



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Transformación de las universidades chilenas durante la dictadura cívico-militar.

¿El inicio de un sistema neoliberal privatizado o la
construcción de una crisis?

(1973-1990)

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Por Mauricio Esteban Rifo Melo

Profesor guía: Pere Solà i Gussinyer

Pedagogia Sistemàtica i Social

Facultat Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Tabla de contenido

Introducción.....	5
Hipótesis:	9
Objetivo general:	10
Objetivos específicos:	10
Marco metodológico	11
Estado del arte	12
El debate por interpretar el rol sector privado en la reforma de 1981.....	15
La tesis de la hegemonía neoliberal en la reforma de 1981.....	20
CAPÍTULO I.....	24
Origen y desarrollo de las Universidades en Chile hasta el Golpe de Estado de 1973.....	24
I. La dictadura cívico-militar chilena	24
II. Principales cifras de las Universidades Latinoamericanas durante el siglo XX.....	32
III. Breve aproximación a los orígenes de la Universidad en Chile.....	36
IV. La Universidad en Chile durante el siglo XIX. Liberales, demócratas y conservadores en el seno de la joven república.....	40
V. Trayectoria de las Universidades Chilenas durante la primera mitad del Siglo XX	50
VI. Politización de la Universidad en el Chile del siglo XX (1906-1973)	66
VII. EL MOVIMIENTO DEMOCRATIZADOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE 1967-68	81
VIII. Principales orientaciones curriculares y académicas de los estudios de economía, psicología y derecho hasta el golpe militar (1900-1973).....	97
La enseñanza de la economía	97
La enseñanza del Derecho	106
La enseñanza de la Psicología.....	109
IX. La intervención autoritaria de las Universidades: saneamiento, depuración y limpieza. 113	
La Pontificia Universidad Católica de Chile	114
La Universidad de Concepción	121
La Universidad de Chile.....	123

La Universidad Técnica del Estado	125
CAPÍTULO II	135
Transformaciones, actores y debates en la educación superior chilena durante la dictadura cívico-militar (1973-1990).....	135
I. Los primeros años del movimiento anti democrático en educación superior (1973-1980)..	135
II. La acción estudiantil en años de dictadura: “nº entre el 10 y el 12, disculpen, pero no nos gusta el 11”	143
III. Academia en dictadura: entre la fuga de cerebros, el gobierno universitario y la represión.	171
IV. La producción investigativa sobre Educación Superior durante la dictadura cívico-militar.	182
A) Diversificación y financiamiento institucional de la educación superior	192
b) Privatización y resultados académicos del sistema de educación superior	195
c) Actores educativos y movimiento estudiantil	200
d) Gobernanza y misión de las instituciones de Educación Superior	201
V. El proyecto educativo de la Marina chilena: La Universidad de la Defensa Nacional.	203
VI. Hispanismo Católico y Neoliberalismo sobre la Universidad: La génesis intelectual de la reforma de 1981.	224
Jaime Guzmán y la misión de la universidad	225
Miguel Kast y los beneficios económicos de ser universitario	231
VII. Las principales declaraciones políticas en educación superior desde 1973 a 1981	238
VIII. Contenidos y corrientes disciplinares bajo la dictadura cívico-militar. El caso de la Facultad de Derecho y Economía de la Universidad de Chile.	242
A) La Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.....	244
B) La Escuela de Economía de la Universidad de Chile	252
IX. El debate sobre el rol Estado y el principio de subsidiariedad.....	255
X. La apropiación diversa de la teoría del capital humano	267
XI. EL ROL DEL BANCO MUNDIAL EN LA PRIVATIZACIÓN INORGÁNICA AL TÉRMINO DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR (1987-1990).....	273
CAPÍTULO III.....	281

Reforma a la educación superior de 1981. ¿De qué neoliberalismo estamos hablando?	281
I. La accidentada trayectoria de la reforma a las universidades chilenas de 1981.....	281
II. Mercado y privatización en la educación superior chilena. Una aproximación a la literatura especializada.	300
A) Valoraciones positivas de la privatización de la educación superior chilena y su necesaria regulación.	300
B) Valoración negativa de las privatizaciones en educación superior y su necesaria reducción	304
III. Situando el debate sobre el rol del neoliberalismo en la reforma de 1981.....	308
IV. Aproximación histórica al Neoliberalismo	310
V. Análisis de la ley sobre universidades de 1981	315
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	328
SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN	347
REVISTAS Y PERIÓDICOS.....	348
BIBLIOGRAFÍA	350
ANEXOS.....	383
Anexo n°1	383
Anexo n°2.....	386

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la transformación de la educación superior chilena durante la dictadura cívico-militar (1973 a 1990) desde los antecedentes históricos y las ideas que se elaboraron para la reforma a las universidades chilenas de 1981. En ese sentido, la reconstrucción histórica se ha enfocado en el diseño institucional y las ideas filosófico-políticas que permearon la trayectoria de las universidades chilenas durante la dictadura cívico-militar con foco en el análisis de la interpretación que ha trascendido y se ha extendido en el mundo académico nacional que establece que la transformación a las universidades chilenas tuvo como objetivo principal implementar un sistema de educación superior que tuviera como lógica principal una forma neoliberal de funcionamiento.

La pertinencia investigativa y el aporte al campo disciplinar del presente estudio sobre la historia de la educación superior en Chile radica en problematizar y reinterpretar dos supuestos, extendidos y dominantes, en la comprensión histórica sobre cómo ha funcionado el sistema universitario en las últimas décadas.

El primer supuesto interpretativo corresponde a la visión de que la reforma a las universidades chilenas de 1981 es el momento fundante de una política en educación superior que ha sido paulatinamente perfeccionada con los años pero que ha mantenido, en lo central, su diseño inicial.

El segundo supuesto interpretativo establece que la reforma de las universidades chilenas de 1981 fue una reforma neoliberal en educación superior que promovió la privatización del sistema, la retirada del Estado en el soporte de las universidades y la masificación de estas últimas.

Ambos supuestos han sido desarrollados, en especial, por quién fuera Ministro Secretario General de Gobierno de Chile durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el Doctor en Sociología José Joaquín Brunner en su extensa producción académica ¹. Sus análisis han influenciado a gran parte de las

¹ Brunner, J. J. (1977). Educación y cultura en una sociedad disciplinaria. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1978). El diseño autoritario de la educación en Chile. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1979). Documento de trabajo. Universidad, cultura y clases sociales. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1979). La estructura autoritaria del espacio creativo. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1981). Documento de Trabajo. Concepciones de universidad y grupos intelectuales durante el proceso de reforma de la Universidad Católica de Chile:1967-1973. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1981). Documento de trabajo. Universidad Católica y cultural nacional en los años 60. Los intelectuales tradicionales y el movimiento estudiantil. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1981). Educación y hegemonía en Chile: Seis proporciones. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1981). Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1982). Argumento y realidad en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1982). Cultura académica y conformismo en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1982). Documento de trabajo. La universidad y la producción de certificados educacionales. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1982). Tendencias de cambio en el sistema de educación superior. Chile:1973-1982. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1984). Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1985). El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1985). La educación y el futuro de la democracia. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1986). De la Universidad vigilada a la Universidad empresa. La educación superior en Chile. Nueva Sociedad N° 84, 140-146, Brunner, J. J. (1986). Las funciones de la Universidad. De la retórica a la práctica. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1986). Material de discusión Los problemas de la educación superior en Chile y su futuro. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1987). Documento de trabajo Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1987). Documento de trabajo Notas de discusión sobre la formación de recursos humanos para la investigación en américa latina. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1988). Documento de trabajo. Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1988). Material de discusión La reforma de las universidades chilenas: implicancias intelectuales. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1989). Educación superior y cultura en américa latina: función y organización. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1989). Gobierno Universitario: Elementos de análisis y discusión. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1990). Gobierno Universitario: Elementos Históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas (págs. 29-51). Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1990). Investigación científica y educación superior en América Latina. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1990). La educación en Chile. Un sistema de transición. En M. Lemaitre, La Educación (págs. 5-123). Santiago de Chile: CPU, Brunner, J. J. (1990). La investigación social positiva y la utilización del conocimiento. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1991). Documento de trabajo Educación superior en Chile. Fundamentos de una propuesta. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (1991). El cambio de los sistemas de educación superior. Apuntes sobre el caso chileno. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la Universidad pública. Revista de Sociología, 31-49, Brunner, J. J. (2006). Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis, en conclusión. Santiago de Chile: Andean Network of Universities, Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile. Un enfoque de economía política comparada. Avaliação, 451-486, Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. Estudios Pedagógicos N°2, 203-230, Brunner, J. J. (2009). Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales 1967-2007. Santiago de Chile: Universidad Diego portales, Brunner, J. J. (2009). Universidad, poder y derecho. En A. M. Foxley, Derechos humanos. Un imperativo para la convivencia (págs. 127-157). Santiago de Chile: Comisión nacional chilena de cooperación-Unesco, Brunner, J. J. (2011). Gobernanza Universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Revista de educación, 137-159., Brunner, J. J. (2012). La Universidad: ¿Comunidad de mercado o postmoderna? Bordón N° 64, 27-38, Brunner, J. J. (2014). Medio siglo de transformaciones de la

investigaciones en educación superior que han abordado el período. Sin embargo y a pesar de esta extendida influencia, los supuestos son cuestionados por la presente investigación a la luz de los resultados de la misma.

Los resultados del análisis que se presentan a continuación se han estructurado en base a tres capítulos que dialogan y cuestionan los supuestos antes identificados, junto con abordar una nueva interpretación de las condiciones de diseño y fundamentos filosófico-políticos que impulsaron las transformaciones y las discusiones sobre las universidades en el período.

El primer capítulo aborda la trayectoria de las universidades, previa al golpe de Estado de 1973, identificando las principales tendencias en el diseño institucional de las universidades, los procesos políticos asociados a la universidad, corrientes y principales figuras de relevancia en las carreras profesionales de derecho, economía y psicología en la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile y las consecuencias de la intervención autoritaria de las universidades durante el golpe de Estado 1973. La pertinencia de esta trayectoria previa responde a que buena parte de las propuestas desarrolladas durante la dictadura cívico militar en educación superior fueron consecuencia de este primer proceso, en especial como crítica a la democratización de la universidad y al rol del movimiento democrático

educación superior chilena: un estado del arte. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Brunner, J. J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Bordón*, 45-61., Brunner, J. J., & Barrios, A. (1987). Inquisición, mercado y filantropía. *Ciencias sociales y autoritarismo en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile: Flacso., Brunner, J. J., & Briones, G. (1992). Higher education in Chile. Effects of the 1980 reform. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J., & Cox, C. (1993). Dinámicas de transformación en el sistema de educación de Chile. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Brunner, J. J., Courard, H., & Cox, C. (1992). Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados en la educación superior chilena. 1969-1990. Santiago de Chile: Flacso, Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

en educación superior en materias disciplinares, de acceso y de gobierno universitario que vivieron estas universidades durante gran parte del siglo XX.

El segundo capítulo aborda la trayectoria de las universidades durante la dictadura cívico-militar, centrandó su foco en las ideas sobre educación que promovieron las fuerzas cercanas al régimen militar, como fueron la marina chilena, por un lado, y por otro, dos intelectuales de la dictadura: el abogado gremialista, Jaime Guzmán, y el economista de la Escuela de Chicago, Miguel Kast. Este capítulo tiene como objetivo establecer la pertinencia del apelativo de “neoliberal”, con el que, generalmente, se ha entendido el modelo universitario que se instauró con la reforma a las universidades en 1981. Junto a ello se analizan las declaraciones de la dictadura respecto a las propuestas en educación superior, el carácter de la reforma a las universidades de 1981, las variaciones curriculares de la facultad de derecho y economía de la Universidad Chile (la selección de estas carreras se explica en el capítulo correspondiente) y la privatización realizada al final de la dictadura, como parte de las variaciones de la política en educación superior de la misma.

Y finalmente, el tercer capítulo se centra en la problematización de la reforma de las universidades de 1981 desde la trayectoria histórica desde su origen, las ideas políticas que les dieron nacimiento y los diversos desplazamientos a los que se vio sometida como nueva legislación.

En esta dirección, la búsqueda de la pertinencia del neoliberalismo en la reforma a las universidades de 1981 y la revisión de las variaciones en la política de educación superior de la dictadura cívico-militar, constituyen el marco central que la investigación busca nutrir.

Por su parte, las hipótesis, los objetivos y la metodología que guiaron este trabajo se presentan a continuación:

HIPÓTESIS:

- (1) La reforma a las universidades chilenas de 1981 llevada a cabo durante la dictadura cívico-militar fue una reforma que creó nuevas universidades estatales regionales a partir de las sedes nacionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. Restringió la creación de nuevas universidades privadas. Diseñó un sistema de autofinanciamiento a través del cobro de aranceles. Y buscó detener la masificación del acceso a las universidades (estatales y privadas) desde una diversificación de instituciones de educación superior no universitarias como los centros de formación técnica o los institutos profesionales.

- (2) Durante este período, 1989-1990, ocurre un desplazamiento conceptual respecto a lo que se entiende por neoliberalismo. Hasta principios de la década de los 80 el pensamiento neoliberal significaba fortalecer la función de supervisión y control indirecto en desmedro de las acciones de ejecución directa del Estado en las instituciones educativas. En cambio, a fines de la década de los 80 ser neoliberal significaba promover la privatización total de las instituciones educativas desde una desregulación estatal del sector. El grupo intelectual y político que promovió la reforma de 1981 operó con la conceptualización del neoliberalismo como fortalecimiento de la función de supervisión y control indirecto del Estado.

- (3) La implementación de la reforma a las universidades chilenas de 1981 se fue desarticulando durante la propia dictadura cívico-militar. La diversificación de la educación superior en instituciones no-universitarias fracasó debido a la presión de los institutos profesionales por ser universidades. Se eliminó la restricción en la creación de universidades privadas para 1987 cuyo efecto fue un aumento explosivo en el crecimiento de universidades y debido a la crisis económica el diseño de la reforma para la educación superior se paralizó para 1983.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar los antecedentes históricos, las ideas filosófico-políticas y los discursos de la transformación de las universidades chilenas durante la dictadura cívico-militar con foco en la reforma a las universidades de 1981 (1973-1989).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (1) Identificar las principales ideas filosófico-políticas que promovieron las transformaciones de las universidades durante la dictadura cívico-militar.
- (2) Caracterizar el rol de los principales actores involucrados en las transformaciones a la educación superior durante la dictadura cívico-militar.
- (3) Identificar continuidades y rupturas en las políticas educativas de educación superior durante la dictadura cívico-militar.

- (4) Comprender las principales consecuencias disciplinares y políticas de la reforma a las universidades chilenas en la dictadura cívico-militar.

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico estuvo guiado por una estrategia cualitativa de recolección y análisis de datos. Se siguió la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999) sobre el proceso de investigación cualitativa. Dicho proceso consta de cuatro fases o etapas: 1) fase preparatoria, que a su vez tiene dos sub-etapas (a) reflexiva y (b) de diseño; 2) el trabajo de campo; 3) la fase analítica y 4) la fase informativa (de preparación del informe de investigación). Esta propuesta asume que, aunque las fases son sucesivas, el proceso no sigue necesariamente una lógica lineal, puesto que, durante el proceso de investigación las fases se superponen y retroalimentan mutuamente.

Esta orientación metodológica se instala en la necesidad de *objetivar un fenómeno como hecho social, como cosa dicha, que requiere de un sujeto y un referente* (Cottet, 2006). Esto quiere decir que su objetivación está situada por un *discurso metodológico* (Cottet, 2006) que busca en la unidad sujeto/saber, la articulación discursiva-colectiva y la posición saber-decir de la construcción de la estructura de sentido que orienta la subjetividad.

Respecto de los instrumentos de generación de datos elegidos estos fueron fuentes primarias y secundarias desde la perspectiva del análisis de contenido. Los documentos analizados fueron seleccionados a través de una revisión de escritos presentes en medios de comunicación como entrevistas, textos institucionales, revistas especializadas, centros de estudios y escritos bibliográficos atinentes con la temática y al período estudiado.

El análisis de la información se realizó a través de la codificación, utilizando la plataforma Atlas.ti 8, incluyendo procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, guiados por el principio de comparación constante de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1991). En la codificación abierta se clasificaron las expresiones por unidades de significado, asignándoles códigos, las que posteriormente fueron agrupadas en categorías de acuerdo con la relevancia para el problema de investigación. En la codificación axial, por su parte, se reconocieron las categorías más significativas y se establecieron relaciones entre ellas y entre subcategorías. Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se elaboró una categoría central que dio pie a las conclusiones de contenido propuestas en esta investigación.

ESTADO DEL ARTE

El estudio de la educación superior es abordado, principalmente, como una investigación histórica o como una investigación sociológica. Para la investigación histórica esta se encuentra centrada en la identificación de “modelos” de universidad con el objetivo de generar marcos comparativos con las universidades contemporáneas (Peset Reig, 2015). Y por su parte, la investigación sociológica tiene como objetivo la delimitación teórica de la educación superior como “sistema” para así determinar sus funciones (investigación, docencia o extensión), gobernanza (colegiada o corporativa), composición social (élite, masiva o universal) y dimensiones de acción (bienes públicos o bienes privados) (Labraña, 2016).

En el marco de la discusión sobre los modelos de universidades existe una división entre quienes sostienen el origen histórico de estos modelos en las universidades de París o Bolonia y aquellos que extienden la distinción de universidad en pueblos fuera de la Europa continental, como es el caso de la University of Al Karaouine en

Fes, Marruecos, fundada en 859 d.c. También, es posible extender esta discusión a las instituciones asiáticas (Moutsios, 2012). Sin embargo, la discusión e interpretación histórica de las universidades como modelos tendría su continuidad en lo que se ha definido como los modelos “modernos” de universidad, el napoleónico y el humboltiano. Ambos productos de profundos proceso de construcción de lo que entendemos hoy como un “Estado-nación”.

Desde estos modelos, napoleónico y humboltiano, se busca comparar las actuales universidades para establecer una línea histórica de continuidad con aquellos modelos. No obstante, es posible sostener que este ejercicio desdibuja el conocimiento histórico de las universidades y esquematiza un presente institucional en contradicción con el “corazón” de las investigaciones históricas, o sea la trayectoria institucional estudiada deja de ser una constatación “única” y se vuelve un cuerpo organizacional estructurado y posible de identificar fuera de su propia historicidad institucional.

La situación anterior de los modelos, ha dado pie a la determinación teórica de la educación superior como sistema. Esta nomenclatura no apunta, solamente, a la delimitación de un cúmulo de funciones y dimensiones de una institución, en este caso educativa, sino a la comprensión teórica de que la articulación organizacional conlleva un desarrollo de características ontogenéticas (crecimiento por etapas) y filogenéticas (ramificación evolutiva) (Labraña, 2016). De ahí que se hable de modernización de los sistemas.

Estas visiones también permean la investigación en Chile. En este sentido, los estudios de mayor fuerza explicativa para la trayectoria larga de las Universidades en Chile son los estudios de Serrano (1993) y Levy (1986).

Serrano (1993), realiza una investigación respecto a la trayectoria de la Universidad Real de San Felipe en tiempos de la colonia y su continuidad en la Universidad de Chile durante la formación de la república. En esta dirección, de acuerdo con la autora, el devenir de la universidad en la joven República de Chile estuvo marcada, más que por una posición ideológica específica, por su relación con el Estado. De ello concluye que la transformación de la Universidad de Chile desde 1844 a 1879 es un complejo proceso de consolidación desde una universidad académica a una universidad profesionalizante que marcaría buena parte del desarrollo de la universidad durante el siglo XX y sus consiguientes reformas.

Para Levy (1986) la trayectoria de las universidades en Latinoamérica puede ser analizada desde el rol del sector privado y, al igual que Serrano (1993), las formas en que este ha interactuado con el Estado. De esta forma, el autor sostiene que existirían tres “olas privatizadoras” en el continente con particularidades en los países analizados por él, a saber: Chile, México y Brasil.

La primera ola privatizadora, inaugurada por la fundación de la primera Universidad Católica del continente en el Chile de 1888, es producto de una diferenciación al impulso laico de las universidades públicas. La segunda ola privatizadora, que tendría su mayor desarrollo desde 1930, es la creación de instituciones privadas elitarias-laicas cuyo objetivo es la formación empresarial y la dotación de funcionarios al Estado. Y la tercera ola privatizadora es aquella de crecimiento de universidades privadas masivas que disputan a las universidades públicas el predominio en el sector.

En esta dirección, Levy (1986) concluye que es posible identificar tres patrones básicos de organización de las instituciones públicas y privadas en Educación Superior. De acuerdo con el autor el principal patrón es la diferenciación entre

instituciones con la particularidad de una diferenciación que promueve la educación privada como exclusiva y aquella que diferencia la educación privada como inferior a la formación en instituciones públicas. De este marco de diferenciación, se destaca la particular trayectoria de Chile por su homogeneidad entre el sector público y privado. Levy argumenta que esta homogeneidad se produjo por el significativo rol de las universidades católicas como las principales del sector privado y su vínculo con el Estado chileno.

Desde estas dos interpretaciones de trayectoria larga de las universidades en Chile, la universidad profesionalizante del siglo XX y la homogeneidad público-privada del sistema de educación superior de Chile, emergen matices y contribuciones. Particularmente para esta investigación es significativa la interpretación de Levy (1986), debido a que buena parte de las interpretaciones sobre las transformaciones a las universidades en 1981 dialogan con la homogeneidad público-privada tanto para sustentar que existió un giro radical hacia una preminencia del sector privado y una posterior hegemonía de un sistema bajo los principios del modelo económico neoliberal como para sostener que la relación público-privada del sistema chileno se ha mantenido y es parte de la tradición del sistema chileno por sobre las condiciones de las actuales instituciones privadas.

EL DEBATE POR INTERPRETAR EL ROL SECTOR PRIVADO EN LA REFORMA DE 1981

Tras la implementación de la reforma de 1981 comienza un debate respecto del rol del sector privado en el nuevo diseño del sistema de educación superior. El principal fenómeno que se discute es su impacto en el aumento de la matrícula de educación superior y si estas instituciones eran nueva matrícula para el sector o una formalización de una matrícula existente en institutos previo a la reforma.

Para González (1988), las medidas que se adoptaron se insertan en la lógica de la desestatización y desconcentración que caracterizan al proyecto económico y social de inspiración neoliberal del gobierno militar. Así, para el autor, la privatización, en el caso chileno, se dio en tres instancias distintas: (1) la primera es la creación de nuevas instituciones privadas, (2) la segunda es el criterio de gestión privada que también se ha aplicado en las instituciones del Estado y (3) la tercera por el criterio de dejar al mercado la regulación de la oferta educativa.

En este sentido, González (1988) analiza la trayectoria histórica que posibilitaría la emergencia de un sector privado en educación superior de mayor envergadura. Dentro de estas condiciones de emergencia se encuentra la presión por acceso al sistema de educación superior que se encontraba contraída desde el inicio de la dictadura cívico-militar. Al mismo tiempo, el autor sostiene que existían una serie de instituciones fuera del circuito de educación superior que fueron establecidas como tal para 1981, lo que trajo consigo un crecimiento nominal del sector privado en educación superior.

Desde estas coordenadas revisa las intenciones de la privatización de la reforma de 1981 y cuestiona principalmente la capacidad del mercado de dotar de orientación educativa, a largo plazo, en beneficio del país. A su vez, la lógica comercial permite establecer una tendencia a beneficiar a sectores medios de la población por sobre sectores sociales bajos. Tales situaciones instalarían un escenario crítico en el crecimiento de la educación superior privada.

Para María José Lemaitre (1988) es positivo el proceso de fomento de instituciones privadas. Esta situación radica, por parte de la autora, en que el crecimiento del sector en cierto modo suplió el bajo ritmo de crecimiento, y aún de estancamiento, del sistema con aporte fiscal durante la dictadura cívico-militar. Sin embargo, la

cobertura total del sistema en 1986 era todavía levemente inferior a la que éste tenía en 1976. En ese año, el 9,5 % de la población entre 18 y 24 años se encontraba matriculada en alguna de las 8 universidades existentes. Para 1986, considerando todas las universidades e institutos profesionales, la matrícula correspondía al 9 % de la cohorte correspondiente.

En las vacantes ofrecidas se apreciaba la misma tendencia: un crecimiento importante en las vacantes del sector privado y un crecimiento reducido en el sector con aporte fiscal.

De esta forma, para Lemaitre (1988) la educación post-secundaria chilena experimentó cambios notables en el último tiempo, como que hasta 1975, se produjo un crecimiento explosivo de la matrícula universitaria, crecimiento que se detuvo y se hizo negativo hasta 1981, año en que comenzó nuevamente a producirse, en parte por el aumento de vacantes en las instituciones con aporte fiscal (sector tradicional de la educación superior) y en parte por la creación de instituciones privadas, llegándose recién en 1987 a aproximarse a los niveles de cobertura de 1975.

Por otro lado, de acuerdo con Lemaitre (1988) la legislación de 1981 significó una profunda reorganización del sistema. El establecimiento de instituciones autónomas a partir de las sedes de la Universidad de Chile y la creación de instituciones privadas produjo una diversificación real del sistema, no sólo en términos cuantitativos, sino también cualitativos. De esta forma, para Lemaitre (1988) con la reforma de 1981 ya no se habla sólo de universidades, cuando se trata de la educación superior.

Para Prieto (1988) la principal orientación de la reforma de 1981 fueron acciones emprendidas para enfrentar el crecimiento de la matrícula exclusivamente universitaria desde dos facetas: (1) una en cuanto a la creación de nuevas

instituciones, Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica y, la otra, (2) desde la posible participación del sector privado en esta oferta de servicios educativos.

En esta dirección, Prieto (1988) sostiene que estas tres instituciones (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), en la orientación de la reforma de 1981, debían tener un grado de relación entre ellos. La disposición legal que creó los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica permitió la existencia de convenios de reconocimiento entre estas instituciones, cuyo objetivo era permitir a los alumnos que entraran en una de ellas pudieran continuar estudios en otra. La finalidad era crear un sistema que permitiera que un alumno pudiera eventualmente obtener hasta el máximo grado académico, no habiendo ingresado primeramente a la universidad.

La segunda faceta de las nuevas alternativas se refería a la participación del sector privado. Ante esto, el autor plantea que era imposible expandir este sistema a través del gasto estatal, ya que los sectores de escasos recursos que no tuvieran cómo pagar una matrícula en el sistema privado, presionarían al sector con aporte fiscal con el fin de obtener becas o una matrícula más baja. Por lo tanto, esto, como hipótesis del autor, provocaría una demora en el crecimiento del sector privado. De esta forma, el aporte directo del Estado se mantendría en las instituciones que entonces lo recibían. En este contexto, se reconoce que la trayectoria de la reforma, al poco tiempo, se encontró con efectos inesperados como la crisis económica de 1982 y las dificultades para garantizar un sistema de calidad académica a través del sistema de examinadores.

Para Sanfuentes (1988), la reforma de 1981 tuvo como principal objetivo liberar al sector privado en educación superior, pero generó efecto inesperado de amplitud de

la esfera estatal, con la fragmentación de la Universidad de Chile en nuevas universidades estatales regionales, y no para la esfera privada que solo creció en Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Sin embargo, el autor se dispone a sostener que las diversas disposiciones legales fueron, al corto tiempo, modificadas por factores internos al régimen cívico-militar y por la presión de la comunidad universitaria. A su vez, las ideas de competencia entre entidades universitarias y de libre entrada al campo de la educación superior se debilitaron progresivamente.

En esta dirección, Sanfuentes (1988) sostiene que existe una pérdida de poder de los sustentadores de las ideas neoliberales al interior del gobierno que llegó a su nivel más bajo durante la gestión del Ministro de Educación Horacio Aránguiz (1983-1985), para recuperarse progresivamente durante el período del Ministro de Hacienda Hernán Büchi (1985). De esta forma, el autor plantea que la designación de un nuevo Ministro de Educación, Juan Antonio Guzmán en julio de 1987, trajo un nuevo impulso a la política de educación superior. La política impulsada estaba contenida en el documento "Bases para el programa de desarrollo del sistema universitario" y reflejaba que la pugna que subsistió al interior del gobierno durante el período 1982-87 terminó por definirse en favor de las posturas neoliberales que habían impulsado los cambios de 1981.

Y, finalmente, Beatriz Fried y Mario Abuhadba (1988) señalan que la reforma de 1981 afectó tres áreas de la educación superior: (1) la diversificación a través del sector privado, (2) modificación del financiamiento y (3) reducción de la presencia Estatal. Estos procesos no fueron inamovibles y se encuentran cruzados por problemas de diseño que impactaron en la calidad de la educación y en el ingreso del estudiantado.

En síntesis, el rol del sector privado explica el crecimiento de la matrícula para la década del 80 pero, al mismo tiempo, no representa un crecimiento de la matrícula universitaria ni tiene por objetivo hacerlo, más bien era, precisamente, descomprimir la presión por acceder a las universidades y la opción fue formalizar y abrir opciones de educación postsecundaria o de educación superior pero que no fueran exclusivamente dictadas en una universidad.

LA TESIS DE LA HEGEMONÍA NEOLIBERAL EN LA REFORMA DE 1981

Las políticas que promueven la dictadura cívico-militar para la educación superior, con la reforma de 1981, son leídas de manera transversal como un recetario de medidas neoliberales en educación con mayor o menores matices.

En esta dirección, para Brunner (2016; 2015; 1992; 1982) la reforma de 1980 buscó incorporar al sector privado en educación desde una desregulación de su funcionamiento, una diversificación del sistema, reducción del poder de las universidades tradicionales y transferencia del costo de la educación desde el Estado a las familias de los estudiantes. La reforma tendría cinco características: (1) afectar a todas las instituciones, (2) afectar a los actores fuera del sistema, (3) utilizar reformas radicales (4) objetivos de las reformas claros y (5) necesidad de un cambio burocrático. De esta forma la reforma de 1981, para Brunner (1982), sería una síntesis entre refundadores (principalmente nacionalistas-corporativistas) y neoliberales, hegemonizada por esta última visión y además propiciada por un ambiente académico mediocre, debido a la intervención militar.

El estudio realizado por el Programa Interdisciplinar de Investigación en Educación PIIE (1984), coordinado por Iván Núñez, es tal vez el más acabado en el plano

histórico-estructural que se ha presentado para el período en cuestión. En este trabajo, se revisan todos los niveles educativos desde una trayectoria histórica-estructural de las políticas públicas en educación y un, quizás menor, acercamiento a la construcción político-ideológica de estas medidas. Así, en el estudio se presenta, para la educación superior, una tendencia pre-1973 que estaría marcada por la presión social por acceder a esta estructura educativa desde una lógica democratizadora, aunque no ausente de problemas de oferta. De esta forma el acercamiento a las transformaciones en educación superior, durante la dictadura cívico-militar, se dan dentro de la identificación de diversos proyectos educativos ensayados. En este sentido, el libro establece que la documentación analizada permite establecer que las políticas educacionales del régimen militar, desde 1973 a 1981, no han tenido un carácter orgánico. En vez de una racionalidad originada en un núcleo conceptual homogéneo, ha habido una confluencia, no necesariamente armónica, entre tradiciones ideológicas diversas (PIIE, 1984: 106). De acuerdo con esto, el texto reconoce tres etapas de construcción de política educativa para década del 70. En la primera etapa, 1973-1975, dos corrientes son dominantes: la de continuidad desarrollista y la castrense-autoritaria, sin embargo, esta etapa puede considerarse de continuidad. En la siguiente etapa, 1976-1978, es considerada una etapa de transición entre las líneas de continuidad y el nuevo pensamiento económico que comienza a permear las estructuras del régimen y a la intelectualidad chilena. En la etapa final, 1979-1981, se alteraría la correlación entre las líneas conceptuales que presiden el discurso gubernamental sobre educación. La corriente neoliberal se hace predominante, mientras que prácticamente desaparece el continuismo desarrollista (PIIE, 1984: 105). Por estas condiciones, el texto considera esta etapa como de carácter fundacional.

En paralelo, para Loreto Egaña y Abraham Magendzo (1984) la dictadura cívico-militar implementa un marco teórico-político del proceso de descentralización educativa que establece una relación entre el anti-estatismo del neoliberalismo y su vinculación con la teoría de seguridad nacional para las reformas y discusiones entre 1973 y 1981. De esta forma, los autores establecen que desde 1977 se puede establecer claramente un posicionamiento neoliberal en el gobierno cuyo sello es la privatización. Por estas razones, identifican dos racionalidades conviviendo en la descentralización educativa: (1) la de orden neoliberal enfocada en entregar el orden social al mercado y al sector privado y (2) la de seguridad nacional enfocada en consolidar la unificación territorial chilena a través de una racionalización de la concentración de poder central, que sería visto con un obstáculo para el desarrollo productivo y para la seguridad nacional.

Por otro lado, Viola Espínola y Claudio de Moura Castro (1999) sostienen que Chile se convirtió en un laboratorio de políticas educacionales. Por este motivo es posible establecer que se innovó en una serie de materias que en términos generales no se encontraban operando de manera real en otros sistemas educativos. Así, contra el “clima” de las políticas educativas, las reformas prometieron el desarrollo de una agenda de equidad y calidad, sin embargo, la economización neoliberal, de la educación superior trajo consigo un aumento de la segmentación de acceso y de la estabilidad general de la educación en el país.

Para Óscar Espinoza y Luis Eduardo González (2014), la trayectoria de las reformas en educación estuvo marcada por una disputa de tendencias políticas al interior del régimen militar. Estas tendencias eran la corporativista, la neoliberal, la pragmática, la mesurada-técnica y la burocrático-funcionaria. La disputa entre estos dio cuenta de una concepción del Estado desde su función subsidiaria, o sea como un aparato

auxiliar de la función privada que encontró sus mayores fundamentos en el pensamiento neoliberal.

En síntesis, para diversos autores el neoliberalismo, desde una posición de sincretismo o desde una posición hegemónica, sería la principal fuente intelectual de ideas para diseñar la reforma a la educación superior de 1981.

CAPÍTULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES EN CHILE HASTA EL GOLPE DE ESTADO DE 1973

I. LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR CHILENA

El 11 de septiembre de 1973 el Ejército, la Armada, la Fuerza Área y Carabineros de Chile llevaron a cabo un golpe de Estado al gobierno democrático de Salvador Allende. Este golpe de Estado dio origen a un régimen dictatorial que determinó al país por 17 años (Valdivia, 2010).

Si bien el país había vivido, durante buena parte de su historia como República, olas de violencia y acciones militares, el golpe de Estado de 1973 condesa una violación sistemática de los Derechos Humanos junto a la refundación sociopolítica del país (Angell, 1993).

La asonada militar reunió a la totalidad de las ramas castrenses bajo un consenso político común. El general Pinochet lo expresaba así:

“Tenemos la certeza, la seguridad de que la mayoría del pueblo chileno está contra el marxismo, está dispuesto a extirpar el cáncer marxista hasta las últimas consecuencias”²

² Guzmán, Patricio, La batalla de Chile, Vol. II: El golpe de Estado (documental), París-La Habana.

