y Transf. Tecnológica*, Fac. Ciencias, Universidad de Chile.
- p. 185 María Olivia Monckeberg, *La Privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*. Santiago de Chile, Copa Rota, 2005.
- M. O. Monckeberg, *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile. Edit. Debate, 2007.
- M. O. Monckeberg. *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Edit. Debate, 2013.
- p. 185 Patricio Basso. “Educación Superior en Chile: El Fracaso del Modelo Neoliberal.” *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, Volumen 11, No 37, 2016, pp. 21-48.
- p. 186 José Miguel Sanhueza, Omar Cortés, Rodrigo Gallardo. *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera Etapa: Educación Superior Técnico Profesional*. CEFECCh (Centro de Estudios FECh); Heinrich Boll Stiftung. 2014. Disponible en: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Educacion-Superior-TP-CEFECCH-.pdf>
- p. 186 Senado Universitario, Universidad de Chile. *Propuesta del SU de la Universidad de Chile para la Reforma del Sistema de Educación Superior*. Aprobada el 13 de agosto de 2015.
- p. 188 Pablo Oyarzún (1997). “Consideraciones sobre el tema de la misión de la Universidad de Chile.” *Revista de Crítica Cultural*, no. 23, 2002.
- p. 188 Grínor Rojo (1998). “Comunidad, Gobierno y Participación.” Texto publicado en la Agenda FECH de 1999.
- p. 188 Luis Izquierdo (1987). “Sobre el futuro gobierno universitario.” *Revista Realidad Universitaria*, no. 1, pp. 40-42.
- p. 189 Senado Universitario, Universidad de Chile. *Contribución al Debate de la Reforma a la Educación Superior*. Aprobada el 19 de enero de 2017.
- p. 190 La Ley de ESUP fue aprobada el 24 de enero de 2018, y con las modificaciones hechas, fue revisada a partir del 26 de enero por el Tribunal Constitucional, que la declaró inconstitucional y eliminó parte del artículo 63 del proyecto, en lo relativo a la exigencia de no tener fines de lucro de las personas jurídicas de derecho privado que sean controladoras de las instituciones de Educación superior. Finalmente, la ley de Educación Superior N° 21.091 fue publicada en el Diario Oficial el 29 de mayo de 2018. En tanto, el proyecto de Ley sobre Universidades

del Estado fue enviado al ejecutivo para su promulgación el día 25 de enero de 2018. La Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales fue publicada en el Diario Oficial el 05 de junio de 2018.

- p. 190 Banco Mundial. Proyecto Financiamiento para resultados en la educación terciaria III. <https://www.bancomundial.org/es/results/2018/02/19/tertiary-education-finance-for-results-project-iii>
- p. 191 Ley número 21.045 (3 de noviembre de 2017) que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
Ley número 21.105 (13 de agosto de 2018) que crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.
- p. 192 Víctor Orellana (Edit.) *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM, Santiago, 2018.
- p. 192 Andrea Poch Plá y Felipe Villanelo Lizana. “Extractivismo versus valor agregado: El rol de la ciencia en el desarrollo económico”. CIPER, 30.09.2014.

Capítulo 12

Sueños de futuro

“La función principal de la censura ideológica hoy no es aplastar la resistencia actual –ese es el trabajo de los aparatos represivos del Estado– sino aplastar la esperanza, estigmatizar todo proyecto crítico como abriendo un camino hacia una distopía.”
(Alain Badiou)

Comisión Desarrollo Institucional, Senado Universitario, 2018:

La universidad del futuro tiene el desafío de organizar una universidad que asuma los desafíos que conlleva el nuevo protagonismo del conocimiento en el desarrollo de las sociedades; la automatización de tareas rutinarias y los cambios en el horizonte laboral que están transformando completamente los procesos de socialización e individuación de los jóvenes y que presagian una revolución en los formatos tradicionales de aprendizaje, en la forma actual de la universidad misma.