Estas últimas consecuencias fueron en términos concretos, de acuerdo con cifras oficiales, 28.259 víctimas de prisión política y tortura, 34.2298 ejecutados y 1.209 detenidos desaparecidos³

La violación a los Derechos Humanos fue llevada a cabo por la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), cuya facultad era detener y confinar personas con motivo del estado de excepción que vivía el país. La tortura y la desaparición fueron las principales acciones que la organización utilizó para menguar las fuerzas de oposición al régimen como el Partido Comunista de Chile (PC), el Partido Socialistas de Chile (PS), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y la guardia personal del presidente Allende (GAP). Junto con ello realizó acciones de coordinación internacional como el asesinato de Orlando Letelier, economista del gobierno de Allende, y la articulación con las dictaduras del continente en la denominada “Operación Cóndor” (Vergara, 1984:35).

El proceso represivo dio curso a una serie de transformaciones institucionales en el país que tienen como principal eje las transformaciones al modelo económico (Vergara, 1984). Estas transformaciones, como sostiene Vergara (1984: 7), estuvieron cruzadas por la disputa, entre miembros de la dictadura, por desencadenar un proceso *restaurador* o *fundacional*.

Tanto dentro como fuera de la junta militar (instancia de decisión política de alto mando) la disputa entre restauradores y fundacionales se arrastró hasta 1978 con la consolidación de una política económica (Fontaine Aldunate, 1988) y la destitución del General de la Fuerza área Gustavo Leigh debido a las diferencias de este último

³ Archivo Instituto Nacional de Derechos Humanos. “Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura”.

con el General Pinochet (Huneus, 2001). Sin embargo, ya para 1974 comenzaba a perfilarse el carácter de la dictadura y sus objetivos:

“Las fuerzas armadas no fijan plazo a su gestión, porque la tarea de construir moral, institucional y materialmente al país requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos. Pero más allá de eso, el Gobierno ha sido categórico para declarar que no pretende limitarse a ser un gobierno de mera administración, que signifique un paréntesis entre dos gobiernos partidistas similares o, en otras palabras, que no se trata de una tregua de reordenamiento para devolver el poder a los mismos políticos que tanta responsabilidad tuvieron, por acción u omisión, en la virtual destrucción del país.”⁴

La tarea, autoimpuesta, por reconstruir moral, institucional y materialmente el país tenía un nudo central: la inflación. En 1973 la inflación bordeaba el 600% y sólo logró estabilizarse, tras tres años estancada en 300%, en 1977 (Ffrench-Davis, 2003: 90-95). En esta dirección, el principal núcleo aglutinador de las preocupaciones del régimen, además de la represión a la oposición, se concentraron en los desequilibrios macroeconómicos y en la hiperinflación heredada.

Es en el marco de estas preocupaciones que un grupo de economistas, vinculados a personeros de la marina como Robert Kelly o José Toribio Merino, comenzaron lentamente a influir en los destinos del régimen como la principal fuerza fundacional. Este grupo de economista era conocido como los “Chicago Boys” y

⁴ Declaración de principios de gobierno de Chile, 1974. Biblioteca Nacional de Chile.

pertenecían a la escuela de economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, universidad que había desarrollado un convenio de formación de postgrado con la Universidad de Chicago desde 1960. En ese momento, la Universidad de Chicago contaba con la presencia de figuras como Milton Friedman y Friedrich Hayek que, de manera muy marginal aún, comenzaban a influir en el pensamiento económico desde el monetarismo y el liberalismo (Vergara, 1984: 90).

Las principales transformaciones que impulsaron estos economistas fueron la eliminación de los controles de precios y la liberalización del mercado financiero durante la primera década del régimen seguida a fines de la década de una amplia liberalización de los flujos internacionales de capitales, reducción del tamaño del sector público y restricciones del accionar de empresas del sector; devolución a sus antiguos propietarios de empresas y tierras expropiadas, privatización de empresas públicas, eliminación de la mayoría de los derechos sindicales existentes y una reforma tributaria que redujo fuertemente la participación de los tributos directos y de mayor progresividad. El resultado fue un marco normativo que redefinió el papel del Estado como promotor de la inversión y la industrialización hacia el seguimiento y regulación de las decisiones tomadas por los agentes privados en mercados desregulados y abiertos al exterior (Ffrench-Davis, 2003: 31).

Figura N°1: Comparación economía antes y después de 1973.

Comparación situación económica anterior a la crisis política y después del golpe		
Áreas	Situación 1972-73	Situación post 1973
Privatización	Estado controla más de 400 empresas y bancos	En 1980, 45 empresas (incluyendo un banco) pertenecen al sector público.
Precios	Control Generalizado de precios	Precios libres (excluyendo salarios y tipo de cambio)
Régimen comercial	Tipo de cambio múltiple. Existencia de prohibiciones y cuotas. Tarifas elevadas (promedio 94% y 220% arancel máximo). Depósitos previos de importación (10.000 %)	Tipo de cambio único. Arancel Parejo de 10% (excluyendo automóviles) No existen otras barreras comerciales
Régimen fiscal	Impuesto (“cascada”) a la compraventa. Elevado empleo público Elevado déficit público	Impuesto al Valor Agregado (20%) Reducción del empleo público Superávit públicos (1979 – 81)
Mercado interno de capitales	Control de la tasa de Interés. Estatización de la banca. Control del crédito	Tasa de Interés libre. Reprivatización de la banca. Liberalización del mercado de capitales.

Cuenta de capitales	Total, control del movimiento de capitales. El gobierno es el principal deudor externo	Gradual liberalización del movimiento de capitales. El sector privado es el principal deudor externo.
Régimen laboral	Sindicatos poderosos con gran poder de negociación. Ley de inamovilidad. Reajustes salariales obligatorios. Altos costos laborales no salariales (40% de los salarios).	Atomización sindical con nulo poder de negociación. Facilidad de despido. Drástica reducción del salario real. Bajos costos laborales no salariales (3% de los salarios)

Fuente: Elaboración propia.

Será sobre esta base económica que el régimen enfrentará la búsqueda por consolidar su impronta a través de la reforma a la constitución de 1925 que regía hasta ese momento.

“...los derechos y garantías constitucionales de la Constitución de 1925 se fueron desdibujando y desapareciendo. El derecho de propiedad, prácticamente al final de la Constitución de 1925, con la posibilidad de un pago a treinta años, sin reajuste, etc., significó jurídica y prácticamente la desaparición del derecho de propiedad”⁵

⁵ Instituto Chileno de Estudios Humanísticos. 1985. “Una salida político constitucional para Chile. Exposiciones y debate del Seminario “Un Sistema Jurídico-Político Constitucional para Chile”, realizado el 27 y 28 de julio de 1984, Santiago, Chile. Editado por José Polanco Varas y Ana María Torres, pág. 72.

En este sentido, junto al grupo de economistas, también influyó durante el régimen un grupo de intelectuales y políticos que databan su trayectoria en las disputas de la derecha política a fines de la década del 60 (Valdivia de Zarate, 2008). Este grupo denominado *Gremialistas* tiene como principal figura al abogado Jaime Guzmán y en él como gestor del diseño constitucional que dotará de continuidad a las transformaciones del régimen. Esta posición de consolidar las transformaciones del régimen y blindar su posible reforma es también campo de disputa entre las posiciones de economistas que consideran que basta con modificar el sistema económico y otros más de orden político que consideran que es necesario un nuevo diseño constitucional (Vergara, 1984: 63). En definitiva, será el miedo a la expropiación (y el estatismo) el que permitirá la convergencia entre estas posiciones y dará cuerpo a la Constitución Política de la República de 1980 (Cristi & Ruiz-Tagle, 2014: 185).

Tras la aprobación de la nueva constitución, se gatilla una crisis económica que pone en duda las políticas económicas neoliberales adoptadas durante la segunda mitad de la década del 70.

Esta crisis económica gatilla, en 1983, que se realice el 11 de mayo la denominada primera jornada de protesta nacional convocada, principalmente, por la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC), presidida por el demócrata cristiano Rodolfo Seguel, y apoyada por diversos grupos de la oposición política.

Esta manifestación masiva sorprende al régimen y al conjunto de fuerzas políticas de oposición por el sorpresivo apoyo y expansión de las protestas callejeras durante la jornada. Así, durante todo 1983 se realizarán alrededor de seis protestas, siendo las de mayor magnitud aquellas ocurridas entre el 11 y 12 de agosto debido al uso de

18 mil efectivos militares cuyo resultado fue la muerte de 29 personas y un gran número de heridos y detenidos (Ruiz Encina & Boccardo, 2014: 21).

Estas manifestaciones dotaron de espacio social a las ya alicaídas fuerzas políticas de oposición a la dictadura cívico-militar. De las manifestaciones surge el espacio político llamado la *Asamblea de la civilidad* que reunió al conjunto de esfuerzos sociales y políticos opositores, para luego emerger diversas convergencias de partidos políticos como la de la *Alianza democrática*, que reunía demócratas cristianos y sectores socialistas, y el movimiento democrático popular que articulaba el partido comunista chileno y otros sectores socialistas.

En el marco de estas manifestaciones, la propia constitución política de 1980 trazaba un itinerario de ratificación plebiscitaria para 1989. Será este itinerario el que se impuso y aglutinó a buena parte de las fuerzas de la oposición para poner fin al régimen (Cristi & Ruiz-Tagle, 2014: 112).

Con los resultados de plebiscito favorable a las fuerzas de oposición al régimen cívico-militar, se pone término a la dictadura cívico-militar en el contexto de un complejo escenario político mundial en donde las posiciones hegemónicas de buena parte del siglo XX se desdibujan y emerge un nuevo escenario en el que las transformaciones, inéditas hasta ese momento, que se habían llevado a cabo por el régimen chileno son valoradas a nivel mundial y serán extendidas por los gobiernos democráticos venideros del propio país.

Es con ello que se comienza a hablar y evaluar *el legado de la dictadura*, que, en buena medida, aún es campo de discusión en el que las universidades juegan un papel muy relevante.

II. PRINCIPALES CIFRAS DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS DURANTE EL SIGLO XX

Las universidades latinoamericanas tienen su origen en el período colonial. Como sostiene Brunner (1990), la tasa de crecimiento del establecimiento de educación superior para Latinoamérica puede ser dividida en previa y post 1950. Esta división responde a que la tasa de crecimiento previo a 1950 es bastante más baja que la se produjo post 1950. De esta forma, durante el período colonial se crean un total de 33 instituciones de educación superior cifra que aumentó durante la conformación de las repúblicas americanas en otras 50 instituciones para llegar a un total de 75 establecimientos de educación superior a mediados del siglo XX. Tras 1950 se produce un acelerado crecimiento que se consolida para 1985 en alrededor de 450 universidades en todo el continente (Brunner, 1990: 71).

Esta tendencia de crecimiento post 1950 tiene matices en países como Uruguay, Paraguay y Chile. En el caso chileno la diferencia se produce debido a que el crecimiento del sistema se realiza desde las tres universidades metropolitanas (Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado y Pontificia Universidad Católica) de forma endógena. Por este motivo se produjo un aumento de sedes de una en 1925 a nueve en 1950 y a 19 en 1965. Ya para 1988, debido a la descompresión del sistema, Chile pasa a tener alrededor de 250 instituciones de educación superior (Brunner, 1990:72).

El crecimiento de las universidades en Latinoamérica se encuentra vinculado a la masificación de la matrícula. A pesar de que suelo sostener que la masificación es un fenómeno posterior a la década de los 80, para las universidades latinoamericanas es previo. La tasa de escolarización superior bruta fue sistemáticamente en aumento

desde 6.3% en 1970, 11.7% en 1975, 13.5% en 1980 y de 16.6% en 1985 (Brunner, 1990:73)

Figura N°2: Matrícula de América Latina por países para 1985

N°	País	Matrícula
1	Brasil	1.479.297
2	Argentina	846.141
3	Perú	443.640
4	Colombia	391.490
5	Venezuela	347.618
6	Ecuador	277.799
7	Cuba	235.224
8	Chile	197.437
9	República Dominicana	123.748
10	México	120.779
11	Bolivia	95.052
12	Uruguay	87.707
13	EL Salvador	70.499
14	Costa Rica	63.771
15	Panamá	55.303
16	Guatemala	48.283
17	Paraguay	33.203
18	Honduras	30.632
19	Nicaragua	29.001
20	Haití	6.289

Fuente: (Brunner, 1990)

En paralelo al crecimiento de la matrícula, el cuerpo académico también crece de forma significativa. Hacia 1950 se contaba con no más de 25 mil docentes, en su mayoría profesores horas que servían cátedras en las facultades y escuelas profesionales, junto con trabajar en el ejercicio de su profesión de donde obtenían la mayor parte de sus ingresos. Para 1970 ya había 160 mil docentes, que en 1975 pasan a 306 mil, en 1980 son cerca de 400 mil para llegar a 526 mil en 1986.

Figura N°3: Personal docente universitario en América Latina para 1985.

N°	País	Académicos/as en Universidades
1	Brasil	122.6967
2	México	108.022
3	Argentina	44.038
4	Colombia	35.890
5	Venezuela	23.951
6	Cuba	19.552
7	Perú	19.408
8	Chile	11.603
9	Ecuador	11.495
10	Costa Rica	5.211
11	Bolivia	4.924
12	Uruguay	4.537
13	Panamá	3.986
14	El Salvador	3.109
15	Guatemala	3.043
16	Paraguay	2.694
17	Honduras	2.274
18	Nicaragua	2.151
19	Haití	552

Fuente: (Brunner, 1990)

Otro factor comúnmente asociado a las transformaciones de 1980 es la privatización de la educación superior, no obstante, este es un fenómeno de mayor trayectoria en el continente. En 1960 un 16.4% del total de la matrícula regional de enseñanza superior se hallaba localizada en el sector privado, en 1970 esa proporción prácticamente se había doblado, llegando a un 31.0%, para situarse en 32.6 % alrededor de 1985 (Brunner, 1990:80). No obstante, hay diferencias en la distribución de la matrícula entre los sectores público y privado para 1985. Así, la matrícula superior privada alcanza a un 60% del total en los casos de Brasil y Colombia, mientras que en Cuba, Bolivia y Uruguay es prácticamente inexistente,

situándose países como Chile y Paraguay al medio de esta distribución, con alrededor de un 30% de su matrícula total en el sector privado.

Figura N°4: Porcentaje de matrícula en el sector privado en 1985

N°	País	Porcentaje (%) sector privado
1	Brasil	60,9%
2	Colombia	60,4%
3	República Dominicana	55,8%
4	El Salvador	34,8%
5	Chile	32,8%
6	Perú	32,7%
7	Paraguay	29,0%
8	Argentina	24,0 %
9	Guatemala	23,0%
10	Venezuela	16,8%
11	Nicaragua	15,9%
12	Ecuador	15,6%
13	Costa Rica	14,3%
14	Honduras	14,2%
15	México	11,4%
16	Panamá	11,4%
17	Bolivia	3,0%
18	Cuba	0%
19	Haití	S/i
Total		32,6%

Fuente: (Brunner, 1990)

En resumen, como hemos podido observar buena parte de las interpretaciones sobre la privatización, masificación o crecimiento de las universidades como un fenómeno concentrado durante la década de 1980 no se sustentan en el escenario regional latinoamericano. En esta dirección, Chile presentan condiciones similares a sus países vecinos con particularidades en el plano del crecimiento por medio sedes o pruebas de selección que impactan en la masificación de la matrícula. No obstante,

el continente conoció un crecimiento sostenido de sus universidades de manera sólida desde 1950 en términos generales.

III. BREVE APROXIMACIÓN A LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD EN CHILE

La conformación de las casas de estudios superiores en el Chile colonial es una cuestión aún por profundizar (Lecaros, 2017). Sabemos, parcialmente, las dificultades de su fundación y algunos de los motivos de su particular creación en un reino tan “alejado”. Tales cuestiones, la de ausencia de conocimientos y estudios por realizar, hacen de este apartado más bien un texto expositivo y abierto a las modificaciones que las investigaciones vayan realizando. La salvedad de lo anterior se sostiene en que no es un foco central de la investigación aquí en cuestión, no obstante, constituye una base interpretativa de una serie de *ideas* que han dominado la comprensión de las universidades en Chile como parte del proceso de la ilustración (Dognac Rodríguez, 1984).

La primera universidad fundada en el Reino de Chile fue la Pontificia Santo Tomás de Aquino. Esta universidad se comenzó a gestar en 1589, fue aprobada en 1619 y su entrada en funcionamiento recién en 1622. La trayectoria discontinuada responde a que el promotor inicial, Fr. Cristóbal Valdespin, murió en el proceso de tramitación por lo que este fue retomado por un nuevo grupo. Su principal característica radica en que fue una universidad de tipo conventual controlada por la orden de los dominicos, conocida como la “orden de los predicadores” (Lara, 2015: 146-148). Esta orden, los dominicos, ya desde su llegada al Reino de Chile ejercieron labores educativas en la juventud en ámbitos como la gramática, las artes y la teología, por lo tanto, la aprobación de la universidad se convirtió en una extensión y

consolidación de un trabajo educativo de mayor data que la propia fundación de la universidad. Así, los ejes educativos de esta universidad fueron las enseñanzas de las letras (Ramírez, 1979). De acuerdo con Ramírez, se autoriza el funcionamiento de la universidad, hasta que haya universidad pública de estudios generales (1979: 23), por lo que su fundación respondería a la ausencia de una iniciativa pública y la carencia cultural a la que se sometía al Reino de Chile en ausencia de aquella institución.

Como telón de fondo de aquellos eventos instituyentes de una educación de estudios superiores, se encuentra una amplia tradición eclesiástica que viene debatiendo en el plano teológico, político y filosófico sobre el encuentro de conquista de las Américas. Las diversas tradiciones, como sostiene Florence Gauthier (2007), podrían englobarse en aquellas que promueven un proyecto católico monárquico universal de obediencia a un solo rey y aquel que, impactado por el saqueo de las “américas”, retomó la visión de un derecho de los pueblos como soberanos y auténticos detentadores de sus decisiones y formas de vida. De esta última, la orden de los dominicos, a través de la Escuela de Salamanca, es portadora de una redefinición del problema americano y se convierte en el sustento de lo que sería, posteriormente, la comprensión independentista y republicana que azotaría al continente americano.

En esta dirección, y como sostiene Lara (2015), la continuidad e influencia de la orden de los predicadores junto al crecimiento de los jesuitas dan cuerpo a una serie de bibliotecas y compendios de obras que circulan por casas personales y por la propia universidad. Es por este motivo, que los estudiantes del Reino de Chile se ven prontamente enfrentados a estudios críticos como los de Francisco de Vitoria (Lecaros, 2017: 8). Así, la extendida tradición educativa de la orden de los dominicos, el amplio abanico bibliográfico y la confianza de la comunidad territorial hacen de la

influencia de la orden de los predicadores una cuestión insoslayable en la creación de la posterior universidad pública del Reino.

En este sentido, la Universidad Real de San Felipe, iniciada en 1713 recién aprobada en 1737 y puesta en funcionamiento en 1758, se enmarca en el impulso, como sostiene Lara (2015), de un modelo borbónico de educación, con todos los matices antes expuestos y los nuevos al calor de los procesos de independencia posterior. Siendo, el principal de ellos, la variedad de literatura por sobre los diversos mecanismos de control que tanto la corona como las diversas órdenes religiosas intentaron promover (Infante Martín, 2015). No obstante, el modelo borbónico promueve cambios sustantivos a la forma de enseñanza en el plano curricular, así como al funcionamiento administrativo de las casas de estudios superiores.

La Facultad de Artes seguía un plan de formación aristotélico pero que no obvió incorporar debates de la filosofía moderna. En Teología el plan de formación era tomista y dividido en dogmática, ética, cánones e historia eclesiástica. En Leyes la formación se concentraba en la enseñanza del derecho común, en curso de instituta se estudiaban los cuatro libros de las instituciones de Justiniano y se rendían exámenes el de prima de leyes que comprendía el *Infortiatum*, el de prima de cánones las *Drecretales de Gregorio IX* y el de *Decreto* el texto de Graciano. En la cátedra de Medicina se enseñaba a Hipócrates y a Galeno (Mellafe, Rebolledo, & Cárdenas, 1992: 32-34).

El más destacado giro curricular se encuentra en la promoción de una incipiente investigación científica ilustrada que complementará los estudios de letras que habían dominado las universidades y colegios conventuales. Consecuencia de aquello es la ampliación del número de facultades, de dos a cinco, en la senda de una

profesionalización que diera cuenta de necesidades no solo divinas sino también económicas y administrativas (Lara, 2015: 151).

Esta educación al servicio de los proyectos de la corona presentaba una serie de condiciones de funcionamiento como la alternancia del rector, entre un clérigo y un seglar, así como vinculación del conocimiento entregado por la casa de estudios y su utilidad concreta para el Reino de Chile. Un ejemplo de esto es la vinculación de militares en las cátedras de matemáticas de la Universidad Real con el objetivo de formar ingenieros matemáticos prácticamente inexistentes para la Corona (Lara, 2015: 159).

En definitiva, tanto administrativamente como en términos de ideario, la Universidad Real de San Felipe convivía con una precaria solvencia económica junto a procesos inacabados de gestión, así como una permanente disputa entre sus principales áreas de formación, más allá de la intención de la corona, de leyes y teología por sobre otras disciplinas. La formación jurídica se constituyó en uno de los nichos intelectuales de muchos independentistas, soberanistas o republicanos. Y, por su parte, la formación teológica concentró la resistencia eclesiástica a la pérdida de un rol central en el poder político del país que tendrá un papel central durante el siglo XIX en el país.

IV. LA UNIVERSIDAD EN CHILE DURANTE EL SIGLO XIX. LIBERALES, DEMÓCRATAS Y CONSERVADORES EN EL SENO DE LA JOVEN REPÚBLICA.

Desde 1810 al 17 de abril de 1839 la Universidad Real de San Felipe fue paulatinamente despojada de sus atribuciones y subordinada a las actividades del Instituto Nacional, organización educativa promovida por la República, hasta su reemplazo por la Universidad de Chile (Serrano, 1993: 53).

En el marco de los procesos de independencia de las colonias españolas, el 29 de mayo de 1811, por oficio, la Junta de Gobierno del reino Chile comunicó su decisión de establecer una cátedra de derecho natural y de gentes, la que se costearía con la dotación de aquellas cátedras, que a juicio del rector y del claustro universitario, fuesen menos necesarias (por lo tanto, suprimida). El documento llevaba la firma de destacados independentistas como Juan Martínez de Rozas, Juan Pablo Fretes, Manuel Antonio Recabarren, José Nicolás de la Cerda, José Tocornal y José Gregorio Argomedo.

Habida cuenta del progreso del proceso independentista en Chile, en sesión del 19 de octubre de 1811, el Congreso Nacional acordó suspender la provisión de las cátedras vacantes de la Universidad Real de San Felipe, mientras se llevaba a cabo una reforma a la casa de estudios.

El 2 de agosto de 1813 la Universidad Real de San Felipe queda privada de la función docente y pasaba a manos del futuro Instituto Nacional y sus catedráticos. El instituto nacional, principal institución educativa de la naciente república, se oficializó por decreto el 27 de Julio de 1813 y se materializó el 10 de agosto de 1814. Sin embargo,

la victoria de las fuerzas realistas en batallas contra la independencia dio una corta vida al Instituto Nacional ya que por Decreto del 17 de diciembre de 1814 Mariano Osorio, representante realista, ordenó suprimir el Instituto Nacional (Mellafe, Rebolledo, & Cárdenas, 1992: 37).

Con la victoria final, tras una serie de batallas, el bando patriota el día 20 de julio de 1819 reabre el Instituto Nacional y se vuelve a cuestionar el rol de las Universidad Real de San Felipe.

En esta dirección, la Universidad Real de San Felipe fue subordinada al Instituto Nacional sin poder dictar cátedras y con la sola facultad de otorgar grados de bachiller. De esta forma, con una Universidad desacreditada socialmente por su pasado pro-monárquico se emprende la tarea de crear una nueva universidad: la Universidad de Chile.

En el discurso de instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843, Andrés Bello⁶, describe los objetivos de las facultades de la nueva universidad de la república. La Facultad de Filosofía y Humanidades debía dedicarse al estudio del idioma, pulir las costumbres, contarse con la antigüedad y las altas culturas desde la literatura y en términos concretos la administración de las escuelas primarias. La facultad de medicina debía investigar las afecciones al hombre chileno respecto a su clima, costumbres y alimentos, reglas de higiene pública y privada, procurar las enfermedad endémicas y epidémicas junto con ello crear una base estadística médica de la población. La Facultad de Teología debía formar en la religión católica a la juventud de la república y a sus autoridades. La Facultad de Leyes y Ciencias

⁶ Andrés Bello (Caracas, 29 de noviembre de 1781-Santiago, 15 de octubre de 1865) fue un intelectual venezolano llegado a Chile en 1829 y de profundo impacto en el campo cultural nacional. Sus más destacas obras son el código civil de Chile y la fundación de la Universidad de Chile.

Políticas la perfección de las leyes de la república, administración de la justicia, credibilidad de las transacciones comerciales desde el estudio de las leyes romanas. La Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas debía fortalecer los procesos de la incipiente industria nacional y la supe vigilancia de la construcción de edificios públicos y mantenimiento de museos.

En el plano de las ideas políticas y académicas, el devenir de la universidad en la joven República de Chile estuvo marcada por su relación con el Estado. Por este motivo, la Constitución Política de la República de 1833 al consagrar el Estado republicano chileno como un Estado religioso dio paso a un consenso tácito entre posiciones seculares y eclesiásticas.

Este consenso tácito se agrupa en la comprensión de un *Estado docente* tanto para liberales como conservadores (católicos). Revelador resulta la referencia a la posición de la Iglesia chilena respecto a la libertad de enseñanza en 1844. En un boletín propio llamado; *La revista católica*, la iglesia nacional declara lo inoficioso de luchar por una libertad de enseñanza para Chile debido a que el Estado se propone la enseñanza de la religión y su promoción a diferencia de lo que ocurría, contemporáneamente, en Francia.

“En Chile la religión católica, apostólica y romana es la religión del Estado, prohibiéndose por constitución el ejercicio público de cualquier otra...En Chile para ser consecuentes las leyes, la universidad y todas las instituciones deben ser católicas; en Francia en todo se ha de hacer sentir la influencia de la libertad de cultos. Así no creemos que en el día tenga entre nosotros

una aplicación práctica la cuestión de la libertad de enseñanza que tanto agita los ánimos en Francia”.⁷

Este consenso tácito comienza a romperse, lentamente, desde 1850 desde la disputa por el derecho a patronato y marcadamente por la laicización del Estado. Un punto de inflexión en esta disputa la marca la elección del primer presidente del Partido Liberal, José Joaquín Pérez en 1861.

No obstante, como señala Serrano (1993) la especificidad de la Universidad de Chile hizo que se vivieran las tensiones de su propia particularidad. Esta particularidad es reconocida en las figuras de los intelectuales más influyentes en la casa de estudios durante el siglo XIX: Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, José Victorino Lastarria e Ignacio Domeyko.

Andrés Bello, intelectual venezolano fundador y primer rector de la Universidad de Chile, es una figura intelectualmente oscilante durante su vida pero que en el transcurso de su madurez intelectual se vincula al liberalismo. El liberalismo de Bello es una combinación entre los principios utilitaristas de Jeremy Bentham, de quien fue alumno, el reconocimiento del catolicismo como principio ético de la razón y la conservación de la estructura estamental de la sociedad (Ruiz Schneider, 2010: 44). De esta forma, su pensamiento educativo es profundamente jerárquico. En un artículo de 1836, titulado *Educación*, Bello sostiene:

“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.

⁷ La Revista Católica, 49, 21 de diciembre de 1844, p. 347.

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.”⁸

En este sentido, Bello sostiene que la educación debe estar segmentada de acuerdo con los orígenes sociales de la población, no obstante, esta educación debe tender a la universalidad, desde el Estado, pero a través de sistemas educativos distinguidos por el tipo de población a educar (Jaksic, 2007). Por este motivo, para Bello la educación debe contener dos subsistemas en donde la escuela primaria sea para las clases populares, por un lado, y la educación secundaria y universitaria por otro, para los sectores dirigentes de la sociedad.

“El círculo de conocimientos que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas: lo demás no sólo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos. Las personas acomodadas, que adquieren la instrucción como por una especie de lujo, y las

⁸ Periódico El Araucano, 1836.

que se dedican a profesiones que exigen más estudio, tienen otros medios para lograr una educación más amplia y esmerada en colegios destinados a este fin.”⁹

En el plano específico del diseño de la universidad, la postura de Bello se cristaliza en la Ley Orgánica de 1842, promovida por él mismo, en donde se separa la educación superior de las facultades concebidas como academias científicas. De esta forma, institucionalmente se consagró una división entre docencia e investigación científica ordenada en facultades-academias. Dando origen a una Universidad de Chile con un modelo de mayor promoción de lo académico.

Desde una línea de continuidad con Bello en el pensamiento educativo, el polaco Ignacio Domeyko quien llegó a Chile en 1838 contratado para la enseñanza de la Mineralogía y Química, es una de las figuras intelectuales influyentes respecto al rol de la Universidad de Chile y el sucesor de Bello en la rectoría de la universidad (Serrano, 1993). Domeyko, al igual que Bello, considera que la educación debe adecuarse al carácter social del educado y, por tanto, estructurarse como sistema acorde a estas necesidades de diferenciación desde un marco político conservador más cercano a la comprensión estamental de la sociedad del catolicismo. Así lo expresa el propio Domeyko:

“Habiendo 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

⁹ Ibidem.

permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución les diese facultad para esto. 2. 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, e Instrucción superior para la segunda.”¹⁰

Dentro de este campo común de acuerdo respecto a los fines generales de la educación, Domeyko presenta un disenso importante con la impronta que Bello ha intentado dar a la Universidad de Chile. Para Domeyko, la organización de la Universidad de Chile debía tener como eje la figura del profesorado para formar al estudiantado desde sus propias investigaciones. En este sentido, proponía un paso de una *universidad académica* a una *universidad docente* que tuviera como modelo la figura de un profesor de cátedra que, en el marco de sus actividades, fuera construyendo lazos intelectuales con discípulos o enseñara de manera transversal sus estudios y conocimiento a los estudiantes (González Le Saux, 2011).

En paralelo a las posiciones de Bello y Domeyko, emerge un grupo de intelectuales que pueden ser vinculados a una visión democrática de la educación desde los principios del republicanismo.

El más destacado de estos intelectuales es el argentino Domingo Faustino Sarmiento quien llegó a Chile exiliado en 1831. Durante su estancia en el país fue un destacado

¹⁰ Periódico El Semanario de Santiago, diciembre 29 de 1842.

promotor de la democratización de la educación primaria. A diferencia de Bello y Domeyko, Sarmiento promovía la universalización de la educación primaria desde la formación en alta cultura y no vinculado a las actividades asociadas a una u otra clase social.

“Mientras todos se afanan por extender y perfeccionar la instrucción superior, yace en el más completo abandono la que sirve de introducción a aquella, y que es común a todas las clases de la sociedad y por este respecto la única que es verdaderamente nacional, pues que tanto interesa al rico como al pobre, al habitante de las ciudades como al triste labrador de nuestros campos.” (Sarmiento, 1899: 23)

Se suma a este grupo de intelectuales desde una visión democrática de la educación José Victorino Lastarria y Francisco Bilbao. Ambos intelectuales forman parte de los grupos críticos al devenir de la República de Chile en sus primeros años. El propio Lastarria sentencia que “Chile le teme a la República” (Castillo, 2003: 115). En esta dirección, Lastarria y Bilbao, con sus diferencias, conciben un desarrollo educativo basado en la libertad republicana que, de acuerdo con ellos, había sido truncada o desdibujada en la gestación de la joven república. Entonces, la libertad republicana, en palabras de Bilbao¹¹, debía tener dos componentes (1) derecho de saber: la educación y (2) el derecho de tener: la propiedad.

¹¹ Periódico El Crepúsculo n° 2, 1 de junio de 1844.

Por estos motivos, la educación no debía tener, necesariamente, fines instrumentales sino aspirar a enaltecer principios generales que motiven una convivencia fraterna y cívica en las repúblicas (Ruiz Schneider, 2010).

En el marco de estos debates y como consecuencia de ellos, la transformación de la Universidad de Chile desde su fundación en 1844 a 1879, con la dictación de un nuevo cuerpo regulador, es la consolidación de una universidad profesionalizante. Lo profesionalizante se expresó concretamente como una adaptación práctica para atraer alumnos. En este sentido, las carreras fueron dotándose de improntas que reforzaron esta orientación, por ejemplo, derecho como una carrera política, medicina como una profesión en expansiva valoración social y las ingenierías como una combinación entre ciencia y técnica (Mellafe, Rebolledo, & Cárdenas, 1992: 58).

A su vez, en la Universidad de Chile se consolidaron las visiones jerarquizadas de la educación y promovieron una universidad lejana de las aspiraciones democratizadoras y vinculada directamente a posiciones de la élite bajo pequeñas aperturas sociales de muy escaso impacto (González Le Saux, 2011: 350).

Junto con ello, en el marco de la Ley orgánica de 1879, se dio paso a la creación de nuevas universidades privadas. La primera de ellas fue la Universidad Católica de Chile. Esta fundación inaugura la primera ola privatizadora, en 1888 para Chile y el continente, como una diferenciación al impulso laico de las universidades públicas (Levy, 1986).

A diferencia de la opinión de la iglesia católica en 1840, el crecimiento de la idea de una separación del Estado y de la Iglesia sitúa a la intelectual católica a girar de su desvinculación de la libertad de enseñanza hacia abrazarla. Como se ha dicho, la iglesia católica chilena durante buena parte del siglo XIX consideró innecesario

promover una libertad de enseñanza debido a que el Estado chileno era católico por normativa legal lo que hacía que el Estado docente lo fuera también. Por este motivo, la religión fue un campo obligatorio en los primeros cursos educativos del siglo (Krebs, Ricardo, Muñoz, Angelica, & Valdivieso, 1988)

De esta forma, el nuevo Estado docente es vislumbrado por el catolicismo como una comprensión anticatólica, antirreligiosa y anti empresa privada. Así lo expresaba Monseñor Joaquín Larraín Gandarillas, primer rector de la Universidad Católica:

“La libertad de enseñanza consiste en el derecho de enseñar y en el derecho correlativo de aprender, sin coacción directa ni indirecta; y el Estado docente ejerce verdadera coacción sobre los colegios libres, con los privilegios y ventajas pecuniarias que concede a las fiscales, pero sobre todo con el monopolio de los exámenes y grados literarios, que sujetan a los alumnos de aquellos a la autoridad irresponsable y al fallo sin apelación de los jueces que nombra la Universidad. La noble emulación, que despierta el entusiasmo, solo puede existir entre rivales que son iguales.”¹²

Si bien la Universidad Católica logró instalarse y desarrollarse desde fines del siglo XIX, durante buena parte de los inicios del siglo XX no será una universidad que pueda igualar el desarrollo de la Universidad de Chile. No obstante, junto con el crecimiento de otras universidades privadas, la Universidad Católica promovió un crecimiento nacional que permitiera dar cuenta de su vocación y, por lo menos en el

¹² Anales Universidad Católica de Chile, 1988, p. 41.

plano institucional, evidenciar que la enseñanza católica era una necesidad de los padres/madres y de la sociedad en su conjunto.

En síntesis, la Universidad de Chile en el siglo XIX convivió con un consenso de los grupos dirigentes hasta 1880 que entendía que el *Estado Docente* era la casa común de los esfuerzos educativos católicos y laicos. La iglesia, ante la amenaza de la secularización producto del agotamiento del consenso dentro de la clase dirigente, concreta un camino propio y funda la Universidad Católica de Chile en 1888 y comienza un lento proceso de influencia y crecimiento en la sociedad chilena que verá sus frutos en la década del 60 del siglo XX. Tal evento abre la senda de un relevante polo de universidades privadas no confesionales y refuerza el rol de la Universidad de Chile como la organización estatal encargada de dar coherencia al conjunto de universidades durante el siglo XX. A pesar de los cambios se forja un consenso que dará estabilidad a las instituciones hasta inicios de la década del 60 del siglo XX.