Disciplinariamente, la universidad del futuro debe hacerse cargo de los desafíos que la biología y la salud enfrentan, los desafíos de los cambios y redefinición de los límites de la vida, el envejecimiento y la muerte; la transformación y redefinición de la naturaleza y la reconfiguración del ambiente y el rol nuestro en la tierra y la naturaleza; la exploración de lo artificial y de lo simbólico y las posibilidades y límites de la emulación de la mente humana y de la razón, temas desconocidos para la universidad tradicional; la comprensión de las artes como formación que promueve un nuevo conocimiento que se genera y regenera constantemente para expresar la trama simbólica de la sociedad. En este marco hay una discusión de disciplinas, de métodos, de espacios, del sentido mismo de la universidad y de sus relaciones y rol en la sociedad.

Estudiante del curso, otoño 2018:

Quiero, sueño, pienso e imagino a una universidad del futuro preocupada por la docencia, a docentes que en algunos momentos dejen de pensar en sus papers y en sus investigaciones y se den cuenta de la gran labor en la que están puestos, esa labor que es ser parte del proceso de formación universitaria de cientos de jóvenes cada año. Sueño con una universidad cuyo foco sean las y los estudiantes y se preocupen por ellas y ellos en todo sentido. Imagino una universidad con políticas de educación no sexista. Imagino una universidad donde no se me desprecie por estudiar pedagogía o no se me mire en menos por ser mujer. Quiero una universidad para todas y todos. Quiero una universidad donde me pueda sentir cómoda y no discriminada. Quiero una universidad donde se valore el aprendizaje, pero sobre todo, donde valoren a las personas.

Estudiante del curso, otoño 2018:

Mi sueño para la Universidad de Chile es que sea una universidad pluralista e inclusiva, abierta a los cambios y a escuchar las opiniones de todos y todas. En especial, me gustaría que todos los estudiantes de esta universidad tengan un fuerte sentido social, que sea potenciado por la Universidad desde el momento que se ingresa a ella, teniendo ramos para esto desde primer semestre, y que sean transversales a la carrera, para así formar ciudadanos íntegros, conectados con las problemáticas que afligen a la sociedad y empoderados con el cambio y el compromiso con el país. Además me gustaría que fuera una Universidad preocupada por el bienestar estudiantil, por la comodidad en el espacio y la sanidad de las personas que integran a la comunidad en términos físicos, psicológicos y emocionales. Quisiera que existiera menos burocracia, más docencia real, menos énfasis en la investigación y más en lo humano. Me gustaría ver una Universidad que potencia las habilidades blandas o profesionales, además de mantener su calidad académica que la caracteriza. Por último, quisiera ver una facultad que cumpla su rol público y que no distinga clases ni carreras, donde todos tengamos la oportunidad de vivir educación de calidad.

Estudiante del curso, otoño 2018:

Mi sueño, o mejor dicho visión, de universidad del futuro no es algo muy alejado de la realidad, algo que no sea posible realizar. Para mí tiene que ser un espacio en el que todos tengan libertad de expresarse, que no sea un lugar donde uno solamente va a “estudiar” o sacar su título profesional o grado académico, sino que aparte de generar conocimiento, uno pueda conocer las distintas realidades que lo rodean y poder crecer como persona. Un establecimiento donde los que necesitan ayuda sean ayudados y no ignorados; una universidad más democrática, en donde los estudiantes y funcionarios tengan una mayor participación en las decisiones y elecciones, donde exista la inclusión y principalmente, que esté abierta a los cambios que siempre están constantes en la sociedad, en otras palabras, que no sea estática. Muchas de las cosas anteriormente dichas se podrían decir que están presentes en algunas universidades, a veces no es su totalidad, pero hay que recalcar que no por hacer una crítica actual al sistema y/o ambiente vivido en las universidades signifique que todo este mal. Sin embargo, estos cambios no deben ser producidos solo por las “autoridades” universitarias, la transformación a una nueva universidad del futuro tiene que tener participación de cada uno de los integrantes de esta comunidad que esté dispuesto a participar en ella.

Estudiante del curso, otoño 2018:

Si bien llevo tan solo meses en la Universidad puedo hablar desde lo visto en clases, lo vivido hasta ahora y lo que implica el ingreso a ésta. “Seamos realistas pidamos lo imposible” frase clave para esta reflexión y la movilización feminista que me tocó vivir, demostró esto, tan sólo hay que alzar la voz y no callar ante las injusticias. Esta movilización, así también como la frase del mayo del 68, sirve de gran motivación para lo que nos queramos proponer en un futuro. En lo personal espero que la Universidad del futuro sea más accesible para todas las personas que quieran estudiar, pues pese a los grandes cambios que se han hecho al respecto, aún hay compañeras y compañeros de mi colegio, de mi población, compañeras/os que tienen

alguna discapacidad, que son de región, las/os cuales sueñan con estudiar alguna ciencia, pero aún la Universidad no está con sus puertas abiertas para ellas/os. Aún la Universidad sigue siendo para un sector privilegiado de la población, para aquellos que les llegó mejor la información o el clásico privilegio monetario y esta exclusión me es inaceptable.

Estudiante del curso, primavera 2018:

Quiero una universidad que persiga plantearse y trabajar por una sociedad mejor, porque es posible y necesario. Que puedan compartir distintas personas de todas las edades y creencias en un ambiente constructivo. Que sea un espacio inclusivo, libre de acoso y violencia para que todes puedan sentirse libres de ser y hacer como deseen respetando a les otros. Como mencionara un compañero en una de las últimas clases, quizá lo más bello que me deja la participación en el curso, es “que no exista distinción entre quienes vienen a formarse en artes, competencias técnicas, ciencias, humanidades o cualquier disciplina que exista, que todos valoremos y conozcamos el quehacer del otro”. Que toda la comunidad sepa que no hay jerarquía entre trabajo manual e intelectual, ambos imprescindibles para que la sociedad avance en asegurar el bienestar de toda la comunidad. Que investigadores, funcionarios, docentes, estudiantes y comunidades que vivan en contacto con facultades e institutos, estén en constante colaboración, construyendo nuevos saberes desde el aprendizaje mutuo y horizontal. Verdadera y constante vinculación con el medio y compromiso con lo público. Ojalá no poder distinguir hasta donde llega la universidad y donde empieza la sociedad.

Estudiante del curso, primavera 2018:

Cuesta el imaginarse una universidad ideal, son tantas cosas que hacen dudar algo así, tanto la presión psicológica, el endeudamiento, personas que desean estar y quedan fuera, personas que sienten no poder y desertan. Se viven muchas cosas dentro de la universidad pero que, pese al sufrir también hay algo que celebrar, el aprender, el cambiar tu mundo en 180 grados, el creer en un mundo distinto. Ojalá que sean muchxs los que

tengan esa oportunidad, pero al ver realidades, ese creer disminuye, llegando al punto en que personas simplemente dejan de hacerlo. Mi universidad ideal no [quiero que] se enmarque en puntajes ni capacidades, en deudas ni inversión, en dicotomías o discriminación. Que vaya más allá de las rejas que la separan de su entorno, que no sea la élite del país ni el tan anhelado futuro de Chile [...]

Estudiante del curso, primavera 2018:

[...] Aunque este es el espíritu de la Universidad de Chile, el ser tan concentrada en Santiago la hace ser elitista y eso debería cambiar, que cada cátedra tenga por lo menos dos profesores considerando que no todos aprendemos de la misma forma o nos sirven las mismas cátedras a lo mejor un cambio de profesor hace la diferencia. También podría implementar nivelaciones pensando en que no todos los que ingresamos a la Universidad de Chile traemos los mismos conocimientos y algunos quedamos en desventaja y muy en desventaja, sobre todo los que egresamos de colegios de bajos recursos, como sueño una universidad con más jardines para hacer vida social o simplemente estudiar en el pasto, con más flores y árboles, más verde y no tanto cemento (hasta los patios son de cemento). En el caso de mi carrera me gustaría que los alumnos podamos conseguirnos nuestras prácticas (como alternativa) de acorde a lo que deseamos ser como profesores, por ejemplo prácticas rurales, de jóvenes y adultos etc. como una alternativa.