V. TRAYECTORIA DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Durante la década del 60, Chile se ve envuelto en una crisis, cada vez más evidente, del consenso económico y social instalado durante los años 1920 y 1933. Durante estos años (1920 a 1933) se vivió una crisis profunda de la producción salitrera del país, sumado al estallido de la cuestión social y el crecimiento de la izquierda a nivel nacional. Esta situación quebró a la élite nacional y produjo la irrupción de caudillos militares y diversos golpes de estado. Tras esta inestabilidad, se desembocó en un nuevo régimen constitucional de mayor rigor garantista, un nuevo marco de partidos

políticos y un nuevo modelo de desarrollo económico (Collier & Sater, 1998: 183-231)¹³.

Este consenso de inicios del siglo XX promovió el desarrollo de un régimen constitucional presidencialista, a diferencia del reemplazado parlamentario, y un programa económico de sustitución de importaciones a través de la industrialización del país (ISI) (Gómez Leyton, 2012).

Figura N°5: Principales reformas chilenas entre 1938-1952

Resumen principales reformas entre 1938 y 1952 bajo el modelo sustitutivo de importaciones	
Inversión en infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas centrales hidroeléctricas en: Ovalle, La Serena, Copiapó, El Salado y Tocopilla. - Construcción de la Central Sauzal sobre el río Cachapoal; - Central Abanico - Central Pilmaiquén.
Creación de nuevas empresas	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de la Corporación de Fomento a la Producción CORFO (1939) - Creación de la Empresa Nacional de Electricidad S.A. (ENDESA) (1944)

¹³ Ver más en: Garate (2012), Moulian (2010) y Pinto & Valdivia (2014).

	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento del yacimiento de Manantiales en Magallanes y creación de ENAP (1950). - Creación de la Compañía de Acero del Pacífico S.A. (CAP) (1946). - Construcción de la Siderúrgica Huachipato - Creación de la Industria Azucarera Nacional S.A. (IANSa) (1952)
<p>Cobertura social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento del gasto social de 10% en 1935, a 26.9 % en 1945 y a 28.5 en Si en 1935 el porcentaje del gasto fiscal social destinado a previsión alcanzaba a un 10%, en 1945 llegó a un 26.9%, aumentando a un 28.5% para 1955 - Creación el Servicio Nacional de Salud (SNS) - El número de alumnos en la educación primaria aumentó de 500.000 en 1925, a 797.600 en 1950; - En la educación secundaria, aumento de 63.500 estudiantes matriculados en 1925 a 148.900 en 1950. - En cuanto a la educación universitaria, el incremento fue de 6.200 en 1925 a 11.000 alumnos hacia 1950 - Se creó la Junta Nacional de Auxilio Escolar.

Fuente: Elaborado a partir de Sofía Correa, et. al Historia del siglo XX chileno. Editorial Sudamericana 2001.

Para 1956 la coalición de gobierno (El Frente Popular) comandada por el Partido Radical que había dirigido este consenso desde 1933 entró en crisis al mismo tiempo que las metas establecidas por el nuevo modelo económico que comenzaba a mostrar síntomas de agotamiento productivo y el desarrollo de una galopante y persistente inflación (Moulian, 2010).

En forma paralela, las organizaciones sociales lograban superar las persecuciones políticas y las divisiones organizativas en el mundo sindical y también en el político. Esta situación, llevó a que se fundará en 1953 la Central Única de Trabajadores de Chile (CUT) y se impulsará una alianza electoral de la izquierda a través de la unidad de comunistas y socialistas (El Frente de Acción Popular), para pasar a una alianza más amplia entre el Partido Socialista, Comunista, Radical, Socialdemócrata, Movimiento Acción Popular Unitaria (MAPU) y acción popular independiente llamada: Unidad Popular (UP). Esta última alianza, obtendría la victoria electoral en las elecciones del 4 de septiembre de 1970 (Salazar, 2012).

Por otra parte, la derecha chilena articulada en sus diversos partidos (Liberal, Conservador y Acción Nacional) viene, ya desde 1948, con fracturas y divisiones que afectan sus resultados electorales (Pinto, Álvarez, & Valdivia, 2006).

En 1948 un grupo de jóvenes del Partido Conservador rompe y converge en lo que inicialmente se denominó Falange Nacional para, luego, pasar a ser el Partido Demócrata Cristiano cuyo líder fue electo Presidente de la República en 1964, Eduardo Frei Montalva (Yocelevsky, 1987).

Tras el fracaso del último presidente de derecha electo en 1954, Jorge Alessandri Rodríguez, se desarrolla un retroceso electoral progresivo de la misma. De un 30,4 % en la elección de diputados de 1961 se pasó al 12,5 % en 1965. Esta situación llevó a

que en 1966 se unificarán todas las fuerzas políticas de derecha en el Partido Nacional. Sin embargo, la debacle política era inevitable y continuaron siendo un espectro de representación menor para la elección de 1970 aunque con posibilidades de proyección. Por este motivo, la derecha se ve fuertemente impugnada desde sus miembros a una renovación que será conducida políticamente por el denominado Movimiento Gremialista, fundado en la Universidad Católica de Chile como reacción a la reforma universitaria de 1967, y luego influenciada por jóvenes economistas formados en la escuela de economía de la Universidad de Chicago, los “Chicago Boys” (Valdivia, 2008).

En este marco, las universidades chilenas fueron presionadas interna y externamente para responder al proceso de industrialización y al fuerte dinamismo de los sectores sociales urbanos medios y pobres (Ruiz Schneider: 2010).

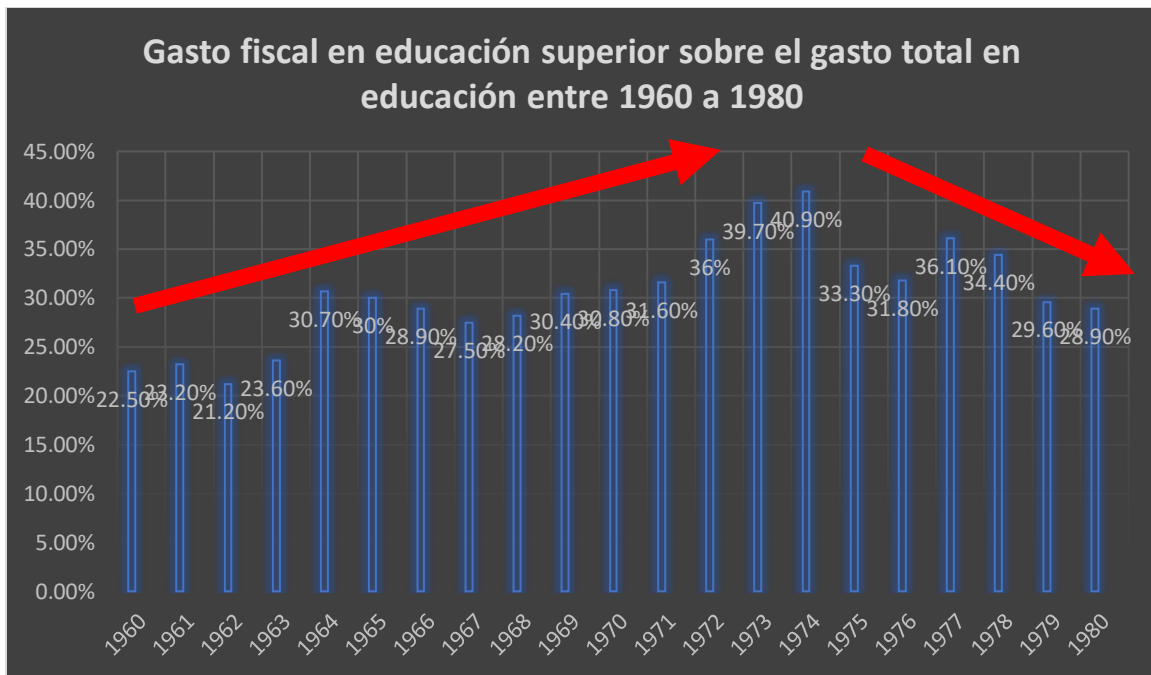
A la presencia de la Universidad de Chile (1843), se suma a fines del siglo XIX, la Universidad Católica de Santiago (1888) para continuar, en la primera mitad del siglo XX, con la Universidad de Concepción (1919), la Universidad Católica de Valparaíso (1928) y la Universidad Técnica Federico Santa María (1929), todas ellas privadas, y la Universidad Técnica del Estado (1947) de carácter estatal.

La creación de estas universidades privadas y de las dos que se sumaron en la década del sesenta (Universidad Austral y Universidad Católica del Norte), se regularon mediante leyes que respetaron la autonomía como régimen de gobernanza y administración propia, pero bajo la tutela de la Universidad de Chile que era la única que podía otorgar títulos y grados de licenciatura (Bernasconi, 2015).

No obstante, independiente de su condición de propiedad todas las universidades eran financiadas con fondos estatales. Esta tendencia de financiamiento también se

extendió a las dos universidades creadas en la década del sesenta. Esto tuvo un impacto directo en la cobertura que se demuestran en que para 1935 concurrían a ellas 6.283 estudiantes y ya en 1950 se recibían 14.917 estudiantes (OEI, 1993: 30).

Figura N°6: Gasto fiscal total de educación superior sobre gasto fiscal total en educación



Fuente: Elaboración propia.

Lo principal de este crecimiento de la educación superior chilena es el rol de la educación pública. Las dos universidades públicas (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) al mismo tiempo que aumentan notablemente su cobertura, se extienden a todo el territorio, a través de un conjunto de sedes que

tienden a autonomizarse mayormente a partir del proceso de reforma universitaria de 1967-70¹⁴.

En este sentido, una serie de disposiciones legales durante la constitución de 1833 y 1925 dieron cuenta de una aprobación de la educación privada, en cuanto a creación y enseñanza, pero restringido entorno al efecto público principal de una institución educacional, los grados y las licencias.

Esta restricción responde precisamente al latente conflicto con el interés público que trae consigo la fundación de instituciones privadas de educación bajo el alero de financistas colectivos como la Universidad Católica y la Universidad de Concepción o individuales como la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Santa María.

Se suma a lo anterior la disputa de ideario y de influencia territorial que ejercen las instituciones de educación superior. La Universidad Católica, que es la primera institución de educación superior privada que surge en 1888 tras la legislación universitaria de 1879 que consagra la libertad de enseñanza, es una respuesta a la influencia de educación pública de la Universidad de Chile. No en vano competirá permanentemente su influencia en el territorio nacional, imitando incluso la expansión de la Universidad de Chile durante el siglo XX y resistiendo la división de su expansión, no tuvo la misma suerte la Universidad de Chile, durante la dictadura cívico-militar.

Situación similar la Universidad de Concepción, creada en 1919, con un fuerte eje en la élite regional y en un ideario masónico y así con la Universidad Católica de

¹⁴ Ver en profundidad en Bernasconi, A (2015). "La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis". Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile/ Brunner, J.J. (2006) "Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis, en conclusión". Santiago de Chile: Andean Network of Universities

Valparaíso de 1928 o la Universidad Santa María de 1931, ambas regionales y de ideario propio.

En este contexto, la universidad pública se enriquece con la diversificación de su oferta académica, mediante la creación de nuevas facultades, carreras de distinta duración, especializaciones y centros de investigación y extensión. Ambas universidades (U. de Chile y U. Técnica del Estado) se convirtieron en un subsistema nacional de educación superior. Esta cuestión fue la que llevó a formar, en 1954, el Consejo de Rectores, agrupación que buscaba coordinar a las ocho universidades existentes hasta esa fecha. Procesos equiparables de complejidad institucional experimentan también las universidades privadas, especialmente aquellas más antiguas (Garretón & Martínez: 1985).

Para 1973 las universidades cubrían alrededor de 145 mil alumnos. Representaban el 16,8% de los jóvenes entre 20-24 años y alrededor del 60% eran hombres. Y su distinción institucional, para el año 1973, era de una matrícula universitaria estatal de un 67,4% y una privada de un 32,6%. Sin embargo, el sistema pre 1973 no estaba exento de dificultades de crecimiento, coordinación, investigación y rol social. Tal situación estallaría con la reforma universitaria impulsada en 1967 (Brunner: 1984:31).

Esta reforma universitaria de 1967 es un movimiento interno de estudiantes, en un primer momento, y luego de profesores que tuvo su origen en la Universidad Católica de Valparaíso y continuó en la Pontificia Universidad Católica de Santiago, la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción (Huneus: 1988). El proceso buscó cambiar la relación jerárquica entre profesores y estudiantes, cambiar los institutos a facultades con visión interdisciplinaria, promover cambios curriculares de orden social y generar una extensión universitaria enfocada en la superación de

la pobreza y el crecimiento económico y cultural de la población más carenciada (Casali, 2011).

Toda esta situación de transformación universitaria se dio en el contexto presidencial de Eduardo Frei Montalva, líder del Partido Demócrata Cristiano, quien obtuvo la presidencia en un contexto de avance de las alternativas de los partidos de izquierda, con apoyo de la derecha política en deterioro y un fuerte proceso de enraizamiento social barrial, campesino y estudiantil que denominaron la *revolución en libertad* (Yocelovsky, 1987).

En este contexto político de tensiones y en un escenario económico de crisis, la universidad se vio tensada de manera inevitable. Así, la irrupción de la reforma universitaria, la actualización del currículum, la reorganización de la universidad y el aumento en el acceso (de 20.000 en 1957 a 55.653 en 1967) dotaron a la universidad de un rol central en la politización del país y en la promoción o no del modelo económico. Situaciones como estas se reflejan en la creación, por parte del presidente Eduardo Frei Montalva en 1967, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONYCYT) que reemplazó al Consejo de Rectores en esta función.

Estas situaciones deben entenderse como un proceso de disputa que desató en la universidad un conflicto por la hegemonía del conocimiento. Esta disputa es posible de ver en la formación de economistas (Chicago Boys) que buscó desarrollar la Universidad Católica de Chile en convenio con la Universidad de Chicago, para 1956, y su impacto posterior en las reformas de la dictadura y la crítica a la Unidad Popular, a través de un programa económico denominado: *el ladrillo* (Garate, 2012).

Por otro lado, el pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuya sede central se encuentra precisamente en Santiago de Chile, influyó en el desarrollo de políticas públicas como la reforma agraria que fue el eje central del gobierno de Eduardo Frei Montalva y posteriormente de Salvador Allende (Bielschowsky, 2009).

En este escenario la actividad política dentro de las universidades se agudiza y tanto académicos como estudiantes comienzan a formar parte de diversas visiones sociales y económicas para el país (Garretón & Martínez, 1985).

El resultado de esta situación es la movilización masiva de actores educativos para la definición de los rectores que dirigían las diversas universidades. Hasta la fecha de la democratización universitaria (1967-1968) las jerarquías de la universidad eran incuestionables desde su designación estatal, eclesiástica o corporativa (Garretón & Martínez, 1985).

El primer caso de una designación impulsada por votación universal fue la del rector de la Universidad Técnica del Estado, militante del Partido Comunista de Chile, Enrique Kirberg Baltiansky. Su rectorado se desarrolló desde 1967 hasta el golpe de Estado en 1973, donde estuvo detenido por dos años y luego fue exiliado a Estados Unidos y posteriormente a Uruguay (Huneus, 1988).

En el mismo año, 1967, y tras una histórica ocupación de la Universidad Católica de Chile por sus estudiantes y el principal hito del proceso, fue propuesto por la comunidad universitaria y designado por el Cardenal Raúl Silva Henríquez como rector de la universidad, el arquitecto demócrata cristiano Fernando Castillo Velasco. Al igual que Enrique Kirberg, su rectorado fue cesado ante la imposición

militar y fue exiliado a Inglaterra, donde ejerció como docente en la Universidad de Cambridge hasta su retorno al país durante la década de los 80 (Huneus, 1988).

En un proceso de menor participación, pero ante una inminente polarización interna, la Universidad de Chile decide reemplazar al entonces rector Ruy Enrique Barbosa Popolizio por el ingeniero y economista demócrata cristiano Edgardo Boeninger Kausel. El rectorado de Boeninger se entendió como un cortafuegos ante la posibilidad de un desborde de la comunidad educativa de la Universidad de Chile. La figura de Boeninger será central en el rechazo al gobierno de Salvador Allende, aún más importante en la organización de la oposición a la dictadura cívico-militar y un intelectual central en el diseño de la organización de la transición democrática desde 1990 (Garretón & Martínez, 1985).

La otra universidad que se sumó al proceso de reforma fue la Universidad de Concepción. Esta universidad, fundada en 1919, representó el espíritu de las élites regionales por contar con centros de pensamiento académicos propios y no ligados únicamente a la capital. Si bien, la reforma universitaria tiene hitos y eventos entre 1967 y 1968, se puede entender como un proceso que se desarrolló hasta 1973. En este sentido, la Universidad de Concepción elige al médico, con una amplia tradición democrática independiente, Edgardo Enríquez Frödden como rector de la casa de estudios (Virgili Lillo, Ganga Contreras, & Figueroa Aillañir, 2015).

Estas diversas designaciones, como se ha dicho, están impulsadas por una comunidad universitaria politizada. Las divisiones de la política general entre el Partido Comunista, Socialista, Radical por la izquierda, el Partido Nacional (unificación en 1966 del liberal, conservador y acción nacional) por la derecha y el demócratacristiano en el centro, se expresan en los diversos campus universitarios.

Ante la superposición de situaciones históricas, la politización coincide con un momento de florecimiento de alternativas políticas¹⁵ y los nuevos actores políticos que se están formando en la universidad apuestan a construir sus propias fuerzas partidarias representativas. De esta situación nacen nuevas fuerzas políticas, al interior de las universidades, como el Movimiento Gremialista (derecha) en la Universidad Católica de Chile, el Movimiento de Acción Popular Unitaria (izquierda) en la misma Universidad Católica y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (izquierda) en la Universidad de Concepción (Pinto, Álvarez, & Valdivia, 2006).

El Movimiento Gremialista, quizás el con mayor trascendencia de los tres, fue fundado en 1967 por, en ese entonces, joven estudiante de derecho, Jaime Guzmán Errázuriz. Este movimiento emerge como respuesta al movimiento reformista de 1967 y a la crisis que vive la derecha durante esos años. De esta forma, el movimiento original se inspira en un profundo anticomunismo y en un sincretismo nacional e hispánico, influenciado por el sacerdote católico Osvaldo Lira, que reivindica la acción de cuerpos sociales como acción intermedia (autónoma del Estado) y corporativista (auto productora). Es posible establecerlo como un grupo de resistencia conservadora ante el escenario de la época, sin embargo, la figura de Jaime Guzmán y su plasticismo político llevan al movimiento a incorporar otras corrientes de pensamiento durante su trayectoria, en dictadura y post, sin modificar su lógica central de preservación de orden y promoción de la propiedad privada. Por estos y otros motivos su relevancia en la dirección política de la dictadura es central (Valdivia, 2008).

¹⁵ La gestación de mayo 68 en Francia, la reciente revolución cubana, el conflicto chino-soviético y el estancamiento de la izquierda llevaron a que se ensayaran diversas apuestas políticas desde la izquierda y también desde la derecha, como una renovación teórica y práctica.

En paralelo, el movimiento de democratización desatado en la Universidad Católica de Chile radicaliza a una serie de jóvenes estudiantes provenientes de diversos grupos de la élite nacional. Esta radicalización los lleva a romper con el principal partido político involucrado en el proceso de reforma, la democracia cristiana, y fundan en 1969 el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU). El MAPU es un grupo de sincretismo cristiano y marxista, cuya orientación se enfocó en cambiar las bases del modelo económico y político del país a través de reformas radicales. Este nuevo movimiento formó parte del gobierno de Salvador Allende en diversos cargos.

Lo principal del MAPU radica en que fue una suerte de “cantera” intelectual y política que se radicalizaría con el gobierno de Allende para ir, lentamente, acercándose a posturas políticas de la economía neoliberal y tomando roles de intelectuales de gobierno o prominentes empresarios. De este grupo emergen figuras como el actual experto en educación superior José Joaquín Brunner, el lobista Enrique Correa o el empresario telefonista y azucarero Óscar Guillermo Garretón (Moyano, 2009).

Por su parte, el movimiento de izquierda revolucionaria (MIR) es una respuesta política de crítica a la dirección que llevaba el partido socialista y el partido comunista del proceso popular en Chile. Sus figuras más relevantes provienen de la Universidad de Concepción y son los estudiantes de medicina Miguel Enríquez, Bautista Van Shouwen, Luciano Cruz y el estudiante de sociología Nelson Gutiérrez (Palieraki, 2014).

Esta situación política tiene también un impacto en la estructuración investigativa de las universidades. Este impacto se centra en la formación de diversos centros de investigación desde una visión interdisciplinar de orientación general o de influencia marxista. Centros cercanos a este fenómeno son el Centro de Estudios de la Realidad nacional (CEREN) en 1968, el Centro de Estudios Agrarios en 1970 y el Centro de

Estudios de Planificación (CEPLAN) en la Universidad Católica y se reorientan en la línea indicada el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Universidad de Chile y el Centro de Investigaciones de Desarrollo Urbano (CIDU) en la Universidad Católica¹⁶.

El trayecto de constitución política de múltiples sectores populares y los diversos cambios culturales del país, llevan a que el 4 de septiembre de 1970 resultase primera mayoría presidencial, Salvador Allende Gossens.

Esta elección tuvo como resultado una victoria de la Unidad Popular de Allende con un 36,6 %, Jorge Alessandri 34,9 %, Radomiro Tomic con un 27,8 %. Tal situación, no le permitía ser electo de manera inmediata y el parlamento debía ratificar a una de las dos primeras mayorías. Con 153 votos de Allende contra 35 de Jorge Alessandri y 7 en blanco, Allende fue proclamado presidente de la república de Chile (Garate, 2012).

Al mismo tiempo, y como una suerte de gran narrativa, la economía chilena, como plantea Ricardo Ffrench-Davis (1982), traía consigo sustanciales desequilibrios macroeconómicos que era indispensable corregir. Asimismo, la economía estaba sobre intervenida, con excesivos controles microeconómicos sobre empresas privadas y públicas. La magnitud de los desequilibrios y la inorganicidad del intervencionismo público facilitó, aunque por cierto sin que se justificase, que el enfoque monetarista-ortodoxo se abriese camino después de septiembre de 1973 (Ffrench-Davis, 1982:8).

Esta última situación, se debe, principalmente, a que el grupo económico que dirigió la economía de la unidad popular respondía al pensamiento económico de la teoría

¹⁶ Ver más en: (Garretón, 2005).

de la dependencia y específicamente del estructuralismo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Esta posición económica, encabezada en un primer momento por el economista chileno Pedro Vuskovic, consideraba que el sector financiero estaba determinado por el sector industrial, la capacidad de consumo de los ciudadanos y la inversión pública del Estado. Sin embargo, tras un primer año de gobierno de relativa estabilidad la inflación y el déficit del PIB, aumentaron llegando al 381,1% y el crecimiento del PIB, para el mismo año, se situó en -4,2% (Ramos, 1977: 12).

Sumado a esta situación económica inestable, la crispación política continuó desde fuera y desde dentro de la Unidad Popular. Por fuera, el conflicto político desbordó las condiciones de la democracia formal para impregnar todas las áreas e instituciones sociales. Desde las divisiones familiares hasta los insultos desde la prensa fueron testimonio de una sociedad convulsionada.

La universidad se convirtió en un escenario más de este conflicto. Rectores como Edgardo Boeninger, acérrimo opositor de la Unidad Popular, o un Enrique Kirberg, ferviente partidario del proceso, son las caras de una comunidad académica tensionada por la situación política. Cuestión, similar vive el estudiantado que pasaba de la *“lucha estudiantil a las filas de la revolución”* (Cancino Troncoso, 2012: 23).

“Producida la inevitable y necesaria caída del gobierno de la UP, estimé [Edgardo Boeninger] que era mi obligación hacer presente mi convicción de que el aporte de las universidades a la tarea de pacificación y reconstrucción nacional debía realizarse en el marco de su propia institucionalidad y que correspondía a los universitarios, gobernándose a sí mismos,

asumir la plena responsabilidad de lo que hubiera que hacer.”

17

Es preciso sostener que la trayectoria político-económica de esta coyuntura merece un trato específico y acabado, sin embargo, solo como ejercicio contextual e ilustrador, el período de la unidad popular es aún un momento de diversas explicaciones históricas y políticas. Como plantea Luis Garrido (2013), existirían explicaciones con un marcado énfasis en los aspectos endógenos, una comprensión histórica de la Unidad Popular en términos de una revolución “fallida” a la luz de la teoría marxista y explicaciones con un excesivo énfasis en los discursos ideológicos que promovieron la polarización. A estas explicaciones habría que agregar aquellas que centran su mirada en la intervención política y económica que realiza Estados Unidos para evitar la elección de Allende por el parlamento, contribuir financieramente a los grupos desestabilizadores del gobierno de Allende y jugar un rol central en apoyar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 (Garate, 2012).

En síntesis, la constitución de las universidades es más compleja que la identificación de modelos interpretativos generales como la hegemonía público-privada de Levy (1989) o de trayectorias evolutivas modernizadoras como sostiene Brunner (1988). En este sentido, el desarrollo de las universidades estatales y privadas es el resultado de una trayectoria específica en cada país cuya reconstrucción requiere un trabajo histórico por sobre una rápida especulación teórica. Para el caso chileno la condición constitutiva del sector universitario estatal, por su condición de institución republicana, es sometida al uso e inclusión paulatina de sectores sociales diversos de la población a lo largo de la historia y cuya reacción a este proceso de ampliación educativa universitaria es la constitución de un sector

¹⁷ Discurso de Edgardo Boeninger, Rector de la Universidad de Chile hasta 1973 en Mönckeberg, 2005.

privado católico y de élites regionales, que bajo diversos matices operó como un actor menor en el diseño general de la educación superior chilena. Sin embargo, el propio proceso de politización general de la sociedad tensiono transversalmente a las universidades privadas y públicas por redefinir sus campos misionales, tal situación trajo consigo un inesperado protagonismo de las universidades y, por ende, objetivo central de la reacción a los procesos democratizadores de la educación superior.

VI. POLITIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL CHILE DEL SIGLO XX (1906-1973)

El movimiento estudiantil chileno incubó una serie de posiciones políticas que fueron dotando de mayor coherencia los propósitos de los diversos estudiantes. Cabe destacar que la mayor o menor presencia de posiciones políticas más o menos relevantes debe entenderse en un plano general de pluralidad política institucional de las universidades, principalmente, públicas.

Los primeros años del movimiento estudiantil chileno se encuentran marcados por una influyente presencia de posiciones políticas ácratas, anarquistas y libertarias. La generación universitaria de los años veinte nacionales es ampliamente reconocida por su vinculación a un ambiente cultural de vanguardia junto a un compromiso social con las clases más pobres de la población y el movimiento obrero nacional (Bastías, 2007). Es en este contexto, que los estudiantes ácratas, anarquistas y libertarios construyen la identidad política de la primera Federación de Estudiantes de Chile (FECH) junto con vincularla al acontecer nacional para promover una

democratización de la educación superior en sus propias casas de estudios (Cifuentes, 2004).

La pluralidad política de la universidad no estuvo exenta de enfrentamientos violentos. Con la llegada de 1920 se desata una coyuntura electoral y política general de gran relevancia para la universidad. El proceso electoral presidencial de 1920 trae consigo una maniobra política del Ministro de Guerra de la época, Ladislao Errázuriz, quien, ante el inminente triunfo del candidato opositor, Arturo Alessandri, realiza un movimiento de tropas ante la amenaza de un supuesto espionaje peruano. Esta situación ha sido históricamente verificada como falsa. (Senado Universitario, 2012).

No obstante, la situación golpea a la Federación de Estudiantes debido a su posición pública de rechazo ante la denuncia del gobierno. Por este motivo, los grupos nacionalistas, católicos conservadores y parte de la oficialidad del ejército nacional arremeten contra la sede de la federación, el 21 de Julio de 1920, saqueándola y quemándola con el respaldo presidencial. Tal situación, se prolonga durante la noche del mismo día y provoca la muerte del estudiante conservador de la Universidad Católica, Julio Covarrubias. Este evento provoca la reacción desmedida de las autoridades de la época y ordenan el arresto de los estudiantes y obreros cercanos a la Federación de Estudiantes de Chile.

“[El ministro en visita José Artorquiza y Líbano] condujo en pocos días a un centenar de obreros y estudiantes a poblar las prisiones inmundas de la capital; y sus rigores deliberados llevaron al hospital a Pedro Gandulfo, a la Casa de Observación de la Casa de Orates a Evaristo Lagos, y al Cementerio, de donde no se vuelve, a José Domingo Gómez Rojas [...] Los

frutos emponzoñados siguen produciéndose. En el cerebro de Isidro Vidal ha florecido la locura, como la necesaria consecuencia de once meses de cárcel y de vejaciones”¹⁸.

Dentro de los detenidos se encontraba el influyente joven poeta, José Domingo Gómez Rojas quien fue torturado y aislado en la prisión, provocándole un deterioro mental que lo llevo a la locura y la muerte en septiembre del mismo año (1920). La trágica muerte movilizó al movimiento democrático por la educación y decantó en un proceso de crítica al gobierno de Chile y a la situación de la universidad.

Cabe mencionar que este evento marcó a la generación más premiada en el contexto literario que ha tenido Chile en figuras como Neftali Reyes (Pablo Neruda) o Manuel Rojas, debido a su relación de amistad estrecha con José Domingo Gómez Rojas.

Así, la democratización de la educación superior, promovida por los estudiantes, no responde a un acontecer meramente contemplativo o retórico, sino más bien como respuesta a la constante restricción para que estudiantes y profesores pudiesen constituir asociaciones bajo sus intereses, diversos de los intereses de estamentos directivos de la universidad¹⁹.

Es este tipo de situación la que gatilla, el 20 de junio de 1922, una declaración del pleno de estudiantes de la Universidad de Chile en contra de la resolución que adoptó el consejo de instrucción pública de prohibir la reunión de las escuelas universitarias

¹⁸ Revista Claridad, n°22, 1921.

¹⁹ Es decir, el Consejo de Instrucción, ante las deficiencias materiales y el crecido número de universitarios, no mejora aquellas, pues sin duda no le conceden dinero, ¡ya que la defensa del país movilizó millones!... Y resuelve llanamente: ¡no más alumnos! Una Universidad que retrocede en el momento mismo en que la intelectualidad entera se hace más atrevida(...) Debemos preocuparnos de la reforma universitaria y rechazar el criterio ilógico que subordinan el individuo a intereses artificiales. (1920). El consejo de Instrucción Pública atenta contra la laicidad de la enseñanza. Claridad, 1 (10).

salvo bajo la aprobación de determinadas materias. La declaración de los estudiantes postulaba:

- “1. Autonomía de la Universidad. La organización y dirección de la Universidad debe generarse exclusivamente en los profesores, alumnos y egresados.
2. Reforma del sistema docente. Se postula la necesidad de la docencia y la asistencia libres.
3. Revisión de los métodos y del contenido de los estudios. Cada centro estudiantil debe nombrar comisiones especiales para que en cada facultad se estudie esta revisión.
4. Extensión Universitaria. La Universidad debe vincularse a la vida social difundiendo las ciencias, la filosofía y las artes”²⁰.

Los estudiantes de la Universidad de Chile continuaron su manifestación con semanas de paralización, le llamaron la *semana universitaria*, y procesos de fortalecimiento interno que trajeron consigo la suspensión y expulsión de estudiantes:

“En vista de los actos de incitación y de violencia cometidos durante los días de desórdenes estudiantiles, el Consejo acuerda aplicar los siguientes castigos disciplinarios: Expulsión de todas las escuelas universitarias y suspensión del derecho de rendir exámenes válidos hasta marzo inclusive de 1924, a los siguientes estudiantes: Eugenio González, Enrique

²⁰ Citado en Barrera, (1968: 628).

Matta Figueroa, Julio Barrenechea, Oscar Schnake, Oscar Acevedo y Alfredo Larraín Neil. Prohibición de asistir a clases a ningún establecimiento universitario y suspensión de exámenes hasta diciembre inclusive de 1923 a los estudiantes: Isaac Etchegaray y Moisés Cáceres. Igual medida a la anterior se acuerda tomar contra los alumnos que promovieron desórdenes y patrocinaron una huelga en el liceo de hombres, de San Bernardo. Ellos son: Oscar Cárcamo, Jorge Videla, Fernando Meyer, Ricardo Videla y Eduardo Videla”²¹

Esta situación dilata el proceso de democratización y lo reorienta en defensa de los estudiantes sancionados, sin embargo, y lejos de los deseos reales de los estudiantes envueltos en el proceso, se reconocen algunos cambios inorgánicos en partes de la comunidad universitaria:

“Pero entretanto, vale la pena anotar que la preocupación por la reforma se abre paso, y muchos profesores, –además de la prensa, de algunas Facultades, y del Consejo de Instrucción que estimó conveniente encomendar a los Decanos la difícil tarea de demostrar públicamente las bondades del sistema en actual vigencia– empiezan a revelar una intención reformista, naturalmente incoherente y descaminada. En efecto: sabemos que el profesor Sierra ha estado estudiando con sus alumnos la manera de introducir algunos cambios en la manera actual de proporcionar la enseñanza. Por su lado, el Doctor Amunátegui, Decano de la Facultad de Medicina, ha suprimido

²¹ Revista Claridad, N°2, 1922.

momentáneamente las listas de asistencia, y está sondeando la opinión de sus alumnos para adoptar una actitud definitiva. Y finalmente, el cuerpo de profesores del Instituto Pedagógico ha encomendado a una comisión de su seno, integrada por representantes de los estudiantes, el estudio de una reforma de la enseñanza universitaria, en el sector que le corresponde a dicha Escuela. Evidentemente toda esta actividad es un progreso”²².

Bajo la complejidad del momento político nacional y la dificultad de sortear los obstáculos institucionales, el movimiento democratizador se diluye hasta un nuevo impulso en 1931 y 1932 con motivo de un nuevo escenario de reforma.

“La total autonomía en su triple fase: administrativa, didáctica y económica; la docencia y asistencia libre; la extensión universitaria: la participación de los estudiantes en los Consejos y Facultades; la democratización de la Universidad, son puntos que habremos de conseguir como base mínima del nuevo Estatuto. Representamos una parte del electorado estudiantil, consciente y decidido; iremos a la Comisión con firmeza y energía y los universitarios, esta vez, no se dejarán engañar ni arrastrar por autoridad ni promesa alguna”²³.

Se suma a ello eventos posteriores de huelgas y conflictos estudiantiles como el vivido por los estudiantes de arquitectura que promovían un cambio en los contenidos de enseñanza en la arquitectura que tendrán una continuidad y

²² Revista Claridad, N°2, 1922.

²³ Revista Claridad, N° 8, 1922.

radicalización desde 1944, extendiéndose hasta estudiantes del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Barrera, 1968:632). Algunas de las consecuencias del movimiento del Instituto Pedagógico fueron:

“Se fusionan el Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico en un Instituto Pedagógico, concentrándose en este los ramos especiales y los generales. En vez de un plan de estudios de cinco años, se organiza uno de cuatro, reservándose el quinto para la práctica profesional intensiva. Se concentran varias micro-cátedras en cátedras uniformes de 6 y 3 horas. Se organiza un plan de estudios que provee una formación paralela en la especialidad y en lo pedagógico. Con anterioridad, los tres primeros años correspondían exclusivamente a la especialidad y los dos últimos a lo pedagógico, existiendo entre ambos periodos una neta desvinculación. Se crean preseminarios y seminarios adscritos a las cátedras. Se crean cátedras paralelas en todas las materias generales y en algunas de la especialidad. Ingresan varios profesores nacionales y extranjeros de prestigio. Para obtener el título se exige solo una memoria en vez de dos. Se crea la Comisión de Docencia, con representación estudiantil. También se aprueba una mayor representación estudiantil en la Facultad. Se consiguen fondos para la adquisición de un nuevo local” (Barrera, 1968:631-632).

La importancia de estas reformas radica en la construcción, bajo presión estudiantil, de lo que Brunner (1982) llamó *modernización* de la educación superior para 1950

pero que para esta investigación es parte de un fortalecimiento institucional democrático al amparo de un fortalecimiento de la ciencia y la necesidad de los estudiantes de regular los procesos de formación en infraestructura y duración de las carreras.

En general, el movimiento democratizador pre 1968 pujó por dar contenido científico y social a sus diversas especialidades de conocimiento junto al compromiso social con el país.

En este sentido, la afirmación de un movimiento democratizador en contacto con generaciones críticas devenidas en docentes y autoridades universitarias es perfectamente reconocible en figuras como Eugenio González, uno de los estudiantes sancionados en 1920 que para los años 60 fuera rector de la Universidad de Chile. Sin embargo, este punto de diálogo generacional no estuvo exento de dificultades que dieron origen a una serie de quiebres en las diversas tradiciones políticas del país y de la universidad (Rivera Tobar, 2013: 10).

Si la destacada generación del 20 fue hegemónicamente anarquista y socialista, la generación del 60 fue, predominantemente, marxista en sus diversas “variables”.

Las diversas corrientes de pensamiento del país como la socialcristiana (Democracia Cristiana), socialista (Partido Socialista de Chile), comunista (Partido Comunista de Chile), libertaria, hispánico-católica (Partido Conservador), radical (Partido Radical), liberal (Partido Liberal) y conservadora, todas fueron fuertemente sacudidas por sus juventudes (Valdivia de Zarate, 2008).

De estos movimientos, fuertemente vinculados a las universidades, nacen una serie de nuevas expresiones políticas como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) cuyo núcleo se encuentra en la Universidad de Concepción y gran parte de sus

miembros eran miembros del Partido Socialista chilenos y disputaba con la cultura comunista. El Movimiento Acción Popular Unitaria (MAPU) de la Universidad Católica y de origen Demócrata Cristiano o el Movimiento de Acción Gremial también de la Universidad Católica y producto de la crisis de los partidos tradicionales de la derecha chilena (Moyano, 2009; Valdivia de Zarate, 2008).

Por parte del MIR, su fuerte vínculo a las tradiciones socialistas, trotskistas y libertarias de la política chilena lo encausó como un movimiento político de corta duración (1965-1974), pero de particular relevancia por su posición de crítica ante el proceso chileno encabezado por los partidos de izquierda presentes en la Unidad Popular (UP) (Álvarez, 2015).

Uno de los principales componentes que lo vinculan al movimiento estudiantil es que buena parte de su dirección política más representativa, consolidada en 1968, pertenece directamente a la Universidad de Concepción en figuras como Miguel Enríquez, Bautista Van Schouwen, Nelson Gutiérrez o Luciano Cruz.

Por el motivo anterior, el principal bastión político estudiantil del MIR fue la Universidad de Concepción a través de la presidencia en la Federación de Estudiantes de Luciano Cruz (1967) y Nelson Gutiérrez (1968). Para el caso de la Universidad de Chile su presencia fue menor, siendo su mejor resultado el de 1.300 votos en las elecciones FECH de 1968, por detrás del PC (3.177) y el PS (1.687), consolidándose como la tercera fuerza de izquierda en la Universidad de Chile (Pérez A. , 2014:68).

El eje discursivo y político del MIR fue la construcción de una *Universidad Militante* que se entroncará con el proceso político general de la sociedad chilena que Nelson

Gutiérrez denominó *la segunda etapa de la reforma universitaria*²⁴. Este proceso consistía en un diagnóstico de una educación superior elitista clausurada para los sectores populares nacionales que debía ser revertido a través de un cambio de eje en el foco de la educación superior para contribuir, desde la función de la universidad, a la liberación de obreros y campesinos nacionales²⁵.

Por su parte el MAPU, como sostiene Moyano (2009) también tiene una breve, pero influyente trayectoria que se encuentra marcada por una ruptura generacional y de dirección de una tradición socialcristiana plasmada en el Partido Demócrata Cristiano (DC). Este cambio se produce, principalmente, por una crítica al gobierno de Eduardo Frei en las ambigüedad y giros del presidente. Tal situación llevará a la DC a una fuerte discusión ideológica que traerá consigo su quiebre en 1969 de parte de la dirección fundadora del partido y la mayoría de la juventud del partido. Tal evento dará fundación al MAPU.

Los historiadores lo consideran como el grupo rebelde que se escindió de la DC y que incluyó a los jóvenes marxistas de la Juventud DC (Gazmuri, 2000), pero también a los parlamentarios Rafael Agustín Gumucio, Julio Silva Solar y Alberto Jerez. Como sostiene Valenzuela (2011) la historiadora Moyano documenta el protagonismo de la generación joven (los parlamentarios se mudan a la izquierda cristiana, huyendo de la dogmatización): la generación entusiasmada con las revueltas de los años sesenta, fascinados por el poder y la juventud que quiere reformar las universidades, el agro y luego hacer la revolución (Moyano, 2009). El historiador Cristián Gazmuri (2003) ve al MAPU como un subproducto de la Universidad Católica de Santiago, como lo fue también la UDI en sus vertientes de gremialistas y Chicago Boys. Huneus (1973)

²⁴ Nelson Gutiérrez (secretario nacional del MIR): debate con Salvador Allende en la universidad de Concepción, punto final n° 132 del 8 de junio de 1971.

²⁵ Ídem.

demonstró el vínculo directo entre el movimiento estudiantil y los grupos políticos en Chile. Irene Agurto comparte que el movimiento estudiantil de la UC fue la gran escuela formadora del estilo y la “génesis cultural de la élite mapucista (1991: 118-119) (Valenzuela Van Treek, 2011: 190)

En el plano educacional, el MAPU promovió la masificación de la universidad y buscó dotar de contenido a su función desde una visión de universidad con compromiso social (Valenzuela, 2011). Ambas aristas estuvieron relacionadas con el rol decisivo que jugaron los miembros del MAPU en la administración de la Unidad Popular (UP) y en las direcciones de extensión e investigación de la Universidad Católica de Chile junto a una tradición socialcristiana de compromiso con los más pobres de la sociedad (Moyano, 2009).

Hacia fines de 1970 asume como nuevo presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso Gonzalo Pineda, militante del MAPU, al igual que fue electo presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María Etienne Lefranc, en mayo de 1971. Los triunfos estudiantiles, que fueron los más significativos de la colectividad, nos demuestran el importante influjo que el MAPU generó en los sectores juveniles universitarios, donde tuvo sus principales bases de apoyo, a pesar de que se declarará un *partido proletario* (Moyano, 2009:285).

En una vereda política contraria, pero en la misma Universidad Católica de Chile, el Movimiento Gremial se funda como una acción política anti democratizadora de la universidad y, al mismo tiempo, de refundación de la derecha chilena (Valdivia de Zarate, 2008).

Su principal organizador es él, en ese entonces, joven estudiante de leyes, Jaime Guzmán. La trayectoria de Guzmán es central para entender la articulación del Movimiento Gremial de la Universidad Católica como una “cantera” (Muñoz Tamayo, 2014:199-205) refundacional de la derecha chilena ante el retroceso de posiciones jerárquicas de la iglesia católica y el estancamiento político-económico de la derecha nacional.

Guzmán articuló un movimiento político que buscará re-jerarquizar la vida civil en estamentos cuasi-feudales, por este motivo era contrario al co-gobierno universitario, y un orden constitucional que blindase la propiedad privada, de ahí su rechazo férreo a cualquier tipo de democratización. En sus palabras:

“La institución universitaria tiene una naturaleza propia y muy definida, por muchas que sean las diversas formas que haya adoptado en el tiempo y en el espacio. En ella hay un núcleo insustituible: la comunidad de maestros y discípulos” (Rojas, 2012: 19)

Su trayectoria, y la del movimiento gremial, será central para entender el devenir de la dictadura cívico-militar y en especial en la orientación de la síntesis neoliberal e hispánico-católica en las ideas de la reforma a la educación superior de 1981.

Como se ha venido desarrollando, las universidades en el Chile de mediados del siglo XX se encuentran atravesadas por una serie de fenómenos sociales y políticos de cambios. A su vez, las mismas casas de estudios han sido el espacio para la trayectoria de una serie de militantes políticos de diversas agrupaciones y partidos del país. Es por este motivo, que la universidad tensada desde la contingencia histórica y dinamizada por los diversos militantes en diversas áreas de la institución,

es un escenario de la lucha por democratizar o conservar su funcionamiento y sus fines.

El principal enfoque para abordar la cuestión de las expresiones políticas y su politización en la Universidad es aquella que asocia este proceso a la conformación de nuevas élites (Valenzuela Van Treek, 2011: 187-193; Gazmuri, 2001; Huneeus, 1973). Estas nuevas élites serían producto de la condición juvenil de los estudiantes junto al flujo de ideas teóricas que recorre a las universidades.

A su vez, las formas de organización política dentro de la universidad se han observado desde tipos de representación estamental (Cifuentes, 2004), principalmente estudiantil, y los orígenes y trayectorias de diversas fuerzas sociales que devienen en partidos políticos o tendencias influyentes en la sociedad en diversos niveles (Valdivia de Zarate, 2008; Correa, 2008; Moyano, 2009).

Ante lo anterior, se opta por la comprensión de estos grupos universitarios como “intelectuales” en el sentido de Antonio Gramsci, o sea con capacidades técnicas y de dirigencia en la sociedad, más que como representantes o miembros de la una élite “auto reproducida” (Gramsci, 1967:21-32). Tal conceptualización permite comprender al movimiento de estudiantes bajo un marco político plural que reconoce posiciones y funciones de conservación o transformación.

Para el caso de la politización del mundo académico aún resulta complejo poder abordarlo a través de fuentes secundarias (Austin, 2004; Subercaseux, 2008; Cristi & Ruiz, 1992; Morris, 1966). Esto se debe principalmente a que la reconstrucción histórica del mundo intelectual chileno ha estado asociado a la población migrante, muy influyente cabe recalcar, y a los circuitos intelectuales partidarios cuya producción si bien comparte nicho en la universidad no están apuntados a la

politización de esta (Angell, 1972). Tal vez, sea posible sostener que es más bien una tendencia general en el mundo intelectual nacional, de la primera mitad del siglo XX nacional, tener una mirada centrada desde la sociedad hacia los diversos espacios o instituciones de esta, dicho de otra forma: para cambiar la universidad hay que cambiar la sociedad.

Sumado a esto, resulta aún poco desarrollado el impacto disciplinar y los marcos de politización que esto puede traer, como es el caso de la migración de intelectuales brasileños durante la década del 60 chileno que traían consigo la teoría de la dependencia o la pedagogía crítica.

No obstante, existe un consenso en entender al movimiento estudiantil chileno como el principal actor político de la universidad del siglo XX bajo una trayectoria que tiene uno de sus eventos fundantes en la conformación de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), durante una protesta callejera de 1906, y un ethos transformador, como diría Enrique Molina, de un “movimiento intelectual de carácter social, científico y filosófico” (Biagini, 2002:282). Esta situación daría cuenta de un actor político histórico que escapa a la sola condensación del “momento democratizador” de 1968 (Cifuentes, 2004).

En esta dirección, la politización del movimiento estudiantil, desde sus inicios, ha respondido a esta pluralidad de expresiones políticas e intelectuales:

“...Entre los universitarios había radicales, masones, anarquistas, vegetarianos, liberales algunos socialistas,

colectivistas, nitzcheanos, estirnianos, espiritistas, católicos, nacionalistas, arbitristas y muchachos casi silvestres ...”²⁶

De la misma forma, sus lazos con la sociedad civil, en especial con los sectores populares, se vislumbra desde los años fundantes de la federación de estudiantes. Ejemplo de aquello es la creación, en 1910, de la Universidad Popular Lastarria (UPL) que tenía como objetivo la *educación mutua y libre* entre obreros, artesanos y estudiantes.

Este tipo de vinculación se extendió incluso a la unidad de reivindicaciones junto a la Federación de Obreros de Chile (FOCH) durante la conformación de una Asamblea obrera de alimentación nacional producto del monopolio de comercio (1920) y la participación en la conformación de una asamblea constituyente auto convocada por las fuerzas de la sociedad civil durante la crisis de régimen en 1925 (Bastías, 2007:21).

En este marco, la comprensión del movimiento estudiantil chileno ha sido analizado desde dos ópticas: (1) la comprensión de “un” movimiento estudiantil o de “varios” movimientos estudiantiles y (2) la conformación del movimiento estudiantil como producto de la “cuestión social” o con autonomía relativa al contexto social (Gárces, 2012; Garretón & Martínez, 1985; Cárdenas & Navarro, 2013; Cifuentes, 2004; Biagini, 2002).

Para efectos de esta investigación comprenderemos la existencia de “un” movimiento estudiantil, históricamente regristable, con una autonomía relativa al contexto social en el marco de sus diversos procesos de democratización de la

²⁶ Revista Babel, N° 48, Santiago, julio- agosto de 1945.

educación superior. En este sentido, de acuerdo con Cifuentes (2004), el movimiento estudiantil chileno debe ser visto como una trayectoria de democratización de la educación superior desde 1920, sustentada por diversos procesos de reforma enmarcados en discusiones de facultades o generales de las casas de estudios hasta la radicalización o decantación del proceso en los años 1967 a 1968.

En síntesis, el movimiento estudiantil ha actuado, a lo largo de la historia de Chile, y especialmente durante la década del 60 del siglo XX chileno, como un cuerpo intelectual plural cuya acción es gravitatoria en la dirección que tomase el país. Este rol se refuerza por la construcción, implícita, de un puente intergeneracional que bajo ciertas circunstancias y con relativa autonomía harán síntesis en movimientos educativos democratizadores o anti-democratizadores que buscarán cambiar el diseño de los sistemas educativos. Tal rol, el del movimiento estudiantil de inicios y mediados del siglo XX, no tendrá un rol igual de protagónico durante los años de dictadura, sino que se ejercerá a través de los intelectuales que la propia crisis de los años 60 permitió forjar.

VII. EL MOVIMIENTO DEMOCRATIZADOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE 1967-68

El principal hito de este movimiento democratizador en educación superior se concentra en la toma de la casa central de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1967. Esta toma tuvo como motivo la imposibilidad de diálogo entre un grupo de estudiantes de la universidad con las autoridades de la época. Lo más relevante del acto es la condición misma de la universidad interpelada. Esta universidad respondía y responde a una propiedad privada eclesiástica y se conformó en oposición institucional y normativa a la universidad pública del país, la

Universidad de Chile. Tal condición la situaba en un perfil conservador y de formación específica de élites con bajo compromiso democrático y público.

Es en este contexto institucional, influenciados por el Concilio Vaticano II y las Encíclicas de Juan XXIII y de Pablo VI pero, principalmente, por el escrito conciliar elaborado en la ciudad de Buga, Colombia, titulado *Gadium Spe*, que promueve una visión científica de la teología y una misión de compromiso social, desde la cultura y la crítica, con las clases sociales más deterioradas (Rivera Tobar 2013:9), que los estudiantes de la Universidad Católica debaten y se suman a la necesidad de democratizar el restrictivo horizonte de una universidad para una élite conservadora.

En este sentido, el movimiento democratizador de la Universidad Católica responde a un desplazamiento conciliar de la iglesia católica junto a la necesidad de dotarse de instituciones, representantes y procesos de conocimiento científico-teológico que la universidad no promovía. Ejemplo de aquello, es lo llevado a cabo el 15 de junio de 1967 en la Universidad Católica de Valparaíso donde “*se crea el Instituto de Teología (actual Instituto de Ciencias Religiosas) que tuvo como objetivo dar espacio a la mirada desde la religión en el quehacer científico e intelectual de la universidad*” (Allard, 1997:13). Sumado al evento más épico del proceso con la toma de la casa central de la Pontificia Universidad Católica de Chile el 10 de agosto de 1967. Tal evento, provocado por la ausencia de respuesta a la demanda de un vicerrector laico en la universidad, trajo consigo la reformulación jerárquica de la misma y consagró la elección del rector, Fernando Castillo Velasco, quien señalaba que en su administración:

“Se acentuará la importancia de la Ciencia, la democratización en el mando y el acceso a las aulas; especial realce se concede

a la función crítica frente a las alienaciones que asaltan al hombre y a los grupos sociales, y mayor acento aún se dispensa al papel de inserción de la universidad en los procesos que suceden en su exterior”²⁷

La democratización de la Universidad Católica tuvo como eje central la redefinición de la misión católica en un sincretismo con el conocimiento científico y teológico como búsqueda de la verdad. Tal horizonte tuvo como efectos concretos (1) un grupo de estudiantes comprometidos con los pobres ²⁸, (2) cambios curriculares e institucionales de la organización del conocimiento en su dimensión investigativa²⁹ y (3) la apertura de las jerarquías concentradoras de la toma de decisiones de la institución.

Durante el mismo año (1967) de los eventos que sacudían a la Universidad Católica, la Universidad Técnica del Estado vivía un proceso de democratización bajo otro eje, pero en sintonía con la incorporación institucional de nuevas dimensiones de la universidad y mecanismos de participación democrática.

Los eventos de la Universidad Técnica del Estado se encuentran en, por una parte, la dilatación en generar cambios institucionales demandados por parte del cuerpo

²⁷ Universidad Católica de Chile. Plan de desarrollo 1968-1970, Santiago, 1968

²⁸ “En 1968 Universidad Católica creó con el apoyo e iniciativa de estudiantes y egresados de la Escuela de Educación, y con el apoyo del rector Castillo Velasco se creó el Departamento Obrero y Campesino (DUOC), a fin de “proveer de oportunidades a todos los chilenos en cuanto al ingreso al sistema educacional”. El DUOC fue concebido como un “puente entre la Universidad Católica y el mundo del trabajo”¹⁰¹, al mismo tiempo que como “base de sustentación social de la universidad y de la proyección de ésta en la sociedad”. El DUOC –mediante la labor de la Unidad de Instrucción Comunitaria (UNIC) - desarrolló cursos en las poblaciones a través de convenios con organizaciones de base, tales como Centros de Madres, juveniles, sindicatos y asociaciones gremiales, poniendo especial énfasis en las mujeres y dirigentes poblacionales, que también constituyeron una plataforma política para el proyecto de ‘Revolución en Libertad’ de Frei”. (Rivera Tobar, 2013:33)

²⁹ La Reforma en su implementación práctica, logra llevar a efecto la articulación e institucionalización de la Carrera Académica, dictándose el Estatuto del Personal Académico en 1971, aumentándose la planta de profesores con jornada completa (Allard, 1997:113)

de profesores y la Federación de Estudiantes de la universidad, y por otra, la oposición a la reelección del rector, Horacio Aravena.

“La FEUT está convencida de que la Universidad Técnica del Estado está suficientemente desarrollada como para generar democráticamente sus autoridades. No podemos estar de acuerdo con que un Consejo Universitario de 23 personas, doce de las cuales pertenecen a entidades extrauniversitarias y de las once restante, siete han sido nombradas a propuesta del propio Consejo le imponga a la Universidad Técnica del Estado su máxima autoridad por cuatro años.

Por este motivo hemos dicho que no aceptamos un nuevo Rector por un período de cuatro años conforme al actual sistema. La FEUT ha planteado la necesidad de designar un Rector transitorio encargado fundamentalmente de activar y obtener la tramitación externa de la nueva Ley Orgánica y una vez que ésta esté en vigencia, convoque a un Claustro Pleno encargado de elegir al nuevo Rector por un período ordinario”³⁰

Esta oposición a la elección del rector gatilló la intervención, el 27 octubre de 1967, del Estado con la creación de una comisión de reforma de la universidad. De esta forma, para 1968 se realizaron, por primera vez, elecciones de rector. Estas

³⁰ Carta abierta de la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica del Estado a los profesores, 25 de septiembre de 1967. Archivo patrimonial Universidad Santiago de Chile.

elecciones fueron ganadas de manera sistemática por el ingeniero Enrique Kirberg Baltianky hasta el golpe de estado de 1973 (Huneeus, 1988).

La particularidad del movimiento democrático de la Universidad Técnica del Estado, a diferencia de la Universidad Católica, se concentra en la redefinición de la formación profesional de la universidad. Esta reinterpretación es significativa debido, principalmente, a la crítica que el movimiento estudiantil llevaba sistemáticamente desarrollando a una “sobre profesionalización” de la formación universitaria en detrimento de la investigación científica y tecnológica. De esta crítica, la Universidad Técnica del Estado se hace cargo como proceso democrático.

“Hemos sostenido, y lo reiteramos, que nuestro objetivo esencial es crear una Universidad Nueva, que no sea una mera fábrica de profesionales, sino que, ligada estrechamente a los grandes avances científico-técnicos de la época, se transforme permanentemente y cumpla una función decisiva de contribución a los cambios sociales y el desarrollo que el país necesita”³¹

Desde este eje es posible desprender aspectos de resignificación sobre “lo profesional”. Un primer aspecto responde a la valorización de la educación como un fenómeno virtuoso para la sociedad y en especial para las clases sociales pobres por su integración desigual al mundo del trabajo y la cultura.

“La participación de los trabajadores en la economía y en los planos diversos del desarrollo social, se haría real y efectiva.

³¹ Discurso del Rector Kirberg sobre la marcha de la Reforma y la Corporación, 1969. Archivo Patrimonial Universidad Santiago de Chile.

Por lo tanto, ese hecho originaba un serio desafío: los trabajadores debían equiparse para participar en forma eficaz y consciente en estas nuevas responsabilidades. La universidad estaba ayudando a la capacitación y formación de estos nuevos cuadros técnicos y políticos que el desarrollo del país iba a necesitar”. (Kirberg, 1981: 149)

Y un segundo aspecto, es la re incrustación de la ciencia y la técnica en lo profesional como el corazón de la misión formativa de la universidad. De esta forma, se rescata lo profesional de una formación poco nutritiva y se vuelve a “llenar” de los principales elementos de avanzada científica y técnica de la época con un sentido de servicio social amplio.

“Que nuestras manos estudiantiles estrechen las callosas manos de los campesinos, que nuestro sentir se refleje en el espejo cristalino de los ojos infantiles, que nuestra piel conozca del aire, el mar, el sol de nuestros campos, que nuestras venas estén plenas de la satisfacción con el deber cumplido, que nuestro corazón y el del pueblo palpiten al unísono”³²

Para el caso de la Universidad de Chile, la universidad pública por excelencia, el principal eje que articula el proceso de democratización es la función formativa del Estado desde eventos *gatilladores* similares a la Universidad Católica y la Universidad Técnica del Estado.

En mayo de 1968 los estudiantes de la Universidad de Chile, representados por su federación, se opusieron a través de movilizaciones a las decisiones del Consejo

³² Revista Brecha, enero, año 1971, p. 2.

Superior Universitario. Tal evento se transformó en el punto de quiebre de una trayectoria de discusión de más larga data respecto al rol de la universidad estatal pero que se vivencia, por la comunidad, en espacios de menor densidad participativa (Casali, 2015).

Para el caso de la Universidad de Chile existe una visión bastante extendida de que su proceso de reforma responde a un crecimiento institucional (modernizaciones) que tuvo como consecuencia un proceso político de reforma de mayor data junto a un dialogo entre académicos y estudiantes de mayor fluidez, a pesar de los conflictos (Casali, 2015: 69). Si bien es registrable el crecimiento de la institución desde el rectorado de Juan Gómez Millas (1953-1964), la interpretación de este crecimiento como “mero” perfeccionamiento institucional no permite comprender el reposicionamiento del rol del Estado en el país, y en el mundo, que se vive desde inicios del siglo XX (Domènech, 2004). Debido a esto, y para el caso de la educación superior, el crecimiento es una expansión de la función formativa del Estado a través de sus instituciones educativas presionadas por diversos cambios sociales.

La decantación de este complejo proceso histórico trajo consigo que el debate de la educación pública universitaria fuera, lentamente, considerando su vinculación con la sociedad como un tema de relevancia central. De aquel debate se desprendieron dos aspectos principales: (1) educación superior y desarrollo y (2) educación superior y extensión.

En este sentido, el proceso de democratización de la Universidad de Chile tuvo como síntesis la comprensión de la situación económica del país como marcada por una dependencia estructural y que como consecuencia anexa trajo consigo un atraso cultural a la nación. Es en ese marco, que el debate democrático de la Universidad

de Chile levanta sus principales puntos de crítica sobre cómo las instituciones educativas del Estado pueden revertir tal situación.

“Pero el sistema económico de una sociedad contemporánea en transformación, en la docente, requería de la universidad la formación de profesionales de diversos niveles y especializaciones. La universidad no los aportó en la cantidad y calidad suficiente, lo cual es una de las causas de que nuestro desarrollo científico y tecnológico haya sido lento y dependiente del extranjero. [...].

La Universidad no debe actuar en la sociedad sólo a través de sus egresados, sino que tiene que hacerlo, además, como institución, a través de la extensión universitaria”³³.

A su vez, estos puntos de crítica presentaron una visión democrática y otra “oligárquica” dentro de la misma Universidad. Tal situación, de disputa interna, es lo que produjo el avance del movimiento democrático en la universidad. Representación de la visión oligárquica es la posición del ex Rector Juan Gómez Millas, recordado por su “modernización institucional”, en sus funciones de Ministro de Educación para el Gobierno de Eduardo Frei:

“Resoluciones tales como las que se refieren a la participación de un determinado porcentaje de estudiantes en la generación de las autoridades de la Universidad Técnica del Estado no sólo afectaría a ésta, sino que, a todas las demás Universidades públicas y privadas del país, al progreso de las ciencias y las

³³ Revista Unidad Universitaria, 1970, pág. 3.

técnicas y repercutiría en forma profunda y amplia en todo el desarrollo nacional. Por tanto, esto no puede ser resuelto sino con un mismo criterio para todo el sistema de Educación Superior.

Existe la tendencia en los grupos más débiles de las Universidades chilenas a dejarse arrastrar por el camino fácil de las concesiones inmaduras a la presión de grupos transitorios, que no representan el consenso general de las comunidades académicas, sino que son más bien reflejo de posiciones contingentes. La verdadera y alta misión de las Universidades es orientar a toda la comunidad nacional con métodos efectivos y de alta productividad intelectual, lo cual depende principalmente de la calidad de las personas que allí trabajan”³⁴

De esta forma, entendido el desarrollo y el progreso del país como una tarea de personas selectas es que se levanta una oposición democratizadora, en la Universidad de Chile, que reinterpreta la función formativa de la universidad pública desde el concepto y las funciones institucionales específicas de la extensión.

“La investigación enriquece a la docencia y ésta sirve de comunicación a los alumnos, a la vez que permite una formación más sólida, abierta a las nuevas concepciones. La extensión cultural permite la difusión del conocimiento a la comunidad nacional y la recepción de los valores de ésta, para

³⁴ Citando en Casali, 2015: 47

asimilarlos como parte integrante de la vida académica. De allí que se supere definitivamente la antigua separación de las funciones universitarias, por estimar que representa un obstáculo a su pleno desarrollo.”³⁵

Otra de las universidades sujetas a procesos de democratización es la Universidad de Concepción. Esta universidad de origen privado representa a una élite regional de marcada trayectoria nacional en diversos procesos políticos y culturales. Tal situación, posiciona a la universidad dentro del concierto de casas de estudios significativas del país. Es así como, al igual que la Universidad Católica, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, la Universidad de Concepción venía desarrollando, desde la década del 50, una serie de procesos de complejidad institucional, pero sin una amplia participación estamental (Pérez & Vallejos, 2013: 89-92).

En esta dirección, y tras la promoción de la modificación de estatutos y posterior renuncia del rector David Stitchkin, se celebra la primera elección de rector en el mes de diciembre de 1968. Tal elección trajo la victoria de Edgardo Enríquez y un significativo rectorado para la institución que en una entrevista de 1978 identificó en las siguientes dimensiones:

Dimensión	Año 1968	Enero de 1973
Número de alumnos	5.800	17.200
Número de carreras enseñadas	30	66
Número de horas docentes contratadas	31.836	38.188
Número de metros cuadrados en edificios	100.000	138.000

³⁵ Boeninger, Edgardo. A la comunidad Universitaria. Labor realizada entre diciembre de 1969 y marzo de 1971, p. 9.

Número de estudiantes con ayuda económica de la Universidad o del Estado	464	5.270
Número de docentes perfeccionándose en universidades extranjeras	56	89
Número de residentes en hogares estudiantiles de la universidad	394	1.437
Número de cunas y plazas en salas cunas y jardines infantiles para hijos de profesores, empleados y estudiantes de la universidad	86	500
Porcentaje de alumnos en salud	25%	25,81%
Porcentaje de alumnos en ciencia, tecnología y economía	35%	47,12%
Porcentaje de alumnos en letras y ciencias sociales	40%	27,07%
Sedes universitarias	Chillán-Talcahuano-Los ángeles	Chillán-Talcahuano-Los ángeles-Zona minera del carbón.

Fuente: Revista Araucaria, 1978: 131.

El eje central de este proceso democratizador estuvo contenido en la promoción de una administración que dotaría de resguardos y procedimientos claros a una comunidad que vivía sometida a los designios de una gestión corporativa privada. En palabras del Edgardo Enríquez:

“Así me parece a mí también, pero ocurre que no siempre las cosas fueron llevadas de esta manera justa, regular y no arbitraria en la Universidad de Concepción. Antes de nuestra administración, hubo profesores, directores de Institutos, jefes de oficinas y altos funcionarios que fueron despedidos hasta

con violencia, sin ser escuchados, sin haber tenido la oportunidad de defenderse, sin haber encontrado ante quien apelar. Hubo tres ilustres profesores, uno de ellos director de Instituto, que, por haber apelado a los tribunales de Justicia a propósito de sueldos, fueron destituidos. Hasta hubo un presidente de la asociación del personal que, sorpresivamente de la noche a la mañana, se encontró en la calle. Poco antes, un Instituto entero presentó la renuncia y se fue. ¡Esa era la Universidad que algunos añoran y que otros sueñan con “recuperar”!”³⁶

En síntesis, el proceso denominado reforma universitaria ha sido estudiado, principalmente, en dos dimensiones: (1) sociopolítica y como (2) trayectoria de eventos³⁷.

³⁶ Homenaje de la Universidad de Concepción al ex rector Edgardo Enríquez y al ex vicerrector Galo Gómez, forjadores de la reforma universitaria.

³⁷ En Chile, el proceso de Reforma Universitaria ha sido analizado preferentemente por sociólogos y por protagonistas de este proceso, mas no por historiadores. Entre los testimonios destacan los de autoridades de las respectivas universidades, especialmente de los Rectores. En este sentido destaca la obra de Enrique Kirberg Baltiansky, titulada *Los Nuevos Profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores, UTE, 1968-1973* (1981), en la que el ex Rector de la Universidad Técnica da cuenta de las principales reformas impulsadas en sus sucesivas rectorías entre los años 1968 y 1973, analizando además las tensiones entre los diversos integrantes de la comunidad universitaria y el contexto político-social. En esta misma vertiente se encuentra el libro de Fernando Castillo Velasco, titulado *Lecciones del tiempo vivido* (2008), y *Tiempos que hacen presente. Historia de un Rectorado, 1967-1973* (1997), donde el ex rector de la PUC analiza la reforma en dicha casa de estudios, prestando especial atención al desarrollo del movimiento gremialista; las investigaciones de Edgardo Boeninger, todas las cuales analizan la experiencia de la Universidad de Chile., el libro de Juan Gómez Millas, titulado *Estudios y consideraciones sobre universidad y cultura* (1986) de Jaime Lavados Montes: *La Universidad de Chile en el Desarrollo Nacional* (1993). También resultan pertinentes los estudios realizados al alero de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), por el abogado y cientista político Carlos Huneeus, especialmente el titulado, *La reforma universitaria, veinte años después* (1988), y las investigaciones realizadas por FLACSO-Chile, principalmente las de Manuel Antonio Garretón, fundamentalmente el estudio titulado: *Universidad y Política en los procesos de transformación y reversión en Chile, 1967-1977*, (1979), y las de José Joaquín Brunner, en especial las tituladas: *La reforma de las universidades chilenas: implicaciones intelectuales*, (1988); *Universidad Católica y Cultura Nacional en los años '60. los intelectuales tradicionales y el movimiento estudiantil* (1981); *El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles* (1985). Para el caso de la Universidad Técnica del Estado, destacan los estudios y compilaciones realizadas por Luis Cifuentes Seves, autor de *Kirberg: Testigo y Actor del siglo XX* (1993); y editor del libro *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*, (1997). Dicha obra compila los testimonios de: Edgardo Enríquez, Volodia Teitelboim, Raúl Allard, Miguel Ángel Solar, Hernán Vega, Arsenio Fica, Luis Cifuentes, que

Para la dimensión sociopolítica se ha incurrido, de manera persistente, en una interpretación del proceso de transformación universitaria como parte de un contexto general de modernización institucional sometida a una encrucijada estructural de reproducción (lucha por el poder interno y externo) y contradicción (ampliación democrática o renovación de elites) (Garretón, 2011).

En cuanto al registro de los eventos vivenciados durante el proceso de transformación se ha privilegiado el registro de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la, en ese momento, Universidad Técnica del Estado. En cada una de ellas se ha descrito la seguidilla de eventos desde un prisma modernizador institucional o desde las teorías del conflicto como sostiene Rivera Tobar (2013):

“En síntesis, se pueden establecer dos fases en la temporalidad propuesta, la primera definida como modernización y reforma entre 1967 y 1970 y otro caracterizado por la polarización política entre 1970 y la intervención militar de 1973”. (Rivera Tobar, 2013: 6)

Las formas explicativas antes descritas deben ser matizadas y llevadas a una re interpretación debido, principalmente, a una pre definición de modernización institucional que no ha tenido un registro empírico, así como también, una comprensión de los procesos políticos como meros campos de fuerzas con escaso sentido histórico.

participaron en el seminario referido. Posteriormente se incorporaron las contribuciones de Jaime Ravinet, Alejandro Yáñez, Augusto Samaniego, Roberto Balocchi, Alfredo Jadresic, Fernando Castillo Velasco y Tomás Moulian

Para el caso de la modernización institucional se formuló un análisis que puso su énfasis en la presión productiva del país en el marco de los modelos de desarrollo industrializador. Tal situación histórica, reconocible en el Chile post 1938, trajo consigo una extremización de esta dinámica en donde se entendió, de manera rígida, que el crecimiento industrial traería, de manera inevitable, un crecimiento de la educación superior o una re definición de su rol. En esta dirección, Schofer & Meyer (2005) y Wyatt (2005) identifican esta visión dentro de la educación como parte de una tradición funcionalista. Esta tradición, de acuerdo con Schofer & Meyer (2005) y Wyatt (2005), no ha logrado demostrar efectos significativos de la industrialización o el desarrollo económico nacional en la expansión de la educación en cualquier nivel ni tampoco una relación de expansión entre las estructuras ocupacionales, los requisitos de habilidades laborales o las demandas del mercado laboral que crearían la necesidad de una expansión masiva de la educación superior.