Estudiante del curso, primavera 2018:

[...] puedo imaginarme una universidad ideal y esta como dije es que la universidad fuera universidad, es decir un lugar donde todas las ideas grande o pequeñas, desquiciadas o cuerdas, ridículas o creíbles, presentables o impresentables, formales o informales, que cada visión, política o ideología se hable, donde todas estas ideas e más puedan ser escuchadas e debatidas sin temor a ser censuradas o perseguidas, por ningún tipo de visión, política o ideología o otras ideas e que el único instrumento para elevar o enterrar a estas sea el peso de los argumentos basados en los

hechos e razón, siendo únicamente prohibida la violencia física real todos sus usos como el amedrentar o la utilización de turbas para dañar o callar o el propio uso de una fuerza física superior a estos fines por el mero hecho que no gustan las ideas del otro pues esto que no tiene cabida a mi parece en el ámbito de las ideas dentro de una universidad. Que la universidad sea el faro de luz que trasmite conocimiento y civilización que debe ser e que sea la bóveda que salvaguarde las posibilidades infinitas de cada idea e conocimiento que se cree y que se atesore.

Estudiante del curso, primavera 2018:

Mi universidad ideal... para mí la universidad ideal es una que nunca pare de soñar, de conocer, de buscar, una universidad que trabaje en conjunto con la comunidad, que no se vea externa o difícil de alcanzar para las personas, que todos nuestros pensamientos y los conocimientos que obtenemos en ella se aterricen a la práctica, y que todos trabajemos juntos en pos de mejorar el sistema en que vivimos, una universidad mas humana, donde los estudiantes no seamos solo números o una matrícula, y que así al salir, el fruto sea más que un título, que sea felicidad, aprendizaje y compañerismo. Una universidad que te forme con valores, ética e interés social.

Estudiante del curso, primavera 2018:

Mi universidad ideal debe estar alineada con un sistema político social y cultural completamente distinto al que nos rige actualmente. La diferenciación entre universales privadas y estatales debería esta suprimida, además, utilizar el conocimiento recopilado en el entorno académico universitario para distribuirlo socialmente y colaborar a los avances para una sociedad sumamente desigual en todo aspecto. Relacionarla con la cultura propia, promoviendo participación con el territorio, el medioambiente y las comunidades humanas e imaginarias que cubren a tal sociedad. Que se relacione más con el beneficio común que con la idea de trampolín epistemológico para sobrevivir económicamente, valorando el pensamiento crítico y la necesidad de quitarla de la idea de mercado que la cubre.

Para esto sería esencial un sistema gratuito que permita igualdad respecto a las competencias que cada humano posee frente a la vida, más que estudios básicos y medios. [...]

Estudiante del curso, primavera 2018:

Mi universidad ideal está anclada a un futuro tal vez lejano. Por tanto, la universidad que sueño como ideal no encuentra lugar en nuestra sociedad. Pienso a la universidad como un espacio donde se pueda albergar una nueva concepción de lo humano. Por que si el fruto de miles de año de progreso del conocimiento ha servido para dar a luz un sinfín de artilugios tecnológicos que han mejorado el bienestar material de hombres y mujeres, el ser humano desbordado por el conocimiento aun se encuentra sin repuestas, sobre su condición humana, y su lugar en el futuro. La universidad debe albergar el laboratorio, que piense y ensaye un nuevo horizonte para los hombres y mujeres. La universidad debe fomentar un futuro, debe albergar una idea crítica del mundo de la cual se encuentra inmersa y presa y arrojarse decididamente a ofrecer respuestas. La universidad debe ser un lugar para avanzara en los cambios que necesita la sociedad, pero para ello debe ser un espacio que rehúye del mundo, para pensar y crear el mundo.

Agregue aquí el suyo:

.....