Por los motivos antes expuestos, se propone una comprensión del proceso de transformación como un movimiento democratizador³⁸, en el sentido que propone Silva Pinochet (2017)³⁹ y en la especificidad de la educación como sostiene Carlos

³⁸En una entrevista, de 1978, el historiador Hernán Ramírez Necochea sostiene: “Créamelo, la palabra “masificación” no me gusta; suele tener un sentido peyorativo; se le asocia- indebidamente y por elementos retardatorios- con los con conceptos “degradación”, “pérdida de calidad”, “desaparición de las excelencias” ... Me parece mejor hablar de democratización de la educación y de la cultura. ¿Esto...? Sí, efectivamente ocurrió o, a lo menos, se avanzó vigorosamente en tal sentido. Se rompieron entonces, de manera progresiva y profunda, los esquemas elitistas, aristocratizantes, limitados y clasistas sostenidos secularmente por los elementos más conservadores; éstos hicieron siempre cuanto estuvo de su parte por restringir el acceso popular a la educación. Recuerde, por ejemplo, que obstruyeron durante veinte años el despacho de la ley de instrucción primaria obligatoria y gratuita. Hubo, pues, democratización creciente de la educación nacional, sobre todo en los niveles básico y medio.” Revista Araucaria, 1978: 102.

³⁹ “...retomar un análisis que articule el componente normativo sobre democracia, con el análisis histórico y las condiciones materiales que hacen posible evaluar la extensión misma de la democracia, lo que, desde nuestra perspectiva restablece un vínculo con la tradición republicano-democrática, es decir, la tradición que reconoce que la incorporación a la polis requiere de medios de sobrevivencia para establecer relaciones en un plano de igualdad y libertad (Doménech, 2003)” (Silva Pinochet, 2017: 89)

Huneus (1988)⁴⁰, cuya manifestación, en cuanto diseño institucional, tiene, necesariamente, la obligación de reformar la institución existente pero en el marco histórico de pero en el marco histórico de estas luchas de estudiantes, académicos/as y sociedad civil por una (1) valorización específica de la ciencia, (2) un crecimiento del rol del estado y una (3) promoción virtuosa de la educación para la sociedad. Son estos tres elementos los que cruzan la democratización de la educación superior en Chile y articulan un vínculo entre los movimientos educacionales de principios de siglo con la década del 60 (Schofer & Meyer, 2005, p. 900).

De esta forma, compartimos la visión de Rivera Tobar (2013) respecto a una relación de continuidad entre una generación azotada por los convulsionados eventos de principios del siglo XX junto a una nueva generación crítica de los resultados de esos procesos. En este marco, las autoridades de las universidades, durante la década del 60, convivían con visiones problematizadoras de la situación de las universidades, cuya valorización oscilaba entre posiciones de cambio (democráticas y oligárquicas) y/o mantención (conservadoras) del régimen institucional en general. Tal situación, dotó al movimiento estudiantil de un interlocutor “institucional” para llevar a cabo su crítica y la concretización de las reformas. De esta forma, se fraguó un consenso parcial de un “déficit democrático”, y consiguiente amplitud, en las instituciones de educación superior chilenas (Huneus, 1988).

⁴⁰ “En segundo lugar, se hizo un enorme esfuerzo por promover la investigación científica y tecnológica que la universidad tradicional no apoyaba adecuadamente, lo cual se tradujo en la destinación de una gran cantidad de recursos para el aumento de las cátedras de jornada completa o de dedicación exclusiva. En tercer lugar, se buscó promover el desarrollo y el intercambio cultural con la sociedad [...] En cuarto lugar, la reforma implicó una importante reorganización administrativa, pues la universidad [...] se organizó en torno a áreas del conocimiento, lo cual colocó a los departamentos como la base fundamental [...]. Por último, la reforma significó una amplia democratización del gobierno universitario, expresada mediante la participación de la comunidad académica [...] en las decisiones de los órganos de poder, compartiendo la responsabilidad en ellas” (Huneus, 1988:10-11)

Cabe agregar, en relación a la distinción entre movimiento reformista o movimiento democratizador, que hay una comprensión del proceso como mera modernización institucional” que establece puntos de encuentro entre los proyectos o convenios de cooperación de las universidades. Para esta visión, el punto de relación con los eventos de 1967 tiene antecedentes frustrados, por la imposibilidad de resolver el caos institucional, con los convenios que realizó la Universidad de Concepción (privada) en 1959 con la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y la Fundación Ford. Para este estudio, tales eventos no responden al sentido del movimiento democratizador y revelan la estrechez analítica de la comprensión del movimiento de cambio universitario como un problema de modernización institucional, entendido, en clave política, como reforma.

En definitiva, el movimiento democratizador, gatillado entre 1967 y 1968, luchó de manera permanente por redefinir de forma democrática cuestiones como la ciencia, la religión, la formación profesional, la investigación, el Estado y su vinculación con el medio, la participación deliberativa de los estamentos y la conformación de una administración cobijada por un derecho laboral democrático. Cada uno de estos procesos presentaron respuestas oligárquicas de cambio y formas absolutamente reactivas a cualquier tipo de cambio, por lo que el proceso político del país, como telón de fondo, jugó un papel central en los avances y retrocesos del movimiento democrático en educación superior.

VIII. PRINCIPALES ORIENTACIONES CURRICULARES Y ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIOS DE ECONOMÍA, PSICOLOGÍA Y DERECHO HASTA EL GOLPE MILITAR (1900-1973).

Se han seleccionado las carreras profesionales de economía, psicología y derecho por ser aquellas que tienen mayor trayectoria institucional dentro de las universidades chilenas. Al mismo tiempo, esta revisión de mirada larga tiene como objetivo reconocer las diversas influencias intelectuales en las disciplinas chilenas antes del golpe militar de 1973 y su eventual discontinuidad durante la dictadura. Esto último será abordado en los capítulos venideros y no en este apartado, constituyéndolo más bien en un insumo inicial.

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

El desarrollo del pensamiento económico nacional es una cuestión compleja de abordar por la dificultad historiográfica global de dar cuenta de un relato consistente entre los diversos pensamientos económicos. Un caso de ejemplo es lo que establece la historiadora Florence Gauthier (2013) respecto a la interpretación de la escuela fisiócrata:

“la fisiocracia se ha interpretado sucesivamente, durante el siglo XX, como perteneciente a las corrientes liberal, marxista, totalitaria, o sea a los tres colores políticos que dominaron el siglo: ¡el colmo de la confusión, podríamos decir!” (Gauthier, 2007:419)

Situaciones como la anterior, ha llevado a que también la historiografía nacional haya interpretado el inicio del pensamiento económico nacional como liberal (Barrales, 2015) o como un discurso liberal con prácticas neo-mercantilistas (Gárate, 2012:25-27).

En este sentido, lo primero es sostener que, de acuerdo con Domènech (2004), Gauthier (2007) y Casassas (2010), el origen del pensamiento liberal, como doctrina y despliegue político, nace en las Cortes de Cádiz de 1812 y presenta sus primeras armas en una contingencia política real con la Monarquía Orleanista de 1848. Por este motivo, establecer que Adam Smith es un pensador liberal es un anacronismo y es más bien, como sostiene Casassas (2010), un intelectual que piensa la libertad, como dimensión económica, en la “aguas” normativas del pensamiento republicano. Es por esto, que el propio Casassas llega a establecer que la economía política de Smith es un republicanismo comercial en variante oligárquica, o por lo menos no democrática.

Lo segundo, corresponde a una especificidad histórica respecto al “neo mercantilismo”, asociado al incipiente pensamiento económico chileno, y la trayectoria y condiciones particulares del mercantilismo español. A diferencia del mercantilismo europeo central, el mercantilismo español se ve determinado por la extracción y saqueo del continente americano, condición que lo sitúa en una posición opuesta a otros mercantilismos. Esta condición era que más que la búsqueda de un “botín en metales”, que ya se tenía, la cuestión era como evitar su pérdida o desperdicio. Para ello, los mercantilistas españoles fueron profundamente regulacionistas y comprendieron rápidamente cuestiones como el papel del dinero y el comercio interno en grandes mercados.

Es por los motivos anteriores, que buena parte de la intelectualidad nacional, como Camilo Henríquez o los hermanos Egaña, fuesen mercantilista pero en la lógica de regulación de mercados públicos, por ende fuera del impulso de promover mercados privados de acumulación y expropiación, como fue el caso de la escuela fisiócrata en la vida política francesa pre-revolucionaria y que luego tiene un representante en el intelectual francés migrado a Chile, Jean Gustave Courcelle-Seneuil (1855-1863)⁴¹.

De forma similar que el mercantilismo español, el pensamiento realmente liberal de la época, iniciado en España, respondía a un sincretismo entre una concepción de libertad hobbesiana, nociones de mercados privados fisiócrata y condiciones de regulación social republicanas oligárquicas. Por estos motivos, el programa económico político del liberalismo decimonónico fue la construcción de un mercado único, de tipo nacional privado, en el que su gobierno dependiente de intereses de industriales y grandes agricultores, cuya posición son las bases socio-económicas del capitalismo.

Desde este marco de pensamiento económico, mercados públicos de pequeños propietarios (mercantilismo español) o mercados privados de grandes propietarios (liberalismo español), es que los intelectuales del proceso de independencia colonial como Camilo Henríquez se ven fuertemente influenciados por la obra de Adam Smith. Esta influencia debe ser entendida en el marco de un pensamiento económico republicano comercial, no necesariamente democrático, pero alejado de lo que será la doctrina liberal posterior. De esta forma, el centro del republicanismo comercial

⁴¹“Quesnay y sus discípulos inmediatos quisieron exponer desde luego las leyes que reglan la sociedad en todos los ramos de su actividad, la ciencia social entera. No pudieron realizar esta gran concepción porque era prematura: cometieron grandes errores aún en la observación de los fenómenos relativos a las riquezas; pero el impulso estaba dado, y talentos eminentes no titubearon antes de entrar en la carrera que acababa de abrirse. Turgot analizó los fenómenos del cambio y la teoría del interés con tal latitud que todos los economistas que lo han seguido, pocos lo han igualado y ninguno aventajado al tratar esas materias”. (Benegas Lynch, 2010: 274)

es una economía política de productores directos articulados en mercados públicamente regulados como diseño contrario a la construcción de mercados privados de grandes propietarios con tendencia monopolística.

En una línea de continuidad con la interpretación que plantea Gárate (2012:40), que se ha cercenado históricamente y presentado a la economía disciplinar como un debate entre proteccionistas y librecambistas. Siguiendo la intuición de Gárate, pero ampliando su espectro de solo la circulación de ideas económicas, es que es preciso sostener que el debate del siglo XVIII y XIX se encuentra marcado por una tercera posición económica que podemos denominar de subsistencia y que tiene un exponente central en Maximilien Robespierre con su programa de economía política popular y que para el caso chileno descansa en lo que será la posición de los autodenominados “igualitarios” (Silva Pinochet, 2017; Gauthier, 2013).

Hecho el punto, es posible establecer que la cristalización del debate económico nacional, en el marco de la independencia, tiene su primer hito curricular durante 1820 con la implementación del curso de economía política en el Instituto Nacional, institución republicana, para la formación de abogados.

“En 1827, veintiún estudiantes asistieron al curso de Economía Política del Instituto Nacional, y setenta en 1845. El curso impartido por esta institución tenía fama de ser muy básico y repetitivo antes de la llegada de Jean Gustave Courcelle-Seneuil (1855). En muchos casos, solo se trataba de repetir de memoria las lecciones del libro de Jean-Baptiste Say (*Traité d'Économie Politique*)”(Gárate, 2012:37).

Le enseñanza aparentemente exclusiva de Jean Baptiste Say provoca una serie de demandas por construir una teoría económica propia o ampliar la visión de autores. En esta dirección es que, para 1848, ya con la Universidad de Chile en funcionamiento, se incorpora la visión del economista francés republicano, Joseph Garnier.

Visto así, y extendiendo la mirada de un pensamiento liberal hegemónico o de un mercantilismo pragmático, es posible reconocer, para los años de independencia hasta 1850, un predominio de la discusión económica en el marco de un republicanismo comercial de tipo oligárquico y las visiones proto-liberales de la época. No obstante, la discusión y el marco de sociedad tendrá un giro significativo durante el siglo XIX nacional y mundial, debido a la construcción de un “nuevo” tipo de Estado, el Estado-nación moderno. Para tales efectos, Chile inicia una política pública de motivar la migración de intelectuales que asesoren a los gobiernos y que formen tendencias de pensamientos disciplinares. El principal durante este período es el ya nombrado, Jean Gustave Courcelle-Seneuil.

Un hecho central para reconocer el cambio de discusión es el rol de la banca y la emisión de créditos ⁴². Para los intelectuales independentistas, como Camilo Henríquez, la emisión de crédito debía ser pública (Gárate, 2012:63), en cambio para Courcelle-Seneuil esta debía ser privada y sin ningún tipo de regulación (Benegas Lynch, 2010).

Si bien la llegada de Jean Gustave Courcelle-Seneuil puede ser vista como un punto de inflexión en la enseñanza de la economía (Barrales, 2015), para este estudio

⁴² “El economista francés se opuso con fuerza a la idea de la creación un banco estatal de crédito, tema que había surgido regularmente en el debate público desde los años de la independencia. Sin embargo, como se dijo anteriormente, la élite política y comercial chilena se había resistido a la creación de bancos comerciales en el país⁵⁴. Esto solo comienza a cambiar a partir de 1850, cuando aparecen los primeros defensores de la emisión de billetes” (Gárate, 2012:50)

constituye más bien un paréntesis en el marco de la discusión económica nacional y sus influencias caen en desgracia ya sea por su partida en 1863 o por lo desastroso de sus recomendaciones económicas⁴³. Esta situación da paso a que la enseñanza de economía política se vea impregnada de la escuela histórica alemana de la mano de Friedrich List.

No obstante, no será hasta 1924 que la disciplina económica se autonomice. Esta independencia disciplinar la realizará la Universidad Católica de Chile con el cambio del curso superior de comercio en la nueva Facultad de Comercio y Ciencias Económicas de la mano del decano Manuel Foster que tenía carreras como Servicio Conciliar o Auditor de Hacienda (Larroulet V & Domper, 2006:4). Esta facultad deambulará en cierto desprestigio hasta la gestación del convenio con la Universidad de Chicago en 1952⁴⁴.

Por su parte, la Universidad de Chile fundará en 1934 la Facultad de Comercio y Economía Industrial. Esta facultad se creará en el marco de una política nacional de desarrollo industrial impulsada por el presidente Pedro Aguirre Cerda quien fue, a su vez, el primer decano de la facultad (1934-1938). No obstante, la creación de esta facultad nos estuvo exenta de conflictos y sobre todo en la definición de otorgar el grado de ingeniero comercial, que fue resuelto para el año 1939. La propia

⁴³ “Leonardo Fuentealba incluso responsabiliza a esta ley, inspirada en los principios de Courcelle-Seneuil, de los efectos desastrosos de las crisis bancarias de 1865, 1878 y 1898, que obligó al gobierno a decretar el curso forzoso del papel moneda. En su opinión, los excesos de la banca privada habrían sido la principal causa de que el gobierno decidiera, en 1898, reservar únicamente al Estado el derecho de emisión de dinero”. (Gárate, 2012:52)

⁴⁴ “El carácter práctico, y la menor exigencia de antecedentes académicos y de estudio, hicieron, dentro de los prejuicios-ambiente de la época que la Facultad y sus títulos y grados fuesen vistos como ‘de segunda’. No atraían corrientemente muchachos brillantes ni acomodados” Citado en VIAL, Gonzalo C. “Una Trascendental Experiencia Académica. Una Historia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Nueva Visión Económica”, diciembre 1999, 15.

Universidad Católica, para 1941, solicitará usar el mismo grado de ingeniero comercial.

De acuerdo con Larroulet & Domper (2006), la etapa inicial de un marco de impulso industrial es levemente guiada hacia estudios de mayor profundidad matemática por la influencia de Guillermo del Pedregal Herrera, ingeniero civil y profesor de matemáticas financieras con un decantamiento en la obtención de la Licenciatura de Ciencias Económicas y la de Organización y Administración de Empresas para 1960.

Previo a este proceso de cambio, en ambas universidades, se impartían de manera transversal materias más de orden matemático y de leyes como:

“Área de Contabilidad: Industrial, minera, agrícola, fiscal, bancaria.

Área de Leyes: Derecho comercial, civil, internacional, legislación tributaria y social.

Área de Matemáticas: Matemática pura y aplicada (matemáticas comerciales, financieras, estadística).

Área Económica Teórica: Economía pura y economía política.

Área Económica Aplicada: Mercilogía, geografía económica, moneda y bancos, política económica, comercio exterior, econometría, hacienda pública, seguros, historia de la economía, materias primas, combustible y energía, y un seminario.

Área de Ingeniería Comercial: Se estudiaba costos, administración de empresas, proyección, control, reorganización, publicidad, etc.

En materia cultural, había cursos de cultura católica, sociología, un idioma a elección (entre inglés, alemán o francés), moral, etc”(Larroulet V & Domper, 2006: 16)

El influjo del pensamiento económico estructuralista y marxista, en su variante Cepaliana⁴⁵ o la teoría de la dependencia⁴⁶, encuentra un nicho de desarrollo en la Facultad de Economía de la Universidad de Chile, no así en la de la Universidad Católica que durante esos años era vista como una escuela sin mayor relevancia (Barrales, 2015). En cambio, la facultad de la Universidad de Chile se transformó en una escuela de economía de referencia para el pensamiento latinoamericano y dio cuenta de aquello la creación, en 1956, de la Escuela de Altos Estudios Económicos Latinoamericanos (ESCOLATINA), que ofrecía un programa de doctorado en economía a licenciados de toda Iberoamérica y que duraba 2 años. La Universidad Católica tan solo en 1972 comenzará su línea de estudios de postgrado (Barrales, 2015:32).

Esta condición de menor relevancia por parte de la Universidad Católica busca ser revertida a través de una serie de convenios y creación de circuitos internacionales.

⁴⁵ La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y con ella, toda la tradición desarrollista en general, siempre ha defendido la idea de políticas industriales (incluyendo protecciones) para integrarse en forma estratégica, y no pasiva, al comercio internacional, fortaleciendo sectores productivos con alto dinamismo tecnológico. Con ello se buscaba construir una base sólida para que las naciones pudieran solucionar de manera permanente sus problemas sociales, distanciándose así de la dependencia de los vaivenes de los precios de los commodities.

⁴⁶ La Teoría de la Dependencia surgió en América Latina en los años sesenta y setenta. Sostiene los siguientes postulados: el subdesarrollo está directamente ligado a la expansión de los países industrializados; desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos diferentes del mismo proceso; el subdesarrollo no es ni una etapa en un proceso gradual hacia el desarrollo ni una precondición, sino una condición en sí misma; la dependencia no se limita a relaciones entre países, sino que también crea estructuras internas en las sociedades (Blomström y Ente, 1990).

En esta dirección, la Universidad Católica, de la mano del decano de la Facultad de Economía Julio Chaná, firma un convenio de trabajo formativo e investigativo con la Universidad de Chicago en 1955. Este convenio, previamente rechazado por la Universidad de Chile, será la puerta de entrada al estudio del pensamiento económico monetarista de Milton Friedman y el liberalismo de Friederich Hayek (Gárate, 2012).

Esta escuela de pensamiento, para la época, no respondía a los intereses de la discusión económica Latinoamericana y chilena en el marco de la teoría de la dependencia y en la articulación latinoamericana de facultades de economía. De la cual las Universidades Católicas (Valparaíso-Santiago) rechazaron participar.

De esta forma, la crispación social y la polarización de agendas investigativas en las escuelas de economía tiene dos efectos concretos: (1) la unificación de la escuela económica de la Universidad Católica y (2) la fragmentación de la escuela de economía de la Universidad de Chile.

Para la Universidad Católica de Chile significó la adscripción al monetarismo de Chicago, con sustentos normativos del liberalismo austriaco de Hayek, y el vínculo y legitimación del programa económico que aplicará la dictadura cívico-militar.

En cambio, la Universidad de Chile divide su facultad en aquella que mantiene un pensamiento económico más tradicional, con énfasis en la matemática, y otra de marcada influencia marxista con pretensiones interdisciplinarias (Barrales, 2015:35). Será esta última facultad la directamente golpeada por la dictadura y la continuidad de la discusión será hegemonizada por el monetarismo y posiciones menores de síntesis neo-keynesiana.

Para la enseñanza del derecho en Chile podemos establecer, de acuerdo con Alejandro Guzmán Brito (2006:275), que esta ha tenido tres etapas y cada una ellas, como sostiene Amunátegui (2016:20-22), han estado cruzadas por la enseñanza exegética, la influencia francesa post napoleónica y la escuela histórica alemana, denominada pandectismo (resignificación del uso del derecho romano a través de una tecnificación jurídica). Junto a la marcada presencia del pensamiento de Jeremy Bentham, para inicios del siglo XIX, o de Hans Kelsen durante la segunda mitad del siglo XX (Williams, 1983: 25-32).

La primera etapa, definida por Guzmán Brito (2006), es aquella que se sitúa en el período colonial en variadas casas de estudios, principalmente el Real Seminario de Nobles de Santiago, después llamado Real Convictorio de San Carlos o Carolino (1778), en función de preparar para el bachillerato; la Facultad de Cánones y Leyes de la Real Universidad de San Felipe que confería el bachillerato y preparaba para la licenciatura y el doctorado y, desde 1779, la Academia de Leyes Reales y Práctica Forense, en lo que atañe a la pragmática del derecho en función de la obtención del título profesional de abogado que era concedido por la Real Audiencia (Gúzman Brito, 2006:276).

En términos concretos, la delimitación clara de una enseñanza del derecho para esta época es compleja, debido a la presencia en la discusión de la “proto-disciplina” de una serie de posiciones normativas como la eclesiástica, proto-liberal, romana republicana o plebeya. No obstante, sabemos por Manuel de Salas, Camilo Henríquez o un Juan Egaña, independentistas todos, que manejaban la literatura republicana, de diversas corrientes, como de Montesquieu o Jean-Jacques Rousseau

y que nutrieron a la Universidad Real de San Felipe en relación al cuerpo normativo del reino de España a través del derecho privado romano.

La segunda etapa, responde al proceso de independencia y la cristalización de los estudios de derecho en la nueva entidad educacional republicana de la época, el Instituto Nacional de 1813. Tras el proceso de batallas independentistas, el instituto entra en receso y re-abre en 1818. Para Guzmán Brito (2006) esta etapa tiene una distinción entre la creación del instituto y la dictación de la ley de instrucción secundaria y superior de 1879. La distinción recae en reconocer que hasta 1879, es el instituto nacional la entidad que dicta la enseñanza del derecho por sobre la precaria, en ese momento, Universidad de San Felipe y posterior creación de la Universidad de Chile en 1842. Y agrega una siguiente, respecto a la asignación de la Universidad de Chile como la institución principal para la enseñanza del derecho hasta 1953, año en que la única universidad pierde el control del grado de abogado y es traspasado a la corte suprema del país.

Durante esta segunda extensa etapa (1813 a 1953), el desarrollo del pensamiento jurídico se ve envuelto en profundos procesos de cambio. Por un parte, el proto-liberalismo disputa la normatividad de la ley y sus principios desde un entroncamiento de las nociones de libertad cristianas de Pablo, la determinación de la ley como grillete de Hobbes, el utilitarismo de Bentham y el surgimiento de la escuela económica marginalista (Domenéch, 1999; Laín, 2016). Por otro lado, toda una tradición del pensamiento republicano que entiende la ley como fuente de libertad y se debate entre posiciones normativas oligárquicas y democráticas para cuestiones como los derechos humanos (Bertomeu, 2008).

En este contexto de disputa intelectual por la modernidad, la república y la universidad es que la enseñanza del derecho en Chile gira desde un pensamiento

republicano, en el proceso de independencia, hacia un pensamiento cercano al proto-liberalismo a través de la influencia del intelectual venezolano Andrés Bello y su cercanía con la obra de Jeremy Bentham y a una visión pre-Kantiana del derecho natural a través de figuras como Jean-Jacques Burlamaqui o Heinecio difundidas en los primeros años de la república de Chile (Williams, 1983). Su continuidad estará marcada por una posición más exegética del derecho o aquella que se verá influenciada por la escuela histórica alemana.

En esta dirección, el siglo XIX e inicios del XX desarrollarán estas disputas entre escuelas jurídicas que traerá consigo un período de reformas sucesivas a las mallas curriculares de derecho entre 1902⁴⁷ y 1946⁴⁸ para volver a ser reformuladas en 1966⁴⁹. En estos momentos de reforma se condesaron propuestas que superarán la enseñanza de repetición de códigos y la renovación del pensamiento jurídico

⁴⁷ “Plan de 1902. Unas reformas amplias sufrieron los estudios legales en 1902, en que quedó fijado el siguiente planes: 1 er Año: Filosofía del Derecho, Derecho Romano en su desarrollo histórico, Economía Política y Social; 2 Año: Historia General del Derecho, especialmente en sus relaciones con el Derecho chileno, Derecho Constitucional positivo y comparado, Derecho Civil; 3 er Año: Hacienda Pública y Estadística (un semestre), Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Agrícola e Industrial (un semestre); 4 Año: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Procesal, Derecho de Minas (un semestre); 5 Año: Derecho Administrativo, Derecho Procesal, Derecho Internacional Público y Privado, Medicina Legal (un semestre). Asignaturas no obligatorias: Legislación comparada (civil y comercial), Historia de las doctrinas jurídicas, políticas, económicas y sociales, Ciencia Política, Historia de la diplomacia europea”. (Gúzman Brito, 2006:325)

⁴⁸ “Plan 1946: 1 er Año: Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales, Historia constitucional de Chile, Economía Política, Derecho Constitucional, Derecho Romano; 2º Año: Derecho civil, Derecho internacional público, Derecho procesal, Historia del Derecho, Política Económica; 3er Año: Derecho Civil, Derecho Procesal, Derecho del Trabajo, Derecho Financiero, Derecho Penal; 4º Año: Derecho Civil, Derecho Procesal, Derecho Comercial, Derecho Industrial y Agrícola, Derecho Penal, Derecho Administrativo; y 5º Año: Derecho Civil IV, Derecho Procesal IV, Derecho de Minas, Derecho Internacional Privado, Medicina Legal, Filosofía del Derecho, Práctica Forense y un ramo profundizado” (Gúzman Brito, 2006:332).

⁴⁹ “Plan 1966: 1 er Año: Doctrina política y constitucional, Introducción al Derecho, Economía, Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile, Introducción a la Filosofía (un semestre), Sociología (un semestre), Derecho Romano. 2º Año: Derecho Civil I, Derecho Constitucional, Política Económica, Derecho del trabajo, Sociología jurídica (un semestre), Historia del Derecho (un semestre); 3er Año: Derecho Civil II, Derecho Procesal I, Derecho Penal I, Derecho Internacional Público (un semestre), Derecho Económico (un semestre), Finanzas Públicas, Derecho de la Seguridad Social (un semestre), Derecho Administrativo I (un semestre); 4º Año: Derecho Civil III, Derecho Procesal II, Derecho Comercial I, Derecho Administrativo II (un semestre), Derecho Penal II (un semestre), Derecho tributario (un semestre), Medicina Legal (un semestre), Derecho Agrario (un semestre), Derecho de Minería (un semestre); y 5º Año: Derecho Procesal III, Derecho Comercial II (un semestre), Derecho Civil IV (un semestre), Derecho Internacional Privado (un semestre), Derecho de Quiebras (un semestre), Teoría general del Derecho (un semestre), Contabilidad Legal (un semestre), Derecho profundizado (un semestre)” (Gúzman Brito, 2006:333).

fundante de Andrés Bello por el influjo del renacimiento del pensamiento jurídico kantiano a mediados del siglo XX en figuras como Hans Kelsen (Amunátegui, 2016:22-23).

Sumado a lo anterior, la presión por la denominada legislación obrera, traerá consigo el desarrollo del derecho laboral democrático, el Derecho Penal y una re-definición del Derecho Civil en el marco de las definiciones de propiedad.

De esta forma, el predominio del pensamiento neo-kantiano, principalmente alemán, perdura durante el agitado proceso político de la Unidad popular y convive con la intención de un pensamiento jurídico de tipo “marxista” que no logra penetrar en las escuelas o mallas curriculares. Cabe agregar que la influencia de Kelsen es una cuestión compleja debido a los usos que ha tenido en Chile. Si bien Kelsen es parte del pensamiento democrático jurídico es utilizado por juristas pro-dictadura soberana para justificar el golpe militar de 1973. Tal situación lo hace un pensador de diversos usos en el plano nacional reafirmando que es un eje del pensamiento jurídico chileno del siglo XX.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Otra de las disciplinas con gran desarrollo en la historia de las universidades chilenas y de su intelectualidad es la Psicología.

El decreto 1023 de 1946 da inicio a la formación oficial de profesionales psicólogos y ya en 1947, dependiente de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, se crea el primer título profesional universitario de psicólogo con especialidad en psicopedagogía, psicología clínica, psicología industrial y criminología. De la misma forma, pero entre 1955 y 1957, la Universidad Católica fundó la escuela de psicología

dependiente de la Facultad de Pedagogía y dio curso al título universitario para 1957 (Urzúa, Vera-Villaroel, Zúñiga, & Salas, 2015: 1143).

Antes de esta cristalización institucional, la psicología y su enseñanza estuvo ligada a diversas disciplinas “madres”. La primera de ellas fue la filosofía a través de los estudios y motivaciones de Andrés Bello en cercanía con obras de Thomas Reid y James Mills. De aquellas preocupaciones se gestaría la enseñanza de cursos de psicología en la facultad de filosofía de la universidad de Chile en 1852 y en estudios de medicina. De aquí se desprende una primera distinción disciplinar de reflexión normativa, puramente filosófica, y aquella de tipo empírica con orientación experimental en diversos campos (Bravo Valdivieso & Tschorne Tetelman, 1969: 96-97).

La principal línea de continuidad experimental se desarrolló al alero del pensamiento pedagógico a través de la influencia intelectual de Augusto Comte. De esta forma, la primera línea de investigación, propiamente psicológica en Chile, tiene como base normativa el pensamiento de Comte y su campo de estudio el comportamiento y el aprendizaje en el espacio escolar.

Será con la creación del instituto de psicología de la Universidad de Chile, en 1941, que se sumará, al estudio de la educación, el desarrollo y cuidado de la “higiene mental” a través de Abelardo Iturriaga, quien fue formado en Francia por Henry Wallon.

De acuerdo con Bravo Valdivieso & Tschorne Tetelman (1969), las escuelas de psicología de la Universidad de Chile y la Universidad Católica fueron tomando ejes fundantes distintos. Para la Universidad Chile, la formación de estudiantes en Psicología promovió aspectos más cercanos a la Psicología Experimental como la

Neurofisiología o Psicofisiología. En cambio, la Universidad Católica desarrollo un Psicología más vinculada a la Filosofía por lo que sus enfoques de investigación se fueron asociando a estudios Fenomenológicos y del Psicoanálisis⁵⁰.

De aquí en más emerge, para la disciplina, una figura central en su desarrollo hasta 1973, Sergio Yulis. Este psicólogo nacido en Santiago de Chile en 1936, de padres rusos, fue central en el giro disciplinar de una psicología experimental de laboratorio a una de tipo conductual con énfasis en la reformatión social de los sectores más pobres de la población:

“Al respecto, Julio F. Villegas relata que, mientras Yulis fue director de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica, creó el Departamento de Psicología Social y gestionó un convenio con el gobierno para capacitar a los jueces del Consejo Nacional de Menores, con el objetivo de que estos lograran comprender el comportamiento de los jóvenes inmersos en situaciones irregulares. Del mismo modo, Sergio Yulis impulsó una serie de cursos y seminarios que se llevaron a cabo en las minas Sewell y Caletones, a propósito de las huelgas para exigir la nacionalización del cobre, cuya ley se promulgó el 16 de Julio de 1971. En ambas instancias Sergio

⁵⁰ “Las diferencias de orientación también pueden observarse en cierto modo en los temas elegidos por los alumnos como "memoria de grado", los que reflejarían mejor sus preferencias personales y las posibilidades reales que encontraron en sus respectivas escuelas para realizarlas. Para el efecto, calculamos el porcentaje de alumnos que realizó memorias en cada rama de la psicología, (9). Entre las memorias presentadas a la U. de Chile, el mayor porcentaje de alumnos eligió temas relacionados con problemas de Psicología Social y Criminología (23 por ciento). temas de Psicometría, Construcción y Validación de pruebas (28 por ciento); de Psicología Experimental y Psicofisiológica (17,52 por ciento); de Psicología Clínica (17,5 por ciento). Entre las preferencias de los alumnos de la U. Católica predominan los temas de Psicometría (42 por ciento). de Psicología del Trabajo, orientación y selección vocacional (23,8 por ciento) y de Pedagógica (12,2 por ciento). En esta última escuela encontramos también un porcentaje de memorias relacionadas con fenomenología” (Bravo Valdivieso & Tschorne Tetelman, 1969: 98).

Yulis se preocupó de realizar un trabajo serio que permitiera posicionar a la psicología como una disciplina de prestigio y respeto” (Quezada, Vergés, & Laborda, 2014: 3).

Este giro llevado a cabo por Yulis se transformará en uno de los ejes de la democratización de la educación superior en el plano de la psicología. Tal vínculo social del modelo conductual, en su fase reformativa, llevará a la dictadura cívico-militar a perseguir y asociar comunismo a conductismo en psicología (Quezada, Vergés, & Laborda, 2014: 10).

En definitiva, las trayectorias disciplinares de la economía, el derecho y la psicología en el Chile pre-1973 responden a una convivencia de pluralidad de escuelas e instituciones tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica.

Para la enseñanza de la economía está convivió, en el siglo XIX, con posiciones de economía política republicana y liberal, para ya en el siglo XX promoverse un estudio económico latinoamericano de economía institucional en influencias como la teoría de la dependencia y estudios de mercado énfasis matemático.

Para la enseñanza del derecho el siglo XIX será un momento de disputa entre las nociones jurídicas de defensa de los derechos humanos, iniciada en la Revolución Francesa de la mano de Robespierre, y aquellas ajenas a esta tradición.

De los enemigos de los derechos humanos, como cuestión jurídica, será promotor Andrés Bello desde el pensamiento Jeremy Bentham para durante el siglo XX, tras las guerras mundiales, reflotar el pensamiento jurídico de los derechos humanos de la mano de juristas como Hans Kelsen. Sin embargo, el uso en Chile de este último es una cuestión compleja y requiere mayores precisiones.

Y, finalmente, para la enseñanza de la psicología respondió a un lento proceso de automatización disciplinar desde estudios pedagógicos experimentales y especulativos, durante el siglo XIX y principios del XX, hasta la promoción, en la década del 60, mayoritaria del conductismo psicológico desde un enfoque de reformación social de los sectores pobres de la población cuestión que trajo consigo una asimilación del conductismo psicológico con el activismo político para los miembros de la dictadura cívico-militar.

Sin duda, el quiebre institucional a través del Golpe de Estado genera, por lo menos por unos años, un “punto muerto” en las diferentes disciplinas jurídicas, económicas y psicológicas. Tal situación será abordada en los capítulos venideros.

IX. LA INTERVENCIÓN AUTORITARIA DE LAS UNIVERSIDADES: SANEAMIENTO, DEPURACIÓN Y LIMPIEZA.

Si bien es posible reconocer tendencias o proyectos educativos latentes durante el desarrollo de la dictadura cívico-militar no es igualmente claro en el golpe autoritario de 1973. El principal objetivo de la junta militar responde a una reacción plenamente autoritaria, más que de proyección de un pensamiento educativo concreto contra el curso de la universidad democratizada durante la década del 60. Este proceso ha sido entendido por Garretón y Pozo (1984) o Garretón y Martínez (1985), como una lógica de despolitización. Sin embargo, es posible sostener, junto a Fleet (1977), que más bien es una “contra politización” jerárquica y antidemocrática.

Esta reacción jerárquica y antidemocrática tiene como primera manifestación la clausura del espacio público universitario y la consiguiente deslegitimación, por la vía de la fuerza, de todos los rectores democráticamente elegidos durante los

procesos de reforma desde 1967 y junto con ellos la disolución de todas las federaciones de estudiantes y asociaciones de funcionarios de las universidades (Garretón & Pozo, 1984: 29).

Tal política de designación de rectores, como plantean Garretón & Pozo (1984: 71), fue una medida estructural prolongada durante toda la dictadura. Por este motivo, rechazada por los estudiantes y académicos, incluso partidarios del régimen.

En términos específicos la represión, en las diversas universidades, operó con el objetivo de la desaparición o la expulsión de estudiantes, profesores, autoridades y funcionarios a través de la tortura, del fomento de la delación, la creación de sumarios o el cierre de centros de investigación y facultades (Errazuriz, 2017; Monsalvéz & Valdés, 2016; Londres38, 2010).

Sin obviar lo anterior, cada universidad presentó particularidades de represión, desaparición y expulsión.

LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Para el caso de la Universidad Católica, a pesar de su mayoritario apoyo al nuevo régimen, presenta una cantidad importante de profesores y estudiantes torturados, asesinados y desaparecidos como la estudiante de Periodismo Diana Frida Aron Svigilsky, el estudiante de Pedagogía en Inglés Alejandro Juan Ávalos Davidson, la estudiante de Enfermería Jenny del Carmen Barra Rosales, el docente de la escuela de Arquitectura Leopoldo Raúl Benítez Herrera, el estudiante de Sociología Patricio Biedma Schadewaldt, el estudiante de Ingeniería Civil Alan Roberto Bruce Catalán, la estudiante de Arte y Comunicación Carmen Cecilia Bueno Cifuentes y su pareja el Camarógrafo de la Universidad Católica de Valparaíso Jorge Hernán Müller Silva, el

estudiante de Economía Mauricio Jean Carrasco Valdivia, el egresado de la Facultad de Arte Ignacio Orlando González Espinosa, el estudiante de Pedagogía en Inglés Luis Enrique González, el estudiante de Periodismo José Eduardo Jara Aravena, el estudiante de Filosofía Juan Alberto Leiva Vargas, el estudiante de Pedagogía José Patricio del Carmen León Gálvez, el estudiante de Sociología Enrique López Olmedo, el estudiante de Pedagogía de la Universidad Católica de Temuco Víctor Eduardo Oliva Troncoso, el profesor del Instituto de Letras Jaime Ignacio Ossa Galdames, la estudiante de Psicología Alicia Viviana Ríos Crocco, el estudiante de Ingeniería Juan Carlos Rodríguez Araya, el estudiante de Ingeniería Eugenio Ruiz-Tagle Orrego, el estudiante de Economía Enrique Antonio Saavedra González, el estudiante de Medicina Jilberto Patricio Urbina Chamorro, el profesor del Departamento de Educación Omar Roberto Venturelli Leonelli y el Ingeniero Civil Héctor Patricio Vergara Doxrud (Londres38, 2010). La resolución de sus desapariciones, en muchos casos, aún se encuentra pendiente.

Un testimonio directo es del investigador y en aquella época miembro del cuerpo docente de la Universidad Católica y representante de los profesores de izquierda de la universidad, Manuel Antonio Garretón:

“No tengo otra representación que mi trayectoria. Fui estudiante de Sociología de la Universidad Católica, Presidente de su Federación de Estudiantes, Profesor y miembro electo del Consejo Superior con la primera mayoría individual, Director del Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN), una de las más grandes creaciones de la reforma universitaria de los sesenta, Decano y en esa calidad miembro del Consejo Superior en el momento del golpe militar, Jefe de

los profesores de Izquierda en cuya representación tuve que enfrentar al marino designado por la Junta como Rector Delegado quien se comprometió conmigo a no realizar ningún cambio sin antes informarme. Al día siguiente estaban los decretos de expulsión de todos los profesores de izquierda y la disolución (la palabra propia de militares era “suprimir”) de la mayoría de los centros e instituciones de pensamiento crítico de la que se había dotado la Universidad⁵¹”.

Este proceso de exoneración del cuerpo docente de la universidad fue llevado de manera profunda más allá del requerimiento del, en ese entonces, Gran Canciller de la Iglesia Católica en Chile, Cardenal Raúl Silva Henríquez. Esta situación, y otras, lo lleva a renunciar a su posición de Gran Canciller y en varios años siguientes fundar un instituto propio de investigación superior, la Academia de Humanismo Cristiano.

La lista de profesores exonerados de la Universidad Católica es la siguientes:

-
1. Emilio Armstrong Delpin
 2. Alfonso Arrau Corominas
 3. Rodrigo Atria Benaprés
 4. Alejandro Ávalos Davidson
 5. Luis Basaul Craviolatti
 6. David Benavente Pinochet
 7. Jaime Benavente Contreras
 8. Leopoldo Benítez Herrera
-

⁵¹ Discurso de Manuel Antonio Garretón en la “Ceremonia de Reconocimiento a los Académicos Exonerados de la Universidad Católica”. Santiago, 23 de noviembre de 2015.

-
9. John Biehl del Río
 10. Patricio Biedma Schadewaldt
 11. Carlos Boggio Bría
 12. José Joaquín Brunner Ried
 13. Genaro Burgos Ríos
 14. María Asunción Busto Berasaluce
 15. Juan Pablo Cárdenas Squella
 16. Mónica Casalet Ravenna
 17. Carlos Castellón Suárez
 18. Carmen Castillo Echeverría
 19. Fernando Castillo Lagarrigue
 20. Leonardo Castillo Ramírez
 21. Carlos Catalán Bertoni
 22. Roberto Celedón Fernández
 23. Rvdo. Percival Cowley Vargas
 24. Jaime Crispi Soler
 25. Enrique Cueto Sierra
 26. Patricio Chaparro Navarrete
 27. Ana María de la Jara Goyeneche
 28. Fernán Díaz Cuevas
 29. Marcelo Díaz Biggs
 30. Luis Domínguez Vial
 31. Rafael Echeverría García-Huidobro
 32. Julia Fawaz Yissi
 33. Gonzalo Fernández Rodríguez
 34. Ernaní María Fiori Scolavino
-

-
35. Adolfo Flores Sayler
 36. Carlos Fuensalida Claro
 37. Grecia Gálvez Pérez
 38. Vicente García-Huidobro Santa Cruz
 39. Manuel Antonio Garretón Merino
 40. Jaime Gazmuri Mujica
 41. Francisco Geisse Graepp
 42. Ramón Gili Busquets
 43. Verónica González Tagle
 44. Manuela Gumucio Rivas
 45. Paulina Gutiérrez Yávar
 46. María Ximena Gutiérrez López de Heredia
 47. Armando Herrera Guíñez
 48. Sonia Herrera Rivera
 49. Humberto Labarca Gutiérrez
 50. Jorge Larraín Ibáñez
 51. Norbert Lechner Bartholme
 52. Elizabeth Lira Kornfeld
 53. Cristina Lira Kornfeld
 54. Edmundo López Hucke
 55. Jaime Llambías Wolff
 56. Alfonso Luco Rodríguez
 57. Jorge Luzoro García
 58. Cancio Ernesto Mallea Astudillo
 59. Michèle Mattelart
 60. Ana María Medioli Recart
-

61. Anneliese Moebius Lutjens

62. Tomás Moulian Emparanza

63. Gonzalo Navarrete Krebs

64. Andrés Ojeda Urzúa

65. José Olavarría Aranguren

66. Jaime Ignacio Ossa Galdames

67. Diego Palma Rodríguez

68. Eduardo Palma Carvajal

69. Eduardo Pérez Iribarne

70. Mabel Piccini Alija

71. Luis Poirot De la Torre

72. Enrique Ponce de León Milnes

73. Teresa Quiroz Martin

74. Fernando Reyes Matta

75. Fernando Ríos González

76. Patricio Ríos Segovia

77. Gustavo Rojas Bravo

78. Gabriel Salazar Vergara

79. María Daniela Sánchez Stürmer

80. Gabriel Sanhueza González

81. Luis Scherz García

82. Carlos Sempat Assadourian

83. Antonio Skarmeta Vranicic

84. Octavio Sotomayor Samith

85. Luis Torres Acuña

86. Augusto Varas Fernández

87. Humberto Vega Fernández

88. Rodrigo Vera Godoy

89. Francisco Vergara Edwards

90. Pilar Vergara Castagneto

91. Daniel Vidart Bartzabal

92. José Antonio Viera Gallo Quesney

93. Hugo Villela Guerrero

94. María Soledad Weinstein Menchaca

95. Antonio Yaksic So

Fuente: Auto-reporte Pontificia Universidad Católica de Chile

Otro elemento de la intervención militar fue el cierre de diversos centros interdisciplinarios gestados al calor de la democratización de la universidad o en donde la gran mayoría de sus miembros eran intelectuales públicos de izquierda. De ellos el más significativo fue el Centro de Estudio de la Realidad Nacional, en el que participaron figuras de posterior relevancia intelectual vital para el país como Tomás Moulian, Rafael Echeverría, Norbert Lechner, Armand y Michele Mattelart o Franz Hinckelammert. Se suman el Departamento de Historia Económico Social con Armando De Ramón y Gabriel Salazar, ambos con posteriores Premios Nacionales, el Centro de Estudios Agrarios, la Escuela de Artes y Comunicación y Núcleos de Arquitectura (Garretón, 2011).

Si bien el caso de la Universidad Católica es simbólico por la posición institucional de protección y apoyo a la dictadura, no es menor el de otras universidades.

La Universidad de Concepción, la menos historio grafiada de las universidades relevantes para el país, fue allanada el mismo 11 de septiembre de 1973 con especial énfasis en los hogares de estudiantes, por su vínculo con organizaciones políticas de izquierda, y el departamento de difusión, creado por el proceso de democratización, que realizaba las funciones que se entiende actualmente como vinculación con el medio o extensión universitaria.

“A contar de esta fecha y por el término mínimo de 10 días, la Universidad de Concepción suspenderá las clases y todas sus actividades académicas, docentes, estudiantiles de cualquier índole hasta que la situación nacional se halle totalmente normalizada, especialmente, en cuanto al orden público. Por consiguiente, se controlará y reprimirá toda manifestación o actividad que violente la presente orden”⁵².

La radio universitaria fue tomada y pasó a ser la Radio de las Fuerzas Armadas y Carabineros (Monsalvéz & Valdés, 2016: 366). Situación similar vivió la escuela de periodismo, trabajo social y sociología en la que el allanamiento trajo consigo la detención de sus respectivas autoridades.

Una particularidad de la Universidad de Concepción durante la intervención militar, es la posición del rector vigente al momento del golpe militar, Carlos Von Plessing, de apoyar la reorganización militar con un concepto de limpieza de la universidad

⁵² Diario El Sur, 17 de septiembre de 1973, Pp. 4

para que cumpla con los fines de la institución y no bajo otros aspectos⁵³. En palabras de Von Plessing:

“A la Universidad se viene a estudiar y a enseñar; pero no a hacer agitación. Aquellos que no estén comprometidos en actos subversivos o terroristas o sencillamente ilegales, en cuanto al cumplimiento de las funciones para las cuales fueron contratados por la Universidad, nada tienen que temer”⁵⁴

Esta posición fue posteriormente matizada debido al desplazamiento de Von Plessing como rector de la universidad y la designación de un rector delegado. No obstante, el principal objetivo de la intervención de la Universidad de Concepción, como lo señala su memoria anual de 1972-1973, fue la “depuración”:

⁵³ (...)1.- Asumir el poder pleno universitario a fin de tomar con prontitud todas las medidas indispensables para la conservación del orden y la disciplina y el prestigio de la Universidad (...) 2.- (...) se disuelven el Consejo Superior y los demás organismos colegiados de la Universidad de Concepción y cesa n en sus cargos sus autoridades (...) 3.- El Rector ejercerá el poder pleno universitario asesorado por un organismo que se denominará Consejo Directivo (...) 4.- En mérito a l poder que he a sumido, declaro en reorganización total la Universidad. Todo el personal docente pasa a tener la calidad de interino. (...) 5.- Suprimanse el Instituto de Sociología y la Escuela de Periodismo, por resultar evidente y de público conocimiento que permanentemente han ofendido el espíritu y objetivos universitarios. Declárese, en consecuencia, la caducidad de los contratos de trabajo de todo el personal docente que prestaba servicios en estas unidades (...) 6.- Todos los estudiantes de la Universidad, para conservar esta calidad, deberán matricularse de acuerdo con las normas (...) que se indicarán oportunamente. Quién no lo haga, perderá por este solo hecho, la calidad de alumno universitario. Las personas que a la fecha de esta resolución eran estudiantes de Sociología o de Periodismo han dejado de tener la calidad de estudiantes universitarios (...) 7.- Por ahora, los hogares universitarios permanecerán cerrados con el objeto de permitir su total reorganización, la selección de los estudiantes y la dictación de un Reglamento (...) 8.- Todos los elementos de difusión con los que contaba la universidad (radioemisora , cine, imprenta , etc.) quedan a disposición de esta Rectoría y su personal deberá ajustarse estrictamente a las normas e instrucciones que la Autoridad Universitaria imparta (...) 9.- Todos los extranjeros que a la fecha laboraban en la Universidad (...) incluyendo (...) alumnos, deberán, dentro del plazo de 15 días (...) registrarse personalmente en la Secretaría General de la Universidad, premunidos de todos los antecedentes de extranjería debidamente visados por las autoridades competentes, con sus contratos de trabajo y una declaración por escrito, firmada ante Notario en la que se precise títulos y antecedentes académicos del país de origen y funciones que desempeñaban a la fecha en la Universidad de Concepción (...) 10.- Lo dicho en la presente Resolución (...) afecta también a las sedes (...) de la Universidad (...) 11.- El Rector propondrá oportunamente un Proyecto de Nuevos Estatutos por los que se regirá la Universidad de Concepción. Declaración Carlos Von Plessing, Diario El Sur, 21 de septiembre de 1973, Pp. 1.

⁵⁴ Citado en Monsalvéz & Valdés, 2016: 374

“Depuración Universitaria : Este delicado problema se afrontó a tres niveles distintos:

a) Personal docente y no docente. El fundamental criterio fue de eliminar de la Universidad a todo aquel que hubiera mantenido conductas absolutamente reñidas con la moral universitaria , sin llegar a configurar una situación de persecución ideológica.

b) Estudiantes. Respecto a los estudiantes, fue necesario proceder a un doble estudio: conducta reñida con la moral Universitaria, por una parte, y falta de antecedentes académicos que justificaran su permanencia en la Universidad, por la otra parte.

c) Extranjeros. Se dispuso la presentación y regularización de los antecedentes de todos los docentes y estudiantes extranjeros⁵⁵”.

LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Sí para la Universidad de Concepción el momento autoritario se constituyó en una depuración o limpieza de aquellas personas de izquierda a través de traspasar la planta docente a interinos y a los estudiantes a un proceso de re-matrícula, en la Universidad de Chile se desarrolló desde sumarios internos.

⁵⁵ Memoria Universidad de Concepción 1972-1973, P. 338.

De esta forma, la política de depuración se justificaría en la aplicación de sumarios por *“la existencia de problemas de convivencia dentro de la Comunidad Universitaria derivados del sectarismo político, de la prédica del odio y la violencia y de la propia situación política que imperaba en el resto del país (Errazuriz, 2017: 20)”*

Este proceso de sumarios se realizó a través de una institucionalidad sostenida para aquello, en fiscales por sede de la universidad y un tribunal único de apelación. Muchos de estos sumarios comenzaban por entrega de información entre colegas, sembrando un ambiente de desconfianza y recelo entre profesores, estudiantes y funcionarios.

Al igual que en las otras universidades se cerraron las facultades e institutos más cercanos al estudio de las ciencias sociales. Ejemplos de ello, para el caso de la Universidad de Chile, es el decreto de Rectoría 14.732, del 22 de noviembre de 1973, que tenía por objetivo reorganizar la Sede Oriente de la Universidad de Chile que contenía a las Facultades de Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias, Periodismo y el Instituto Pedagógico y que cerró el 11 de septiembre de 1973 y re-abierta en 1974 o el sumario 8731 del 8 de octubre de 1973, en el cual se investigó y sancionó a 44 académicos del Departamento de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de Periodismo, bajo el cargo de:

“infringir gravemente las prohibiciones y deberes que el estatuto Administrativo impone a los Docentes o Autoridades de la Universidad de Chile ; por abandono de la función universitaria al dar a la docencia un carácter unilateral y concientizador ; por hacer mal uso de los bienes y recintos universitarios al ponerlos al servicio exclusivo y excluyente de

una ideología política ; por ordenar ; permitir, tolerar o consentir en la Docencia Universitaria dicho carácter parcial y distorsionador” (Errazuriz, 2017:25)

Todas las Universidades señaladas comparten el acompañamiento de sus rectores en el proceso de reorganización hasta la designación de rectores por parte de la Junta, para el caso de la Universidad de Chile fue Edgardo Boeninger, sin embargo, no fue la misma situación para la Universidad Técnica del Estado debido a que su rector, Enrique Kirberg, fue detenido por las fuerzas militares.

LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL ESTADO

El público vínculo político del rector Kirberg con el Gobierno de la Unidad Popular, impregnaban su figura y a la universidad como un bastión político de los intereses de la izquierda. Por este motivo, el allanamiento y la detención llegó hasta su máxima autoridad.

El 11 de septiembre de 1973, una vez efectuado el ingreso de militares, un grupo de 600 personas pernoctaron en la Universidad y a la mañana siguiente fueron trasladadas al estadio nacional.

“En la mañana del día 12 de septiembre, se comienza a utilizar como recinto de detención el Estadio Chile, ubicado en las cercanías de la Estación Central en Santiago, también bajo el mando de un Oficial del Ejército. Los primeros prisioneros que llegaron allí, fueron las aproximadamente 600 personas detenidas desde el interior de la Universidad Técnica del Estado (UTE), a los que posteriormente se sumaron

prisioneros provenientes de los denominado “cordones industriales⁵⁶”

A la represión personal ejercida por los militares chilenos, se sumó la paralización de la variopinta gama de actividades que realizaba la Universidad en el marco de su proceso de democratización. De esto da testimonio directo, Carlos Orellana editor de la revista de la Universidad Técnica del Estado, quien fue detenido y apresado ese día de 1973.

“En cuanto a la Universidad misma, a sus estructuras, sus contenidos, todos los avances logrados en cinco años de Reforma, fueron borrados de una plumada. Desapareció la enseñanza para trabajadores, actividad en la que era pionera: seis mil trabajadores estudiaban en sus diversas escuelas. Se suprimieron los 24 Institutos Tecnológicos que funcionaban a lo largo del país, lo que significó la suspensión inmediata de matrícula a casi once mil estudiantes. Otros dos mil fueron expulsados de las otras carreras (ingeniería y pedagogía en las diversas especialidades). Fueron despedidos cerca de mil docentes y administrativos.

Sólo en la Secretaría de Extensión y Comunicaciones fueron eliminados más de doscientos funcionarios, con lo cual desapareció prácticamente uno de los centros más activos y dinámicos de la Universidad. Allí trabajaban Quilapayún, Inti Illimani, Víctor Jara; allí se editaba una de las mejores revistas

⁵⁶ Citado en USACH, (2013:48)

universitarias chilenas, revista de la universidad técnica del estado; se organizaban escuelas de temporada que en tres años impartieron enseñanza a más de cuarenta mil personas en las sedes regionales que funcionaban desde Arica a Punta Arenas. La Secretaría agrupaba otros conjuntos artísticos: el teatro Teknos, la Camerata; tenía una editorial, un Departamento de Cine, se preparaba la salida al aire del Canal 9 de Televisión (Ireland & Rivera, 2016: 349)”

Tras estos eventos, se procede a exonerar a los funcionarios y docentes de la universidad a través de un primer decreto interno de la Universidad Técnica del Estado N°2364 del 20 de octubre de 1973, que pone término a los contratos de los funcionarios de la Secretaría Nacional de Extensión y Comunicaciones UTE. Decreto firmado por el Rector designado por la Junta Militar, Coronel de Ejército Eugenio Reyes Tastets, que exonera a 74 profesionales y funcionarios no académicos de Extensión y Comunicaciones:

1. Ximena Gonzalez Munizaga	2. Hugo Araya
3. Cecilia Coll Suarez	4. Federico Cifuentes
5. Mónica Antequena Vergara	6. Juan Muñoz
7. Xaxiana Relint Vincet	8. Mario Gomez
9. Isabel Rios Ponce	10. Omar Antonio Solis
11. Maria Frias	12. Rommi Muñoz
13. Silvia Peña Valdes	14. Raúl Mellado
15. Eva Aviles	16. Manuel Guerrero
17. Silvia Rojas	18. Adriana Zorrilla
19. Adriana Gomez Muñoz	20. Luis Henriquez

21. Gloria Perez	22. Teresa Lazcano
23. Jorge Guastavino	24. Rene Gonzalez
25. Hernán Torres	26. Herald Machuca
27. Juan Polanco	28. Manuel Bello
29. Pedro Briceño	30. Oscar Lepildy
31. Washintong Apaulaia	32. Gustavo Araya
33. Rene Quijada	34. Iván Fernandez
35. Fidor Castillo	36. Raúl Leiva
37. Patricio Gomez	38. Jaime Arredondo
39. Doris de la Cuadra	40. Hernán Rivera
41. Ruby Antiquera	42. Luis Emilio Recabarren
43. Franklin Quevedo	44. Jorge Bustos
45. Francisco Perez de Arce	46. Alejandro Lillo del Campo
47. Florentina Arrijo	48. Enrique Guichard
49. Fernando Balmaceda del Río	50. Mario Bustos
51. Ignacio Duque	52. Carlos Astorga
53. Eduardo Lazcano	54. Carlos Munizaga
55. Antonio Montero	56. Mario Navarro
57. Carlos Nuñez	58. Maximiliano Toledo
59. Jaime Ortiz	60. Julia Ramirez
61. Antonio Ottone	62. Omar Rojas
63. Rúben Sotot	64. Elías Greine
65. Victor Abuyade	66. Pablo Carvajal
67. Octavio Cortes	68. Ricardo Ubilla
69. José Ahumada	70. Enrique Muñoz

71. Rene Duarte

72. Pedro Toloza

73. José Fuentes

74. Ruth Riquelme

Fuente: Elaboración propia a partir información proporcionada por Ireland & Rivera, 2016

Y un segundo decreto interno de la Universidad Técnica del Estado N° 2594 del 21 de noviembre de 1973, que pone término a los contratos de 235 funcionarios de la Secretaría Nacional de Extensión y Comunicaciones UTE. Decreto firmado por el Rector designado por la Junta Militar, Coronel de Ejército Eugenio Reyes Tastets, que exonera a 142 profesores del Convenio de la Central Unica de Trabajadores de Chile y la Universidad Técnica del Estado y a 39 profesionales de Extensión y Comunicaciones:

1. Lucia Sofjer

2. Jaime Chacon

3. Federico Quilodran

4. Martha Zurita

5. Wiliam Venegas

6. Luis Mansilla

7. Luisa Atenas

8. Jorge Mella

9. José Octavio Román

10. Sergio Gómez

11. Hernán Fliman

12. José Velasquez

13. Jorge Stipicic

14. Carlos Vargas

15. Alvaro Soto

16. José Gavilan

17. Wolfgang Tirado

18. Saul Silva

19. Juan Contreras

20. Ramón Zuñiga

21. Jacqueline Mouescu

22. Alberto Moran

23. Fernando Rodriguez

24. José Luis Oyarce

25. Femistocles Reyes

26. Mónica Vladdimiro

27. Fernando Villalobos

28. Florentino Rojas

29. Eliana Diaz

30. Mara Morales Sandoval

31. Neomei Baeza	32. Valterio Tapia
33. Rafael Prieto	34. Carlos Cardenas
35. Franklin Gonzalez	36. Claudio Valenzuela
37. Pedro Fuenzalida	38. Juan Fernando Castro
39. Mariano Rodriguez	40. Julio Pailallet
41. Raul Ramirez	42. Jaime Hormazabal
43. Irene Moreno	44. Horacio Castro
45. Luis Pino	46. Rodrigo Villaseñor
47. Praxedes Asila	48. Edgar Cuello
49. Alejandro Pereda	50. José Domingo Palau
51. Victor Perez	52. Patricia Segura
53. Edgardo Croscovi	54. Nelson Olavarria
55. Hector Rojas	56. Alberto Pizarro
57. Luis Quezada	58. Sergio Gómez
59. Camilo Quezada	60. José Velasquez
61. Maria Mercedes	62. Carlos Vargas
63. Mireya del Río	64. José Gavilan
65. Saul Silva	66. Maria Cornejo
67. Ramón Zuñiga	68. Guillermo Casanova
69. Alberto Moran	70. Luis Enrique Caroca
71. José Luis Oyarce	72. Victor Garay
73. Mónica Vladdimiro	74. Ruben Vidal
75. Florentino Rojas	76. Juan Vergara
77. Mara Morales Sandoval	78. Raquel Salinas
79. Valterio Tapia	80. David Lopez

81. Carlos Cardenas	82. Oriana Concha
83. Claudio Valenzuela	84. Rebeca Juica
85. Juan Fernando Castro	86. Juan Luis Klein
87. Julio Pailallet	88. Fernando Menares
89. Jaime Hormazabal	90. Arnoldo Macker
91. Horacio Castro	92. Mariano Rodriguez
93. Rodrigo Villaseñor	94. Victor Salndoval
95. Edgar Cuello	96. Lieja Herrera
97. José Domingo Palau	98. Irma Donoso
99. Patricia Segura	100. Adriana del Carmen Vera
101. Nelson Olavarria	102. Tegualda del Carmen Zenteno
103. Alberto Pizarro	104. Reginaldo Tapia
105. Ester Gelfenstein	106. Waldo Urquiza
107. Mario Salazar	108. Rebeca Chamudes
109. Julio Inostroza	110. Cathy San Martín
111. Sergio Segundo	112. Juan Rojas Castro
113. Victor Leiva	114. Sergio Gomez
115. Sonia Pasten	116. Joaquin Castellano de la Torre
117. David Orellana	118. Juan Cordova
119. Gloria Salinas	120. Jorge Sepulveda
121. Marta Ramirez	122. Matilde Gomez
123. Victor Escobar	124. Jaime Gonzalez
125. Jorge Pavez	126. Lucila Gonzalez
127. Patricio Miranda	128. Alama Gonzalez
129. Victor Vargas	130. Rosa Henriquez

131.	Sergio Reyes	132.	Mario Jimenez
133.	Flor Acuña	134.	Urielle Michel
135.	Carlos Ale Benitez	136.	Luis Muñoz Pareja
137.	Juan Ricardo Andreani	138.	José Muñoz
139.	Susana Alvarez	140.	Florencio Olivares
141.	Ana Maria Antonolleti	142.	Rene Oyarzun
143.	Jorge Araneda	144.	Mario Pavlov
145.	Carlos Batalle	146.	Patricio Ramirez
147.	Barbara Caamaño	148.	Alicia Rivas
149.	Exequiel Castillo	150.	Luis Rodriguez
151.	Walter Castillo	152.	Hector Rodriguez
153.	Maria Corvalan	154.	Teresa Rodriguez
155.	Ruby Cuello	156.	Jorge Rojas
157.	Angala Escobar	158.	Hector Salinas
159.	Carmen Fuigeroa	160.	Pedro Sandor
161.	Flor Maria Galvéz	162.	Carlos Sierra
163.	Adolfo Garcia	164.	Matda Silva
165.	Cecilia Garin	166.	Rafael Arturo
167.	Luis Gomez	168.	Sergio Valdivieso
169.	Nila Valentini	170.	Carlos Medina
171.	Maria Vasquez	172.	Silvia Madera
173.	Maria Zepeda	174.	Teresa Polla
175.	Eliana Corsi	176.	Miriam Palacios

177.	Norma Fica	178.	Jorge Gajardo
179.	George Leonor	180.	Gaston Saravia
181.	Carlos Repetti	182.	Victor Albornoz
183.	Washington Caris	184.	Archivaldo Aracena
185.	Alicia Zamorano	186.	Fedor Castillo
187.	Juan Eugenio	188.	Fernando Rodriguez
189.	Magdalena Grimblandt	190.	José Seves
191.	Lautaro Jimenez	192.	Max Lualir Campos
193.	Carlos Martinez		
194.	Patricio Irigotin		
195.	Bernardo Baltiansky		
196.	Texio Por Larrañaga		
197.	Alvaro Caceres		
198.	Angel Vilches		
199.	Maide del Carmen Jara		
200.	Arcene Aguirre		
201.	Boris Vildosola		
202.	Jorge Gajardo		
203.	Victor Carvajal		
204.	Nelson Velasquez		
205.	Alejandro Quintana		
206.	Alejandro Castillo		

Fuente: Elaboración propia a partir información proporcionada por Ireland & Rivera, 2016

Los diversos procesos de intervención militar de las universidades dan cuenta de un momento autoritario de evidente expulsión de todas aquellas personas que tuviesen algún tipo de vínculo con el gobierno de la Unidad Popular y con el proceso de democratización de las universidades en general. Tal proceso de represión de las diversas casas de estudios contó con la colaboración de autoridades que pensaban que más que un proceso de depuración prolongado se trataba de una necesaria normalización de actividades académicas fuera de la politización del país. Desde esta óptica las autoridades consideraron que la intervención militar era una tutela momentánea y que se les devolvería el control del proceso de normalización. La negación de este control ratificó la dirección de la dictadura en arrogarse la soberanía popular de la nación y de la forma de gobierno universitario unipersonal o colegiada.

En este sentido, la represión en las universidades permitió que la dictadura definiera las condiciones, sin oposición, de lo que consideraba necesario para la educación superior en el marco de las discusiones que se desplegarán durante buena parte de la década del 70 y tensionará a militares y civiles por el rol de las universidades.

CAPÍTULO II

TRANSFORMACIONES, ACTORES Y DEBATES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA DURANTE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR (1973-1990)

I. LOS PRIMEROS AÑOS DEL MOVIMIENTO ANTI DEMOCRÁTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1973-1980)

Tras una serie de eventos desestabilizadores del gobierno de Salvador Allende como el acaparamiento de productos, la paralización de transportistas, la intervención norteamericana, el quiebre de los partidos de la Unidad Popular y el estancamiento del movimiento popular democrático emerge un proyecto político de regresión autoritaria a través de la imposición de una dictadura cívico-militar (Garate: 2012).

De esta forma, el 11 de septiembre de 1973, el Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet, el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, Gustavo Leigh Guzmán, el Comandante en Jefe de la Armada, José Toribio Merino, y el General Director de Carabineros (policía), César Mendoza Durán llevan a cabo un golpe de Estado al gobierno del Presidente Salvador Allende Gossens.

Una vez conseguida la muerte del presidente y el consecuente control político del país, el grupo de militares se constituyó así mismo como una Junta General de

Gobierno. Esta junta comenzó rápidamente a dictar decretos con fuerza de ley para controlar, reprimir y dar continuidad al ejercicio golpista.

En este sentido, una de las primeras instituciones intervenidas fueron las universidades a través del Decreto Ley N.º 50 del 2 de octubre de 1973, que en un solo articulado establece que la junta establecerá rectores-delegados, militares activos o en retiro, para cumplir las funciones plenas de dirección de las diversas universidades (Brunner: 1984).

Así, los rectores elegidos por sus respectivos claustros universitarios son removidos de sus cargos, contra su voluntad, y sometidos a diversos destinos. Lo mismo pasará con los académicos y estudiantes a favor del gobierno de la Unidad Popular, quienes serán sometidos a torturas, desaparición o exilio (Toro, 2015; Fleet, 1977; Meyers, 1975).

Por lo tanto, la designación de los diversos rectores-delegados respondió a la necesidad, por parte de la junta militar, de poner fin a la politización de la universidad desatada por el movimiento democratizador iniciado entre 1966 y 1967.

"Los movimientos de reforma que agitaron a las Universidades desde 1966 o 1967, no fueron sino movimientos políticos para cercenar autoridades, obtener la participación de alumnos y funcionarios administrativos en el gobierno universitario y afirmar la autonomía de cada corporación sin el más leve asomo de coordinación y planificación conjunta con otras universidades"⁵⁷.

⁵⁷ Diario El Mercurio, 3 de octubre de 1973.

En este sentido, si bien las acciones realizadas por la dictadura militar durante 1973 a 1975 fueron la represión de la universidad, esta fue emprendida con dos visiones antagónicas en un comienzo pero que como trayectoria logran un punto de encuentro.

La primera visión, estructurada principalmente por los contraalmirantes Hugo Castro, Arturo Troncoso y Luis Niemann, buscó dotar de continuidad la tradición de educación estatal depurada de teorías marxistas. En palabras de Niemann:

“Financiar, mediante el aporte proporcional de todos, la tarea educacional, a fin de contribuir al establecimiento de una sociedad democrática en la que la elección del tipo, institución o medio de enseñanza o la extensión de ésta, no se condicionen por factores socioeconómicos del educando”⁵⁸

Y una segunda visión, apoyada principalmente por los civiles Sergio de Castro, Miguel Kast, Jaime Guzmán, Hernán Larraín, Jorge Claro, Jorge Caus y el marino Roberto Kelly, buscó redefinir la presencia del Estado en educación desde la posición monetarista de Friedman o desde la comprensión hispanista y socialcristiana de subsidiaridad. Cuya mejor expresión es la síntesis que realiza, desde la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), el economista Miguel Kast:

“Por otra parte, el bajo costo privado de la educación universitaria induce a la proliferación de “estudiantes profesionales”, agitadores políticos, etc., que tienden a ocupar las escasas plazas existentes....Todos estos problemas son causados, en parte, por el subsidio que se da a la enseñanza

⁵⁸ Luis Niemann Núñez. “Política educacional de Chile. Elementos de doctrina, Revista Seguridad Nacional”, N°5. (1977): 14

universitaria, que no se justifica socialmente en la gran mayoría de los casos, ya que desde el punto de vista privado (alumno) la inversión para adquirir educación superior da un rendimiento económico altísimo⁵⁹”

Los años 1976 y 1977 son claves para estas disputas dentro de la dictadura cívico-militar. En 1975 había visitado Chile el economista Milton Friedman y se comenzaba la denominada política del shock económico. Esta política consistió en una reducción fiscal y en un crecimiento del flujo de inyección monetaria de inversión. Esto trajo consigo, una reducción fiscal del 30%, una disminución salarial del 2,6%, una pérdida del 30% del empleo público y un desempleo general del 14,9%. Sin embargo, ya a fines de 1976 la situación económica comenzó a estabilizarse en términos macroeconómicos inflacionarios. A esta situación se le denominó el *despegue o milagro chileno* (Fontaine, 1993).

La implementación de la propuesta de Friedman se vio reflejada en el campo educativo en la propuesta de Jorge Claro Mímica, asesor económico del Ministerio de Educación. El día 30 de octubre de 1975, el economista presentó a la Junta de Gobierno el primer proyecto de distribución de gasto en educación, titulado "Proyecto de Financiamiento de la Educación Superior". El proyecto exponía la necesidad de cambiar la forma de financiamiento del sistema de universidades, y proponía la creación de un fondo social, el cual permitiría a los jóvenes de escasos recursos financiar "lo que deja de ganar en otra ocupación por el hecho de estar estudiando en la universidad" (Junta de Gobierno, acta n° 243, 30 de octubre 1975, p. 12) mediante un subsidio entregado por el Estado en calidad de préstamo. Una

⁵⁹ Políticas de matrículas y financiamiento en las Universidades chilenas, (Chile, mayo, 1974) Departamento de estudios, Oficina de planificación nacional (ODEPLAN).

vez titulados, los estudiantes debían pagar el monto prestado por el fondo social a través del Banco del Estado (Pérez & Rojas-Murphy, 2013: 6).

Por su parte, el gasto público en educación cayó entre 15% y 35% (dependiendo de la estimación) entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento. El autofinanciamiento en las universidades chilenas creció de 13,5% a 26,9% promedio entre 1965 y 1980 (Brunner, 1986: 46-47).

En paralelo, la represión que vive la universidad somete a una serie de intelectuales de oposición a la dictadura a convivir y producir sus investigaciones fuera de la universidad. Así, se crean espacios o centros de investigación por fuera de la universidad intervenida y vigilada.

Los nuevos centros comienzan a formarse en 1974. Dentro de estos está el Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (ICHEH/demócrata cristiano), en 1975 se funda la Academia de Humanismo Cristiano (AHC) que se transforma en un centro de acogida a grupos desvinculados de las universidades. De la expulsión de la Universidad Católica se funda, en 1976, la Corporación de Investigaciones Económicas para América Latina (CIEPLAN), el Programa de Investigación Interdisciplinaria en Educación (PIIE) el año 1977, que pasa a ser parte de la Academia de Humanismo Cristiano. Ese mismo año 1977 se establece el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) y un grupo nacido del sector socialista, VECTOR.

En 1978 se crean tres programas dentro de la Academia de Humanismo Cristiano, el Programa de Economía del Trabajo (PET), el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) y el Grupo de Estudios Agro-regionales (GEA). A estos se une la Corporación

de Investigación para el Desarrollo (CINDE). En 1979 se crean SUR y el Centro de Investigación y Planificación del Medio Ambiente (CIPMA). Nace, en el mismo año, el Grupo de Educación y Comunicación (ECO).

En 1980, se crea con apoyo del gobierno y como parte del pensamiento neoliberal, el Centro de Estudios Públicos (CEP) y se instala en Chile la sede del Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET). También se construye el Centro para el Desarrollo Campesino y Alimentario (AGRARIA). El año 1981 se crea el Centro de Estudios del Desarrollo (CED) (Brunner & Barrios, 1987:76).

Estos centros eran financiados por organizaciones internacionales que apoyaban a los grupos disidentes a la dictadura cívico-militar.

Por un lado, estaban los centros de investigación enfocados en cuestiones académicas como la Fundación Ford, el International Development Research Center (IDRC) de Canadá, la Swedisch for Research Cooperation (SAREC), el PISPAL hasta su desaparición en 1986, el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), el Programa de Cooperación Académica del Gobierno de Francia, la Fundación Volkswagen de la República Federal Alemana y el Social Research Council de Estado Unidos (Brunner & Barrios, 1987: 77).

Y por otro lado, los centros de investigación enfocados en corrientes políticas como las Agencias de Cooperación Holandesa, el Consejo Mundial de las Iglesias, el Comité Católico Francés, contra el hambre y por el desarrollo, Misereor y Adveniat de la República Federal Alemana, las fundaciones alemanas Friedrich Ebert, Konrad Adenauer y Nauman, la Fundación Interamericana de los Estados Unidos, Desarrollo y Paz de Canadá, el Programa de Cooperación del Gobierno Italiano, OXFAM y el International University Exchange Fund (IUEF). Ante esta situación

expansiva de centros de investigación el régimen militar comienza un proceso de apertura desde 1983 (Brunner & Barrios, 1987).

Por su parte, el mundo estudiantil vive sus años más difíciles. Los estudiantes de izquierda están enfocados en soportar la represión interna en las universidades, recopilar información de los estudiantes desaparecidos o simplemente avisar a quienes pudieran estar en condiciones de ser detenidos para que busquen ayuda o refugio. Desde esta condición de desarticulación, un grupo de estudiantes en 1976 formó la asociación cultural universitaria que promovió la resistencia estudiantil y que tuvo como objetivo central lograr mantener el desarrollo de una actividad estudiantil crítica (Garretón & Martínez, 1985). Ya avanzada la dictadura, los leves atisbos de organización comienzan a concentrarse en actividades culturales, grupos de pasillos o actividades de recreación para que, simplemente, activarán las formas colectivas de la universidad (Toro Blanco, 2002). En cambio, los estudiantes de derecha conviven con la necesidad de participar en política al mismo tiempo que se despolitizan las formas de actividad universitaria. Esta tensión será más evidente a fines de la década del 70, en donde un grupo de los estudiantes no perseguidos comenzarán también a cuestionar la universidad intervenida.

Es en este contexto que las diversas posturas dentro de la dictadura cívico-militar disputan el carácter de la educación nacional y sus implicaciones de coordinación y financiamiento.

En esta dirección, se publica el 13 de febrero de 1976, en el Diario oficialista “El Mercurio”, la creación del Estatuto Nacional Público de universidades chilenas por parte del Ministro de Educación de la época, el contralmirante Arturo Troncoso Daroch. Esta publicación, contenía el fortalecimiento de la coordinación estatal en educación superior desde una continuidad de las instituciones existentes en el

sistema, como el consejo de rectores de las universidades chilenas (CRUCH), y un mayor desarrollo de proyecto nacional de la universidad desde su compromiso regional (PIIE: 1984).

Por otro lado, el 13 de septiembre de 1976 se publica el acta constitucional N°3, como parte del proceso constituyente, en donde se somete a revisión y derogación las garantías y derechos constitucionales consagrados en la constitución de 1925. En esta acta se declara, como continuidad de la tradición nacional, que el Estado cumple una función central en la creación y desarrollo de la educación, en su modalidad privada o pública, sin embargo, se incorpora una novedad respecto al rol del Estado en los niveles de educación secundaria y superior. En estos niveles el Estado debe aportar, pero no desde una responsabilidad central, como sí ocurre en la gratuidad que promueve en educación básica y preescolar. Esta situación, manifiesta las primeras expresiones del concepto de política pública del Estado subsidiario, pero no desde una coordinación de mercado.

Un año después, en 1977, aunque existen documentos en la misma línea antes de esta fecha, la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), creada en 1967, presenta un documento de estrategia educativa que consagra la intención de mantener la gratuidad en la escolaridad básica, parcialmente en la secundaria y eliminarla en la enseñanza superior. El argumento central es de orden económico y recae en establecer que la tasa de retorno individual es más rentable en la inversión de educación universitaria que en el resto de los niveles. Por ende, el financiamiento de la docencia en educación superior se realizaría con el pago de los propios beneficiados, a los cuáles se les beneficiaría con créditos que serían pagados una vez finalizada la carrera universitaria (PIIE, 1984: 88).

Esta presencia de diversos textos y autoridades o representantes de la dictadura permite reconocer las diferencias de matices, y también sustanciales, entre las diversas fuerzas internas. En este sentido, si bien las ideas generales pueden seguir siendo registradas durante toda la dictadura, el grupo de contralmirantes que inició el control del Ministerio de Educación, desde 1976 comienza a perder incidencia en la dirección del proceso como grupo, pero no necesariamente en el ideario.

Por estos motivos, resulta central en la reconstrucción histórica del periodo la distinción entre estos proyectos educativos convergiendo y disputando el sentido del diseño de la educación superior chilena.

II. LA ACCIÓN ESTUDIANTIL EN AÑOS DE DICTADURA: “Nº ENTRE EL 10 Y EL 12, DISCULPEN, PERO NO NOS GUSTA EL 11”⁶⁰

El golpe de Estado de 1973 significó, para la educación superior chilena, un desmantelamiento gradual del régimen de gobierno universitario, de la impartición de títulos y grados, del sistema de financiamiento y de institucionalización de la forma de vinculación de la universidad con la sociedad chilena que la comunidad universitaria había consensuado, no sin dificultades, desde inicios del siglo XX y que se consagró con los diversos procesos de reforma ocurridos entre 1967 y 1969 en diversas universidades del país.

Este desmantelamiento, cuyo principal objetivo fue acabar con la reforma universitaria de 1967, se inició con la intervención militar y el control de las actividades de la comunidad universitaria revirtiendo el Estatuto orgánico aprobado por el Congreso Nacional el 4 de junio de 1971 que consagraba la participación de

⁶⁰ Revista El pasquín, octubre 1982.

todos y todas los y las miembros de la comunidad universitaria como institución pública autónoma por una concentración de facto de todas las decisiones en el rector/a⁶¹ como figura externa designada por la Junta Militar.

El Estatuto orgánico fue aprobado durante el primer año de gobierno del Presidente Salvador Allende y vino a consolidar los diversos procesos de democratización impulsados desde 1967 en las diversas universidades del país. Resulta clave para entender el foco de intervención militar de las universidades el articulado de este estatuto. El primero de ellos es el artículo n°3 que establecía:

La Universidad de Chile es democrática. Participan en su gobierno todos los miembros de la comunidad universitaria tal como se establece en el presente Estatuto⁶².

Continuaba el artículo n°4 consagrando la pluralidad de ideas dentro de la vida universitaria.

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 mutuo⁶³.

Y con lo anterior, el artículo n°5 establecía la autonomía universitaria.

⁶¹ Decreto con Fuerza de ley número 1 de 1971, Artículos 3 y 5. Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

⁶² Decreto con Fuerza de ley número 1 de 1971, Artículo N° 3. Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

⁶³ Decreto con Fuerza de ley número 1 de 1971, Artículo N° 4. Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

La Universidad de Chile es un establecimiento público, autónomo, independiente de la administración central del Estado. Es una persona jurídica de derecho público, con patrimonio propio y con domicilio en la ciudad de Santiago. Su representante legal es el Rector⁶⁴.

Serán estos aspectos, gobierno universitario democrático-pluralidad de ideas-autonomía universitaria, los principales focos de acción de facto que intervino la Junta Militar consagrada tras el golpe militar de 1973 dentro de las universidades del país.

El resultado fue alrededor de 20.000 estudiantes expulsados (15 a 18%), el 25% del personal docente y 15% de personal no académico exonerado (Bravo, 2012). En este sentido, tanto académicos/as como estudiantes fueron excluidos de la organización de la vida universitaria y obligados a concentrarse en sus “quehaceres privados”⁶⁵. En concreto, la vivencia de estudiantes y académicos/as es un registro que es preciso rastrear, sobretodo porque dan cuenta del impacto de las decisiones que motivaron la reforma a las universidades de 1981 y su posterior desarticulación en 1983. En esta dirección, en una editorial de El Mercurio se da cuenta de la lógica militar subyacente a este proceso de control y rol de la comunidad universitaria.

“El frente universitario resulta delicado porque es de naturaleza explosiva. En los momentos más difíciles, ese frente se transforma en político y, entonces, resulta imposible enfocarlo desde elevados y serenos criterios académicos. Se

⁶⁴ Decreto con Fuerza de ley número 1 de 1971, Artículo N° 5. Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

⁶⁵ “Esta universidad llegó tener más de 22 mil alumnos y hoy sólo tiene 13 mil. ¿Cómo se explica esto? Miré, yo prefiero la calidad que la cantidad”. Entrevista a Heinrich Rochma, Rector delegado de la Universidad de Concepción en Revista Hoy, N°59, 18 de julio de 1978.

diría que actualmente el tema universitario está en ese momento difícil en que sería equivocado abordarlo como puramente intelectual, neutral y científico, pero la política universitaria no debería olvidar jamás la naturaleza del campo en que actúa. El Terreno, el teatro de la guerra, determina estrategias y posiciones”.⁶⁶

Estos *elevados y serenos criterios académicos* fueron acompañados de una serie de medidas que condujeron a la comunidad universitaria a estos fines, con o sin su voluntad⁶⁷. De esta forma, tanto el ingreso como la actividad rutinaria de las universidades se vio invadida de funcionarios de seguridad con perros, credenciales de acceso y acciones como rociar con agua los prados universitarios para evitar conformar grupos numerosos de personas.

⁶⁶ El Mercurio, 21 de marzo de 1976.

⁶⁷ “...devolver las universidades parecería un gran error...(ellas) se habían supe politizado hasta perder sus funciones propias...Mientras tanto la devolución o cualquier otro intento de coartar, abierta o disimuladamente las atribuciones de los rectores delegados, daña a las universidades y al país...”. Revista Qué Pasa, octubre 1974.



Fuente: Revista El pasquín, 1983.

Si bien no existió representación estudiantil formal entre 1973 y 1976, las autoridades designadas por la dictadura no abandonaron la discusión de la organización de la comunidad universitaria y sus eventuales diseños de participación. Es por ello que en un primer momento los rectores designados promovieron la creación de delegados de curso que atendieran diversas cuestiones de orden académico de los/as estudiantes como horarios de clases, asignación de cursos, acceso a materiales de clase, etc. La designación de delegados de curso, como sostiene Toro Blanco (2006:23), recayó sustantivamente en estudiantes demócratacristianos debido a que esa fuerza política apoyo el golpe de Estado y durante los primeros años de la dictadura se le permitió seguir funcionando de forma legal como partido por lo que no estuvieron sujetos a persecución política.

De igual forma, la organización curricular de las carreras se modificó con el objetivo de reducir, explícitamente, el tiempo de los/as estudiantes para hacer otras actividades que no sea estudiar su carrera en específico. En esta línea, el vicerrector de la sede Oriente de la Universidad de Chile, Gustavo Reyes Román, declaró que: *“los cambios en el régimen de exigencias hacen que los primeros años sean bastante rígidos. Hay un gran número de créditos obligatorios cuya elección no queda a criterio del alumno; quien no aprueba el 50% de ellos debe abandonar la universidad”* (García Monge, Isla Madariaga y Toro Blanco 2006: 27).

Es dentro de este restrictivo escenario, que tanto estudiantes como académicos/as, comenzaron a desarrollar pequeños esfuerzos para poder abrir espacios asociativos que permitieran contemplar actividades fuera del cerco que la intervención militar había puesto en el aula de clases.

Los delegados de curso se constituyeron como una organización funcional a los deseos expresados por el Rector designado de la Universidad de Chile, Hernán Daynau al inicio del año académico de 1974, en donde sostuvo que el estudio constituiría desde ese momento el 90% del tiempo del estudiante y un 10% restante para actividades extracurriculares completamente alejadas de la política.

El diseño de participación estudiantil de la dictadura se gestó en diciembre de 1974 con el Reglamento de los Centros de Alumnos de la Universidad de Chile cuyo control de designación se estableció en el Secretario de Facultad con los requisitos de que los y las estudiantes seleccionados/as formarán parte de los cinco mejores promedios de notas de su promoción y no tener sanciones por actividades políticas.

Tras este reglamento, en agosto de 1975, se creó la Secretaría General de Organización Estudiantil, cuya razón de ser fue coordinar las relaciones entre los/as estudiantes y Rectoría a través de los y las coordinadores estudiantiles que se

encargaban de la gestión de actividades culturales y recreativas. Pero no será hasta 1976⁶⁸ que la organización estudiantil que ideaba la dictadura tomó forma concreta con la promulgación del decreto N° 12.891 que aprobó el reglamento del Servicio de Organización Estudiantil cuyo objetivo era la creación de un Consejo Superior Estudiantil, organismo máximo de representación de los estudiantes en la Universidad de Chile. El Consejo tenía una directiva designada por las autoridades. Es con la anterior estructura, el Consejo, que se reconstruyó, parte de las autoridades dictatoriales, la Federación de Centros de Estudiantes de la Universidad de Chile (Fecech).

En 1975 comienzan a gestarse los primeros intentos de asociaciones estudiantiles independientes de los dictámenes de las autoridades dictatoriales⁶⁹. Como sostiene Errázuriz (2017), el año de 1975 es un momento en que la dictadura cívico-militar baja su intensidad represiva y al mismo tiempo se dota de una mínima estructura de representación y gobierno universitario unipersonal que permite a los/as estudiantes desenvolverse en un escenario, a pesar de ser restrictivo, conocido⁷⁰. Con

⁶⁸ Un hito importante de los primeros años de resistencia estudiantil es el Paro de Castellano, a mediados del año 1976, en defensa de la profesora Malva Hernández, exonerada por sus actividades como madre de Rodrigo Medina, estudiante de Filosofía de la Universidad de Chile, desaparecido del Pedagógico el año 1976. El decano de filosofía de ex instituto pedagógico, Joaquín Barceló, exoneró a la profesora Malva Hernández. Ella había presentado el 11 de junio de 1976, ante el 4° Juzgado del Crimen, una denuncia por presunta desgracia de su hijo Rodrigo Medina, militante del MIR detenido desaparecido. Esta exoneración convocó un manifestación y paro de actividades bajo el lema “La Malva no se va, se queda”, las marchas se hicieron constantes y guardias golpearon a la alumna Patricia Torres. Sus compañeros atacaron entonces la oficina de seguridad y el decano reaccionó con represión para detener el movimiento. La académica no fue reincorporada y abandonó el país exiliada. (Brancher de Oliveira, 2017: 35)

⁶⁹ “Desde el año 1975 en adelante la necesidad de abrir canales de expresión y dialogo comienza a pesar con gran urgencia sobre la conciencia de los universitarios; el estrechísimo, rígido marco de la universidad intervenida no da cabida ni apoyo a la creatividad, al espíritu solidario y fraternal, a la generosidad que siempre han caracterizado a nuestro pueblo. Al tiempo que se niega la posibilidad de debate abierto, se cierran las puertas de la universidad a los sectores más postergados de nuestra sociedad mediante exigencias económicas cada vez más abultadas”. Revista La Ciruela, 1980. p. 2.

⁷⁰ “Fuimos amigos y compañeros (con Pedro Cisternas) de curso en primer año de Ingeniera Civil Química en 1979, él era tan agresivamente anti dictatorial para hablar que creí era mirista. Otro compañero del mismo grupo de estudios en álgebra y matemáticas que estábamos sentados en una mesa del primer piso de la Biblioteca Central, era Demócrata Cristiano pero moderado, así que le dije, mientras caminábamos hacia la salida de la U a tomar micro, por estacionamiento lenguas, que bajara el tono cuando hable en la sala de estudios, que estaba asustando al otro compañero de estudios (Pedro Morales, creo, hoy Ing. químico también) pues era Demócrata Cristiano. Pedro me respondió: ¿Y qué tiene, si yo también soy DC?, jaja”. Entrevista Hugo Montesinos, presidente del Centro de Estudiantes Democráticos de la carrera de Historia de la Universidad de Concepción en 1981.

esto, en los diversos campus universitarios los y las estudiantes comienzan a organizar pequeñas actividades culturales como espacios de encuentros y, al mismo tiempo, una serie de boletines de difusión de diversa índole.

Un ejemplo de esto lo constituye la revista “Blanco”, que se edita a fines del año 1975 como iniciativa de un grupo de alumnas de Historia de la Universidad Católica de orientación demócrata cristiana...Estos son los casos de “Expresiones del Instituto de Sociología de la Universidad Católica y de “Sumario” de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile...Así nacen Letras del Departamento de Literatura y Castellano de la Universidad de Chile, Pirka y Taller del Taller Literario de Ingeniería y de Medicina Norte respectivamente y ACU Macul editada por la Asociación Cultural Universitaria de ese campus.⁷¹

Las motivaciones de estos diversos boletines son diversas. Estos se expresan de las siguientes maneras:

“...en el inicio, ganas de expresarnos, y el darnos cuenta que no había ninguna posibilidad de expresión al nivel nuestro. No pensamos en un instrumento político, ni ideológico. Más tarde un deseo de expresar una concepción que se tenía de la universidad y la vida universitaria (Revista Blanco); la necesidad de dar cuenta de lo que pasaba en la escuela (Revista Sumario); mantener informada a la comunidad universitaria acerca de la coyuntura que se estaba viviendo (Revista

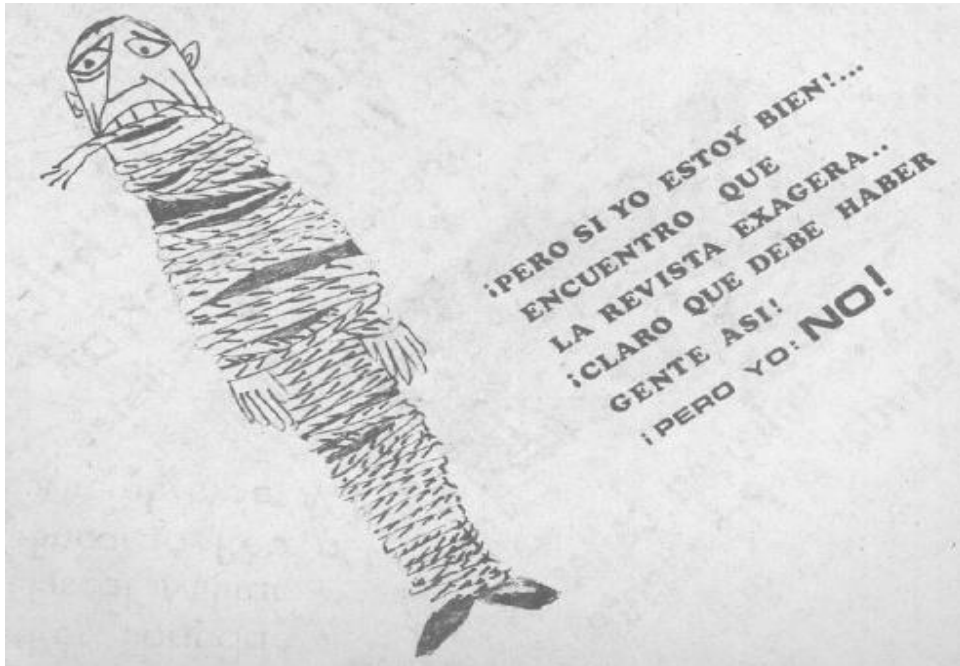
⁷¹ Revista CENECA, diciembre de 1981, p. 11.

Claridad); crear un movimiento real en la Escuela. Solo existía una movilización de aquellos politizados recientemente. Nace también, para fortalecer ese movimiento incipiente (Revista La Llave): recoger y dar a conocer pautas, trabajos, etc. de la directiva de la ACU (Revista La Ciruela): producir una revista distinta, no planfletaria, no densa, que refleje un tipo de mirada distinta de la realidad. Usar la ironía como medio para entregar elementos políticos y de mayor peso. Ir educando, rescatando las realidades cotidianas, sus contradicciones, de forma tal de tener un espíritu más crítico, más reflexivo (Revista Pasquín); difundir el proceso de convergencia a nivel de cada facultad, de cada escuela. Hacer de la revista un centro de referencia y discusión en torno a este proceso (Revista Convergencia)".⁷²

En esta dirección, los diversos miembros/as de los boletines convergen en describir sus acciones como parte de la apertura de canales de comunicación y espacios de asociación que permitan recrear una experiencia colectiva de la vida universitaria y, al mismo tiempo, vincular a los/as estudiantes a un mundo que nutriera el quehacer de sus disciplinas específicas. Estas pequeñas acciones de organizarse en torno a un boletín o revista se constituyen en las bases de una lenta re-estructuración de las asociaciones estudiantiles prohibidas por la dictadura y, en ese momento, impuestas y designadas por las autoridades de forma unilateral y con escasa legitimidad entre los y las estudiantes⁷³.

⁷² Revista CENECA, diciembre de 1981, p. 12.

⁷³ "Trajo (Hugo Cordero dirigente estudiantil designado) a la Maggie Lay para la recepción de primer año. El año 79 se hizo la inauguración mechona en la casa del deporte con la estriptisera Maggie Lay y fue escándalo. Ese era el nivel cultural de



Fuente: Revista El Pasquín, 1979.

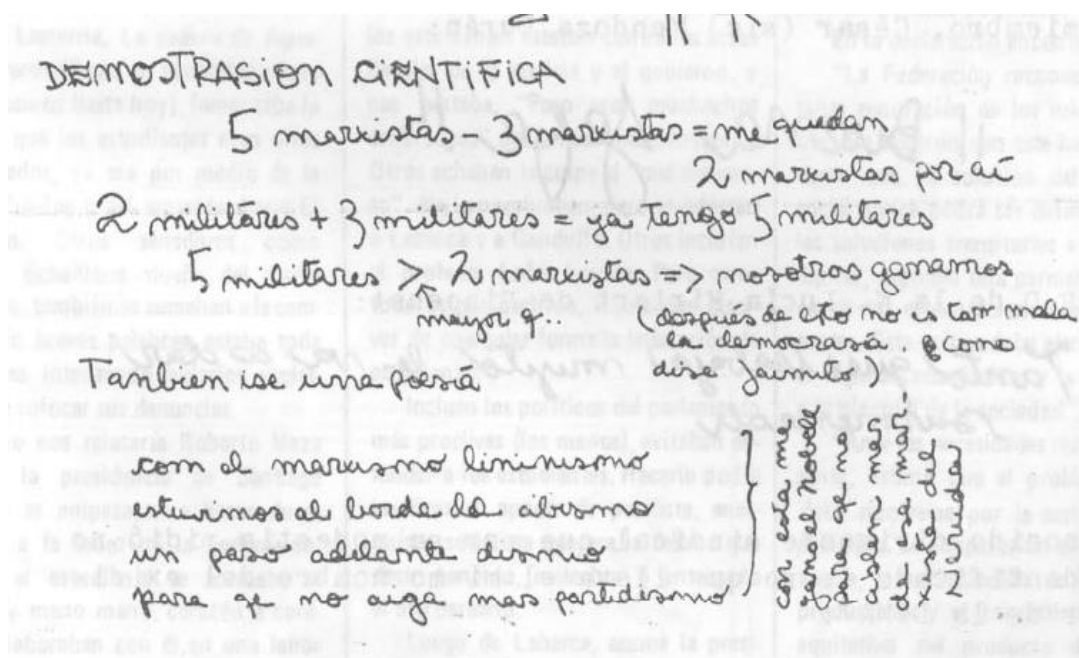
El modo de producción de estos boletines es artesanal, con escasa división de tareas y anclados en pequeños grupos que asignaban funciones en el marco de disponibilidad, capacidades e interés. Su difusión, de igual forma, estaba sujeta al financiamiento de sus miembros/as lo que llevaba a que la periodicidad de las revistas o boletines no fuera constante. Para sortear estas dificultades se empleaban actividades de financiamiento a través de fiestas o venta a un costo mínimo de los boletines. Con estas condiciones la difusión de los boletines fluctuaba entre 100 y 500 ejemplares por edición.

(Miembro de Revista Claridad sostiene) El primer número surgió con el aporte individual de uno de los colaboradores.

los dirigentes designados que luego fundarán la Unión Demócrata Independiente (UDI)”. Entrevista Hugo Montesinos, presidente del Centro de Estudiantes Democráticos de la carrera de Historia de la Universidad de Concepción en 1981.

Durante los primeros ocho números no tuvimos ningún tipo de financiamiento externo. Los números trataban de financiarse a través de la venta y las veces que faltaba plata los colaboradores cubrían el déficit.⁷⁴

En esta dirección, los contenidos de los boletines o revistas son diversos pero situados, generalmente, en un estilo comunicativo masivo y arraigado en temáticas culturales y de situaciones cotidianas de la vida en las universidades⁷⁵.



Fuente: Revista El Pasquín, 1983, p. 9.

⁷⁴ Revista CENECA, diciembre de 1981, p. 15. Entre paréntesis, agregado.

⁷⁵ “Si había actividad clandestina, se notaba por los panfletos que había en la universidad. Con distintas técnicas, por ejemplo, dejar en los baños. Recuerdo que en uno de estos baños pusimos un letrero: “Saquen de a uno weones (símil a tíos o tipos y tipas)”. Por alguien se llevaba un montón para repartir en su carrera”. Entrevista Hugo Montesinos, Presidente del Centro de Estudiantes Democráticos de la carrera de Historia de la Universidad de Concepción en 1981.

De esta forma, la organización estudiantil irrumpe desde una reivindicación de la cultura como un espacio que permite la asociación entre estudiantes. Esta asociación se estructuró en torno al taller y los festivales de canto. El taller constituyó un nivel mínimo de organización que permitía dar funcionamiento a los grupos, transmitir los contenidos que esos grupos querían divulgar y, al mismo tiempo, permitía dotarse de una instancia de encuentro de estudiantes en un contexto altamente represivo. De esta forma, desde 1975, los talleres de diversas artes (canto, instrumentos musicales, teatro, danza o artes plásticas) proliferaron en los campus de las universidades, principalmente, de la región metropolitana.



Será durante 1977 que los diversos talleres de expresión cultural y artística comienzan a fraguar el primer festival del cantar universitario que contó con apoyo institucional y germinó en la creación de la Agrupación Folclórica Universitaria (AFU) y posteriormente en el surgimiento de la Agrupación Cultural Universitaria (ACU). Será esta última, la ACU, la organización que dará mayor cohesión a estas expresiones de asociación estudiantil en la región metropolitana y a lo largo de las diversas regiones del país con campus universitarios. De esta forma, es la ACU más las organizaciones culturales independientes las que impulsarán entre 1978 y 1980 una serie de festivales de teatro y música masivos con un fuerte impacto en la comunidad universitaria. Tal será el impacto que las instituciones de educación superior, rápidamente, conformaron asociaciones culturales estudiantiles oficiales con el objetivo de minimizar la importancia de la ACU y los festivales en las comunidades educativas.

“Al Primer Festival de Teatro le siguen un segundo y un tercero: de creciente calidad, cada vez más exitosos. El último con seis jornadas preparatorias 31 interior de la U. y un lleno total para la Final del Cariola: más de 3000 personas asistieron al tercer festival y entregaron su pleno reconocimiento a labor de la ACU. Los festivales de música: tres caupolicanaos sucesivos. Apoyo indiscutible de la comunidad universitaria; los estudiantes repletan las galerías. El Cuarto Festival fue, sin duda, un derroche de alegría, creatividad, amistad, con la presencia juvenil y festiva de las barras de la UTE, UC, UCV, UTFSM, U de Concepción, etc., que apoyaban a sus

representantes. Una final con 6000 asistentes solo puede ser producto de un intenso trabajo y de un sistemático y creciente apoyo de los universitarios a la labor de la ACU”.⁷⁶

Dentro de este contexto de florecimiento cultural comienza, de forma paralela y parcialmente coordinada, la promoción de instancias de representación estudiantil democráticas en disputa con la estructura de representación tutelada propuesta, en 1978, por las autoridades universitarias a través de la Fecech (Federación de Centros de Estudiantes de la Universidad de Chile) que regía para la mayoría de instituciones de educación de la época debido a que aún no se realizaba el proceso de fragmentación de la Universidad de Chile en universidades regionales.

La Fecech fue la estructura de representación estudiantil que promovieron los denominados rectores delegados impuestos por la junta militar en las diversas universidades. La estructura de elección de la Fecech era abiertamente antidemocrática y reconocía una serie de mecanismos de control y reproducción de figuras políticas estudiantiles simpatizantes de la dictadura. Por un lado, la elección de la directiva fue designada por las autoridades de la universidad y su mecanismo de re-elección estaba cruzado por la recomendación de la nueva directiva por la directiva saliente. Junto con ello, la directiva tenía la potestad de elegir a los presidentes de centros de estudiantes y, a su vez, los presidentes de centros de estudiantes designaban a los delegados de cursos y de carreras. Uno de los artículos más claros de estos mecanismos es el artículo noveno que da cuerpo a la estructura de la Fecech:

“Para los efectos de tales designaciones, el presidente del respectivo Centro convocará especialmente a los alumnos de

⁷⁶ Revista La Ciruela, N° 7, diciembre de 1980, pág. 2.

cada uno de los cursos, promociones o carreras, con el objeto de consultarles acerca de las personas más idóneas para ocupar los mencionados cargos. Cada estudiante de la promoción, curso o carrera respectivo deberá manifestar por escrito sus preferencias respecto de tres alumnos de ella. Una vez establecidas las preferencias expresadas en la consulta, el presidente, en presencia de alguna autoridad de la Facultad, carrera o Sede de Provincia, según corresponda, expresamente designado para tal efecto, quien actuará como Ministro de Fe, designará a los dos delegados, de entre las cuatro más altas mayorías expresadas en dicha consulta, dentro de los cinco días siguientes a la realización de ésta”.⁷⁷

Junto a estos mecanismos de control, surge desde los y las estudiantes que participan en los cargos directivos de estos procesos la necesidad de reinterpretar la visión más extendida de la participación estudiantil a través de la figura de sus líderes para poder legitimar sus acciones en la vida estudiantil y transformar la mirada política del movimiento gremialista en parte de la cultura de las universidades. De esta forma, se promueve una participación estudiantil despolitizada que vendría a reemplazar a la antigua participación estudiantil.

“Se ha suplantado el tradicional líder político, de gran habilidad en la oratoria, demagogo, capaz de ser simpático con los que para él no lo son, capaz de repetir ramos para lograr su permanencia en la universidad y, por último, capaz de postergar sus principios e ideales con el fin de satisfacer a

⁷⁷ Decreto Universitario núm. 12.948, 29 de septiembre de 1978.

algún “padrino” que de afuera lo ampara. El líder de hoy es esencialmente universitario, se expresa con cierta dificultad, aunque en forma segura y coherente, no promete más allá de lo que no está seguro de poder cumplir, aborda aspectos de interés y preocupación universitaria, marginando lo contingente que nada tiene que ver, y es al extremo cauteloso en no mostrarse protegido o al servicio de un gobierno, corriente ideológica, o partido político, manifestando con absoluta objetividad su posición frente a los diversos hechos. En definitiva, el dirigente actual es esencialmente gremial, y esto despierta la ira de quienes quisieran una universidad “comprometida” al servicio de sus mezquinos intereses”.⁷⁸

Esta despolitización de la participación estudiantil fue, sin duda, el principal hilo conductor de la acción estudiantil de los dirigentes oficialista y, al mismo tiempo, el mayor problema para poder desarrollar actividades coordinadas entre autoridades y los propios dirigentes estudiantiles junto con ser el blanco de críticas y acciones de protesta contra estos estudiantes⁷⁹. Una de estas dificultades se expresó en el control que las autoridades realizaban dificultando incluso las acciones gremiales que los estudiantes oficialistas realizaban. El vicepresidente de la Fecch en 1979, Patricio Melero, sostuvo:

“...la incompreensión por parte de algunas autoridades universitarias de que era necesario realizar una abertura en la

⁷⁸ Revista Presente, núm. 8, mayo de 1980, p. 5.

⁷⁹ “Otro atentado terrorista con detonación de bomba, se registró, en las 00:55 horas de ayer, afectando en esta oportunidad el domicilio del vicerrector de la Universidad de Chile Claudio Illanes (...) un hecho similar frente al domicilio del presidente de la federación del centro de alumnos de esa casa de estudios, Erick Spencer.” Diario El SUR, 14 de marzo de 1979, Concepción.

organización estudiantil. Esto ha hecho que critiquen y no apoyen a la actual propiciando volver a un sistema en que los dirigentes son designados por la autoridad”.⁸⁰

Serán los primeros años de la década de los 80 los años que re-inaugurarán el dinamismo estudiantil⁸¹ dentro de las universidades tanto para oficialista como para los estudiantes de oposición a la dictadura. En particular, es la coyuntura abierta por la discusión sobre una nueva regulación para las universidades, la ley general de universidades, la que gatilla tanto la organización paralela de centros de estudiantes autónomos como un programa de resistencia a la incorporación de aranceles para cursar las diversas carreras universitarias y la suspensión o expulsión de los estudios por participar en acciones políticas.

En este sentido, en forma paralela a las organizaciones culturales de regeneración de instancias de asociación los y las estudiantes comienzan a gestar centros de estudiantes autónomos en respuesta a los centros de estudiantes designados por las autoridades de la universidad. Por el carácter de control sobre estos centros de estudiantes se instaló como principal necesidad dotarse de formas de organización que representarán de forma mucho más legítima los intereses de los y las estudiantes.

Una de las primeras experiencias de organización de centros de estudiantes autónomos, que luego serán conocidos como centros de estudiantes democráticos, se gestó en la Universidad de Concepción. Así lo señala Paz Macaya:

⁸⁰ *Ibíd.*, núm. 5, septiembre de 1979, p. 11.

⁸¹ “Comienzan a organizarse los centros de alumnos: *Biología Marina, Derecho, Medicina, Ingeniería, Pedagogía*. El rol de la FEC fue muy importante, pues a la época, en Concepción, no había otra organización social con tanta visibilidad. Por eso llegaban al barrio universitario a conversar con nosotros representantes de trabajadores, secundarios, etc. Jugaba un rol de voz pública regional. Y nuestra organización estudiantil tuvo además muchos méritos. Fue la primera que se mantuvo a nivel nacional. Vinieron de Santiago a analizar cómo lo habíamos logrado. Nosotros habíamos hecho una campaña alegre; llena de símbolos atractivos. Bonitos. Eso fue importante porque daba mística y seguridad”. Entrevista Paulina Veloso, Vicepresidenta Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción (FEC).

“Fuimos capaces en un par de años de pasar de nada a tener Centros de Alumnos elegidos democráticamente en todas las carreras de la Universidad, yo diría que ninguna se quedó atrás, pero finalmente hasta las carreras más derechistas, digamos, se eligió Centro de Alumnos, y generamos el CEUC que fue nuestra primera estructura, que era el Centro de Estudiantes de la Universidad de Concepción que terminamos, a fines de 79 comienzo del 80, en un congreso del CEUC al cual vino gente de la Chile, vino Yerko Ljubetic, y armamos el primero congreso de estudiantes de la Universidad de Concepción y en ese congreso terminamos todos gritando arriba de las mesas y de las sillas: ¡Federación! ¡Federación! ¡Federación!”⁸²

Junto con los procesos de creación de centros de estudiantes también se promovieron instancias de coordinación entre organizaciones políticas volcadas a la vida universitaria como fue el caso de la Universidad Católica de Valparaíso. Los y las estudiantes pertenecientes a diversas organizaciones políticas proscritas por la dictadura crearon, en 1977, la Comisión de Derechos Juveniles (CODEJU). Manuel Tobar relata que “nosotros empezamos a invitar a los compañeros de las Juventudes Comunistas, (...) invitamos a la Juventud Socialista y a mucha gente también del MAPU. Ahí articulamos la CODEJU con todos y fue siempre un espacio común para todas las juventudes políticas.”⁸³ Esta bifurcación de alternativas de organización se debía a las diversas tesis políticas de agrupaciones y partidos de oposición proscritos

⁸² Video. Testimonio de Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción. Archivos de la Memoria en Chile. Región del Bío Bío. Archivo Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

⁸³ Video. Movimiento estudiantil de Valparaíso: Manuel Tobar y Samuel Castro. Archivos de la Memoria en Chile. Región de Valparaíso. Archivo Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Valparaíso.

sostenían en el mundo estudiantil. Por un parte, el Movimiento de Izquierda revolucionaria (MIR), quería la creación de comités participativos, mientras la Democracia Cristiana (DC) y las Juventudes Comunistas (JJ.CC.) querían recuperar la institucionalidad del movimiento histórico estudiantil, a través de los centros de alumnos y de las federaciones estudiantiles (Brancher de Oliveira, 2017: 65).

Sin embargo, como sostiene Hugo Montesinos, ex dirigente universitario de la Universidad de Concepción, la confluencia política en la organización social y la protesta fue un tema clave en los primeros años de la década de los 80 y explica, en buena parte, el desenlace político del período con la constitución de lo que será la alianza política hegemónica tras el término de la dictadura, la Concertación de Partidos por la Democracia.

“El PC insistía... y el Mir se sumó, aunque no les guste reconocerlo (las tendencias de ellos aún no se expresaban dentro claramente pero pronto empezaron a perfilarse, con el CODEPU y otras cositas) no sólo el de Gutiérrez, el de Pascal también al firmar él la declaración de México de 1980: “Llamamiento a la Unidad y al Combate”, con motivo de la imposición de la Constitución del 80, en que francamente se plantean un Frente amplio, viejo tema (...) Firmaban el documento del 1980 en México (que sin decirlo ni consultarlo puso fin y disolvió al conglomerado de partidos y grupos revolucionarios que formaban la Resistencia, y archivó sus líneas políticas, pues esta alianza de base y de frentes de masas de sectores revolucionarios del MAPU, MIR, IC, socialistas, maoístas del PCR, etc., jamás fue monopolio ni propiedad sólo del MIR, como hacen creer ellos o algunos

historiadores jóvenes desinformados. El documento lo firmaban en México Luis Corbalán del PC, Anselmo Sule o Aníbal Palma por el PR (no recuerdo cuál de los dos, del ala UP o izquierda del PR) y Clodomiro Almeyda por el PS (su fracción, obviamente) junto a Pascal Allende del MIR, nos llegó en ese año, al mes, copiada a máquina primero en Santiago, para debate... pero ya ves lo que resultó, el tipo de salida y de transición que se instaló.

¿Quiénes ganaron con lo de la Concertación? Creo que es 100% el programa Demócrata Cristiano y de la Alianza Democrática, creada ya el 84, y no el del Movimiento Democrático Popular (MDO) que contenía al PC + PS Almeyda+ MIR y grupos varios.”⁸⁴

Desde estos diversos procesos de convergencia política de los y las estudiantes comienzan a levantar protestas y demandas al calor de los nuevos marcos de organización de las universidades y los efectos de la promulgación de los decretos que fueron conocidos como la Ley de Universidades de 1981⁸⁵.

⁸⁴ Entrevista Hugo Montesinos, presidente del Centro de Estudiantes Democráticos de la carrera de Historia de la Universidad de Concepción en 1981.

⁸⁵ “El presidente de la República, general Augusto Pinochet, firmó ayer tarde el decreto número 785 de esta fecha (1979), que crea la comisión especial que estudiará, elaborará y propondrá un anteproyecto de ley general de universidades al jefe del estado, para cuyo cumplimiento tiene como plazo el tercer trimestres del presente año...Según señaló el presidente Pinochet “con este decreto ponemos en marcha un proceso destinado a dictar la ley que consolidará una universidad libre, despolitizada, renovadora del saber e identificada con la actual, regida por profesores altamente calificados y cuyos rectores posteriormente serán nombrados por el Presidente de la República de entre los hombres de las indiscutida capacidad y prestigio de que goza el país. La comisión estará compuesta por el Ministro de Educación, Gonzalo Vial, el Ministro del interior, Sergio Fernández, el Ministro Jefe del Comité asesor general, Alejandro medina y los juristas Miguel Schweitzer Speisky y Avelino león”. Diario El SUR, 15 de marzo de 1979, Concepción.

En este contexto, la inauguración del año académico de 1981 comienza con la fijación de aranceles en las diversas universidades⁸⁶ y destaca, particularmente, aquellas instituciones que realizaron esfuerzos por sopesar variables de escasa confiabilidad para fijar sus tramos arancelarios. Dentro de ellos cabe citar en extenso el realizado por la Pontificia Universidad Católica:

Fijan aranceles en U. Católica

“Entre 44 mil y 64 mil pesos será el costo anual de las diversas carreras que se imparten en la Universidad Católica de Chile, durante el presente año (...) Bruner explicó que en ese lapso en ese plantel se dividieron las carreras en cinco grupos para establecer los aranceles anuales. Indicó que los criterios que se tomaron en cuenta fueron el costo de docencia, el prestigio de la profesión, las expectativas de cada una de ellas y si se trataba de carreras de pregrado, post título o postgrado.

El costo anual de las profesiones del grupo 1 es de 60 mil pesos y ellas son: agronomía, arquitectura, construcción civil, enfermería, ingeniería civil, medicina, interpreté musical, periodismo, kinesiterapia, derecho, ingeniería comercial, traducción, psicología y Química.

Las del tramo dos, cuyo costo anual asciende a 50 mil pesos, incluye a: Licenciaturas en bioquímica, ciencias biológicas, en física, en matemática, en historia, en filosofía y en arte, diseño,

⁸⁶ “La universidad del Norte inició su proceso de matrícula estableciendo un arancel distinto para tres grupos de carreras que van desde 20 a 30 mil pesos anuales; al mismo tiempo puso en práctica un sistema de tramos diferenciados sobre el monto que los alumnos deben pagar según los ingresos de su grupo familiar y las sumas a que tiene derecho con respecto al crédito fiscal”. Diario El Mercurio, 19 de marzo de 1981, Santiago de Chile.

geografía, actuación, trabajo social, párvulo, pedagogía media en castellano, inglés, francés, alemán, matemáticas, física, ciencias naturales y biología, química y educación física, técnico forestal, técnico marino, técnico eléctrico industrial, técnico mecánico industrial y técnico en plantas marítimas y terrestres.

Las carreras del grupo tres, con un arancel anual de 44 mil pesos son: Teología, pedagogía general básica, pedagogía media en historia y geografía, en filosofía, en artes plásticas, en religión y en educación musical.

Por su parte el grupo IV incluye: Consejería educacional y vocacional, educación especial y diferencial, licenciatura en educación y educación de adultos con un valor de 50 mil pesos.

Finalmente, las del quinto grupo, con un arancel de 64 mil pesos son magister y doctorados....

El director general académico de la U. Católica precisó que el prestigio y las expectativas de las profesiones del primer tramo son altas e involucran a un total de 5.439 alumnos. Las de segundo grupo, en cambio, tienen un interés medio, con 4.888 alumnos. Por su parte, las carreras del tramo tercero tienen expectativas entre media-baja y baja, con 2.125 alumnos. Las del grupo cuatro, todos post títulos, incluyen a 293 estudiantes y las de quinto varían entre medio y alto con 207 estudiantes⁸⁷.

⁸⁷ Diario El Mercurio, 17 de marzo de 1981, Santiago de Chile.

Es desde las variables del *prestigio y las expectativas* que buena parte de la estructura de aranceles comienza a instalarse en las universidades. Tal situación, más allá de lo arbitrario de estos aranceles, introduce en las organizaciones estudiantiles un nuevo escenario en que se debe apelar a la extensión progresiva de créditos y los eventuales montos de cobertura de los aranceles para los y las estudiantes. Esta bandera reivindicativa es vista como una oportunidad para las juventudes gremialistas de construir una verdadera política sectorial de defensa de los intereses de los estudiantes⁸⁸. Manuel Sepúlveda, presidente de la Fecech indicaba que la organización estudiantil logró que se cubrieran las necesidades de crédito fiscal de los y las estudiantes que lo solicitaron en ese año, “los estudiantes habíamos sufrido por tres años la implementación del sistema de financiamiento universitario que no satisfacía a nadie y que urgía cambiar (...) no permitiremos que un estudiante abandone sus estudios superiores por razones de compromiso económico con la universidad”⁸⁹.

Por su parte, los y las estudiantes de oposición a la dictadura denunciaban los efectos de las reformas a las universidades desde la fragmentación de la Universidad de Chile hasta la legitimidad de las medidas concretadas sin la aprobación de las comunidades universitarias o con el mero respaldo de rectores designados.

“El rector de la Universidad de Chile general Alejandro Medina, señaló ayer que la nueva legislación universitaria es un desafío y creo que los hechos van a demostrar lo contrario a

⁸⁸ “Los estudiantes que se encuentren en mora en el pago de los aranceles no podrán: A) solicitar cualquier documento relacionado con la calidad de estudiante universitario actual o en algún periodo anterior. B) formalizar matrícula para proseguir estudios de pregrado. C) inscribirse en una o más asignaturas para continuar estudios de pregrado. D) iniciar los trámites conducentes a la obtención de los títulos y grados que otorga la universidad. E) efectuar, en general, cualquier gestión de naturaleza administrativo-docente. Decreto Universitario, N° 2615/82, art. 2°.

⁸⁹ Revista *Dadís Revinu*, núm. 1 agosto de 1983, p. 5

quienes propalan que su aplicación significa un retroceso para la universidad...

Consultado sobre la suerte que correrán los jóvenes que pusieron un cartel ofensivo en el ex campus Macul, dijo que ese lugar ya no pertenece a la “U” pero no tenía antecedentes de eso. El cartel aludía a la supuesta venta de la casa de bello (nombre que se le da a la Universidad de Chile) y llamaba a rechazar la misma, en nombre de un autodenominada “Unión Nacional de estudiantes democráticos”⁹⁰.

La escala de estas acciones llevó a una serie de protestas durante 1980-81 en diversos campus universitarios. Tal vez los más significativos son las protestas realizadas en el ex Instituto pedagógico de la Universidad de Chile, conocido en la época como campus Macul, que tras la agitación por demandas contra la expulsión y persecución de los estudios se procedió a cerrar la Facultad de Filosofía y Letras para poner fin a las acciones de protesta⁹¹. En paralelo, la Universidad Técnica Federico Santa María sanciona con la expulsión a siete estudiantes que promovieron foros contra la aprobación de la Constitución Política de la República propuesta por la dictadura. Este hecho genera una masiva movilización que apunta a reincorporar a los estudiantes expulsados que también es fuertemente reprimida.

⁹⁰ Diario El Mercurio, 28 de marzo de 1981, Santiago de Chile.

⁹¹ Fernando González Celis rectos de la academia superior de ciencias pedagógicas. El rostro nuevo del viejo pedagógico. “Qué sistema de participación estudiantil permitirá o no permitirá ningún tipo de participación? Lo estoy estudiando. Soy partidario de cualquier tipo de asociación que permita a los estudiantes cumplir más cabalmente sus funciones tales. ¿Qué solo se metan con sus estudios y nada más? Claro. El estudiante tiene por función estudiar y el profesor tiene por función enseñar. ¿Los quiere en una torre de marfil, ajenos a lo que ocurre en Chile y en el mundo? Quiero alumnos conscientes de lo que la historia de la patria para que se sientan continuadores de la obra de sus antecesores y se forme profesionalmente a un alto nivel. Diario El Mercurio, 22 de marzo de 1981, Santiago de Chile.

En la Universidad Técnica del Estado (UTE) la primera actividad que desarrollaron los opositores a la dictadura fue la peña Onda Latina, realizada en un local ubicado nada menos que entre las calles Libertad y Esperanza. Aldo Saavedra Fenoglio, recuerda que el 13 de junio de 1980, 98 estudiantes de la UTE fueron detenidos en la peña, cuando realizaban un acto de solidaridad con los y las estudiantes sancionados. Posteriormente, 22 fueron relegados. Saavedra fue enviado a la isla Chonchi.

La represión se instaló en las universidades con expulsión de alumnos y exoneración de académicos, como en la Universidad de Concepción, donde el nuevo rector, el mayor en retiro Guillermo Clericus, expulsó al profesor Manuel Sanhueza, ex ministro de Justicia que estudiaba un proyecto constitucional alternativo al del régimen.

Roberto Brodsky, miembro de la Agrupación Cultural Universitaria (ACU) resumía de la siguiente forma los cambios producidos por la ley de universidades de 1981 tras el auge de las movilizaciones de estudiantes:

“Entonces vino la nueva ley, mandando a parar cualquier iniciativa: se cerraron escuelas, se inauguraron nuevos campus, se modificaron los planes de estudio, se crearon institutos y academias y el vuelo del rescate universitario cayó, alcanzado por la implacable puntería del cazador. La nueva Ley General de Universidades, decía un artículo de la época titulado “Departamento de Estudios Humanistas, Q.E.P.D.”⁹²

⁹² Agurto, Irene; Canales, Manuel; Lamaza, Gonzalo de (Ed.). Juventud chilena: Razones y subversiones. Santiago: Gráfica Andes, 1985, pág. 184.

Tras la ola represiva dentro de las universidades durante los años de 1980-1981 y la implementación de la reforma de 1981⁹³, para 1983 comienza un acelerado proceso de creación de Federaciones de Estudiantes democráticas que termina con la caída de la Fecech impuesta por la dictadura. De esta forma, la Universidad de Antofagasta estableció los estatutos de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Antofagasta (FEUA) en mayo de 1983. En noviembre del mismo año, ocurrieron las elecciones de Federación de la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Concepción (FEC). La Universidad Católica de Santiago convocó elecciones en noviembre de 1984. A fines de abril de 1985 ganó la Democracia Cristiana en la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica (FEUC), marcando el fin de 18 años de dirección gremialista.

En este contexto de refundación de las federaciones democráticas en las universidades los y las estudiantes de oposición promovieron petitorios centrados en el término de la intervención en las universidades, la reintegración de los y las universitarios/as exonerados/as, el reconocimiento de la autonomía universitaria, el restablecimiento de un presupuesto adecuado para las universidades, el fin de los sistemas de vigilancia y represión dentro de las universidades y, finalmente, la promoción de un estatuto democrático para la organización estudiantil que se cristalizó con la autoproclama disolución de la Fecech en 1984 y la refundación de las diversas federaciones democráticas entre 1983 y 1985⁹⁴.

⁹³ Inicio año académico Ministra Mónica Madariaga. *“Dijo (Ministra Mónica Madariaga) que se va a proponer a trámite legislativo, si ello fuere necesario, una normativa que otorgue flexibilidad para poder analizar el proceso de aplicación de la nueva legislación sobre enseñanza superior. Por otra parte, dijo que se habían detectado algunas deficiencias graves en determinados centros de formación técnica. Agregó que por eso el viernes pasado hice el anuncio de la suspensión de la creación de nuevos centros de formación técnica, ya que se ha producido el cierre de los institutos que ha incurrido en hechos que no se compadecen con el espíritu de la legislación sobre enseñanza superior”*. Diario El Mercurio, 8 de marzo de 1983, Santiago de Chile.

⁹⁴ Diario El Mercurio, 24 de mayo, 1983.

En este sentido, con la obtención mediante años de lucha estudiantil abierta y silenciosa de una organización estudiantil legitimada se cristaliza y se da comienzo, desde 1985, a un rol del movimiento estudiantil contra la dictadura y se expresa como una fuerza de oposición a escala general de la sociedad. En esta escala, la gran disputa por esos años era lograr la unidad entre las diversas fuerzas políticas opositoras tanto en sus cúpulas como en las organizaciones sociales, es por esto que la reconstrucción de la FECH resulta sumamente significativa porque aglutina a todas las fuerzas políticas opositoras en una sola lucha. El estudiante Demócrata Cristiano, Yerko Ljubetic, elegido como el primer presidente electo tras el proceso electoral libre fue muy consciente de lo que significaba esta nueva refundación para el proceso general de lucha contra la dictadura y en un gesto de vinculación histórica une a la generación de la reforma universitaria de 1967-68 con la gesta de su generación en el discurso de asunción como presidente de la FECH.

De esta forma, José Miguel Angel Solar, dirigente Demócrata Cristiano sostenía en 1969: “...no es una palabra individual; ha nacido de una generación de jóvenes que han luchado en esta universidad, en estos años, y ella es el sedimento de muchas batallas por lograr ser verdaderamente jóvenes y, mañana, verdaderamente hombres”⁹⁵. Por su parte, Ljubetic en 1984 expresó ambos momentos históricos con la lucha que le deparaba a buena parte de la generación universitaria de esos años y cristalizó un mensaje político para toda la oposición a la dictadura:

“La FECH es fruto de quienes se jugaron en sus cursos por la participación; de quienes cuestionaron cotidianamente la pasividad y la indiferencia que reinó por año en nuestra universidad; de quienes protagonizaron la creación de los

⁹⁵ Miguel Ángel Sola, “Para ti, Neruda, nuestra palabra descarnada”, 21 de agosto de 1969, en Guadalupe Irarrázaval y Magdalena Piñera (Compiladoras), Chile: Discursos con Historia, Editorial Los Andes, 1996: 123-133.

comités de participación, cuando nació la tristemente célebre FECECH; de quienes con su ejemplo y metodologías de trabajo basadas en la participación y pluralismo pusieron en jaque el autoritarismo que nos pretendieron imponer. La FECH es el fruto de aquellas escuelas que lograron democratizar sus Centros de alumnos pese a las sanciones de todo tipo... Pero hay algo más. El jueves 25 no nació sólo una federación de estudiantes, nació algo más grande e importante para Chile: nació una generación. Una generación que trae buenas y nuevas noticias para Chile y su pueblo... ¿Y qué mejor noticia que esta podía traer una nueva generación? En medio de un dramático espectáculo de divisiones, y querellas incomprensibles para quienes están viviendo cotidianamente los dramas del hambre, la miseria, la represión, la humillación. ¿Qué mejor noticia que la que trae la FECH?: la unidad es posible, esa es nuestra primera buena noticia⁹⁶.

⁹⁶ Publicado en Irene Agurto, Manuel Canales, Gonzalo de la Maza (editores), Juventud chilena, razones y subversiones, ECO_FOLICO_SEPADE, 1985: 159-160.

III. ACADEMIA EN DICTADURA: ENTRE LA FUGA DE CEREBROS, EL GOBIERNO UNIVERSITARIO Y LA REPRESIÓN.

En 1978, el ex rector de la Universidad Técnica del Estado (UTE) realizaba preciso diagnóstico de la situación de los y las académicos de las universidades chilenas durante los primeros años de la dictadura que vale la pena citar en extenso:

“Falta de trabajo y perspectiva para los profesionales chilenos debido a la crítica situación del país derivada de la política económica, lo que les obliga a emigrar para ganarse la vida. El presidente del Instituto de Ingenieros de Chile declaró a El Mercurio (25 de noviembre de 1976) que se registra un promedio mensual de renunciadas del 5,8% del total de investigadores y, al mismo tiempo, el 12% de los restantes solicitan permisos sin sueldo en forma periódica para ir a trabajar en el mercado externo, y muchos de ellos no vuelven. Ya en 1974, la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICYT) había establecido que entre el 10 de diciembre de 1973 y el 10 de octubre de 1974 habían abandonado el país 639 científicos e investigadores, lo que significaba el 21,5% del total de ellos en el país. Hace dos años el Colegio de Ingenieros establecía, a esa fecha, el abandono del

país en un 23% de sus profesionales, y el Colegio Médico, a junio de 1977, constataba que el 16,8% de los médicos había abandonado el país”.⁹⁷

La intervención de las universidades el 11 de septiembre de 1973 había puesto en suspenso los diversos estatutos, reglamentos y decretos que regulaban las carreras académicas dentro de la universidad y sus eventuales acciones quedaban sujetas a las decisiones unipersonales de los rectores delegados, junto con el represivo ambiente en las universidades se generó un clima de desconfianza en la comunidad que afectaba abiertamente los vínculos entre los y las académicos/as y sus universidades⁹⁸. Todo este escenario fue entendido, para el mundo académico, en dos grandes diagnósticos que aglutinaron buena parte del malestar de investigadores/as y científicos/as: (1) fuga de cerebros por la represión y (2) restituir el gobierno universitario por parte de académicos y académicas de las universidades.

Estos diagnósticos pueden ser divididos dentro de las décadas en que se desplegó la dictadura cívico-militar.

Por un lado, la fuga de cerebro como debate, cruzó la discusión de la década de los 70 y envolvió a las figuras académicas que marcaron las acciones de la reforma universitaria. Esto se debe principalmente a que buena parte de la campaña publicitaria y política de las figuras militares y civiles de la dictadura apuntaron a la reforma como el proceso que corrompió, de forma definitiva, el estado de las universidades. Es ante estos ataques que los actores de la reforma, en su mayoría exiliados, irrumpieron en la discusión con diagnósticos que apuntaban a destacar el

⁹⁷ Entrevista a Enrique Kirberg. Revista Araucaria, 1978. Pág. 140.

⁹⁸ “Recuerda que a su regreso a Chile en 1976 no había recursos para hacer investigación. Por la migración forzada o no forzada, los laboratorios estaban despoblados. Además, en la U. de Chile, donde más ciencia se desarrolla, existía una tremenda depresión de parte de los científicos, porque los rectores delegados no les daban prioridad. Pero, aunque se publicaba muy poco, se mantuvo un grupo de gente muy esforzada que permitió reconstruir la investigación”. Doce científicos revisan la época de Augusto Pinochet. Diario El Mercurio, martes 12 de diciembre de 2006.

empobrecimiento de la academia debido a las medidas represivas de la dictadura⁹⁹. De esta forma, la huida de académicos/as e investigadores/as se debía principalmente a la carencia de condiciones confiables personales, institucionales y laborales para continuar con las investigaciones. Así lo sostenía Jacques Chonchol:

“Las causas de la fuga de cerebros son simples y conocidas: son, sobre todo, de orden político. La situación del país, la dictadura, la falta de libertad, la represión constante. Se sabe que la Universidad es justamente uno de los sectores que más ha sufrido. Hay también causas de orden cultural. La pobreza intelectual en que la dictadura ha sumido al país, el miedo a hablar, el clima de temor, la delación, el aislamiento en que el país ha ido cayendo”¹⁰⁰.

En esta misma línea de discusión, emergió un grupo de investigación al amparo de la iglesia que publicó, en 1975, un estudio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en la Revista Mensaje que sostenía que la razón más importante de las renunciadas era de índole económica más que política. Los problemas económicos explicaban el 59 % de la migración de ingenieros y tecnólogos contra un 14,7 % que explicaba este problema como político; en ciencias un 44,7 % contra un 6,9; medicina 45,5 % contra un 9 %; agricultura 58 % y nadie argumentó razones políticas. En el campo de las ciencias sociales se presentaron los más altos porcentajes que culpaban a los problemas políticos como la mayor causa de migración de científicos y académicos, esta ascendía a un 21,4 contra un 50 % que culpaban a los problemas económicos. Como complemento a esta situación aparecía

⁹⁹ “Efectivamente, la fuga de cerebro se ha agravado en forma realmente alarmante en los últimos años. Las causas de este aumento son, sin duda, las condiciones existentes en Chile bajo la Junta (militar)”. Entrevista Edgardo Enríquez Frodden. Revista Araucaria, 1978. Pág. 133.

¹⁰⁰ Entrevista Jacques Chonchol. Revista Araucaria, 1978. Pág. 126.

el hecho que un 66,6 % de los investigadores despedidos permaneció en Chile y un 33,4 % encontró trabajo en el extranjero¹⁰¹.

De esta forma, si bien no existía un consenso para establecer las causas de la disminución de académicos, sí era un tema fuera de discusión, el vaciamiento de académicos y académicas dentro de la universidad durante la primera década de la dictadura cívico militar. Además, la hipótesis de la fuga de cerebros fue aumentando debido a los anuncios de reestructuración del sistema de financiamiento de las universidades, en donde se pasaba de un sistema de financiamiento directo a uno indirecto, principalmente a través del pago de aranceles estudiantiles, el denominado: autofinanciamiento universitario. Estos anuncios generaban mayor incertidumbre en el mundo académico debido al real interés y capacidad de las universidades de lograr financiar proyectos de investigación con presupuestos fuertemente condicionados por la demanda de matrícula. Se creía, con la escasa información disponible, que esto concentraría la matrícula en los sectores ricos de la población y reorientaría las funciones de las universidades en asuntos económicos más rentables que la investigación científica, dejando al mundo académico en una deriva técnica o meramente empresarial.

Con esto temores de la comunidad académica cierra la década del 70 y se abre pasó a la década de los 80 con la creación de la ley de general de universidades de 1981 y la promesa de la restitución del control universitario por la propia comunidad de académicos y académicas. Así lo declaraba el dictador Pinochet en 1979:

“Creada comisión para ley general de universidades

¹⁰¹ Real del, Jorge; (1975) «El Éxodo de Científicos y Técnicos: Un Informe de Conicyt: 1973-1974, Revista Mensaje No 242.

El presidente de la República, general Augusto Pinochet, firmó ayer tarde el decreto número 785 de esta fecha (1979), que crea la comisión especial que estudiará, elaborará y propondrá un anteproyecto de ley general de universidades al jefe del estado, para cuyo cumplimiento tiene como plazo el tercer trimestres del presente año...Según señaló el presidente Pinochet: con este decreto ponemos en marcha un proceso destinado a dictar la ley que consolidará una universidad libre, despolitizada, renovadora del saber e identificada con la actual, regida por profesores altamente calificados y cuyos rectores posteriormente serán nombrados por el Presidente de la República de entre los hombres de las indiscutida capacidad y prestigio de que goza el país. La comisión estará compuesta por el Ministro de Educación, Gonzalo Vial, el Ministro del interior, Sergio Fernández, el Ministro Jefe del Comité asesor general, Alejandro medina y los juristas Miguel Schweitzer Speisky y Avelino león”¹⁰².

Este tipo de declaración de restitución del gobierno universitario provocó casi de forma paralela una resistencia por parte de los Rectores delegados y el control militar que se ejercía sobre las universidades¹⁰³. Incluso, el proyecto de gobierno externo a través de juntas directivas no será efectivo hasta fines de la dictadura y tendrán que ser los y las estudiantes junto a académicos y académicas las que provocarán la salida

¹⁰² Diario El SUR, 15 de marzo de 1979, Concepción.

¹⁰³ U de Concepción inicia proceso hacia la institucionalización. Rector Heinrich Rochna. “*Subrayó que estamos dispuestos a evitar que nuestra universidad vuelva a ser un centro de poder antes que un centro del saber: debemos evitar que nuestra universidad deba enfrentar otra vez las consecuencias del desgobierno académico, resultados como preeminencia en su conducción, de criterios emanados de las directivas de los partidos políticos: huelgas continuas, tomas; expansión de la burocracia universitaria debido al pago de servicios públicos, disminución del rigor y la seriedad de los estudios, inseguridad ante la proliferación de grupos extremistas, etc.*” Diario El Sur, 30 de marzo 1979, Concepción.

de los Rectores delegados. Es por esto que durante la década de los 80 la comunidad académica es flanco de diversos intereses.

Por un lado, parte de los defensores de la reforma a las universidades de 1981, ante la dificultad de implementación y total paralización para 1983, sostienen que su fracaso se debe a la persistencia del control militar de las universidades y, por consiguiente, al desconocimiento del sector que tienen los militares, situación que los lleva a resistir la reforma e implementarla mal.

“En el campo universitario, el problema es mucho más agudo, porque mientras la nueva legislación respectiva amenaza con esterilizarse o desvirtuarse por una errónea forma de aplicarla, la estructura de poder que existe en nuestras universidades se ha demostrado incapaz de incorporar efectivamente a su conducción a los mejores académicos, salvo honrosas excepciones que más bien confirman la regla. El comité ad hoc que asesora al Presidente y el inicio de las actividades de varias juntas directivas en las universidades estatales deben apreciarse como paliativos valiosos, pero que no modifican el cuadro general predominante negativo en este importante rubro del quehacer nacional. La incompreensión que el gobierno muestra hacia el mundo universitario no sólo perjudica el futuro académico de éste, sino que le enajena al régimen la voluntad de sectores muy influyentes en el país que han estado y estarían proclives a apoyarlo, de no mediar tan lamentable y prolongado desencuentro”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Revista Realidad, n°44-45, enero-febrero 1985.

Será clave, en el marco de la reforma de 1981, la creación del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) para la comunidad académica, ya que es una de las pocas políticas que dará un respiro a las autoridades respecto a la merma en la asignación de fondos para investigación surgida durante la década del 70 ¹⁰⁵ . No obstante, el problema que presenta la reestructuración en el financiamiento de las universidades no logra detener las críticas surgidas por la asignación de créditos estudiantiles, por un lado, y el aún insuficiente presupuesto para investigación en el mundo académico, por otro lado. Junto a ello, buena parte del paquete de políticas de financiamiento fortalecieron a las universidades estatales de la época y las privadas de mayor tradición y de forma inexistente a las emergentes universidades privadas como ilustra el siguiente cuadro:

Figura N° 7: Recursos Fondecyt

Distribución Recursos Fondecyt asignados entre 1982 y 1989		
Universidades	Montos \$	Porcentaje%
Universidad de Chile	2,234,7	40,6%
Universidad Católica de Chile	1.323,7	24,0%
Universidad de Concepción	370,3	6,7%
Universidad Austral	332,8	6,0%
Universidad Católica de Valparaíso	234,6	4,3%
Universidad de Santiago de Chile	207,5	3,8%

¹⁰⁵ "Lo más relevante fue la creación de Fondecyt, hoy la columna vertebral del desarrollo científico chileno de reconocimiento internacional. Reconoció los méritos individuales, confió en los investigadores y dio la libertad imprescindible para la creación y la innovación". Manuel Krauskopf, Presidente Conicyt durante 1989-1990, *Doce científicos revisan la época de Augusto Pinochet*. Diario El Mercurio, martes 12 de diciembre de 2006.

Se suma a este nuevo escenario institucional la creación del Proyecto de Estatuto Universitario propuesto por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación en 1981. Este estatuto emerge como parte de la política que reactivará las normativas participativas dentro de la universidad junto con dotar de una nueva jerarquización académica clara y transparente debido a que el estatuto universitario aprobado en 1971 tras los procesos de reforma de 1967 fue abandonado en su aplicación por la dictadura y el funcionamiento de las universidades se vio regido fundamentalmente por los decretos emanados entre 1973 y 1974.

De esta forma, el propósito principal del nuevo estatuto fue diseñar un tipo de gobierno universitario que mantuviera la politización académica controlada junto con el retorno de la toma de decisiones y cargos a la propia comunidad académica. Este complejo equilibrio de propósitos fue zanjado a través de un gobierno universitario cuya figura central, en la toma de decisiones, fue la denominada: Junta Directiva. Esta institución fue definida como un cuerpo de personas no comprometidas en la actividad académica y administrativa de las mismas o que al menos su mandato no represente a grupos de intereses internos de la universidad. En su diseño original, la Junta Directiva tenía la potestad de proponer la terna para el nombramiento del Rector al Presidente de la República y estaba compuesta por 16 directores, cuatro designados por el Poder Ejecutivo y Judicial, cuatro ex alumnos, cuatro representantes de la región y cuatro directores de historial distinguido y ejemplar.

Dentro del mismo estatuto se revisa los procesos electorales y se busca generar un mecanismo que evite las elecciones democráticas a través de comités de búsqueda o

elección desde la autoridad. Respecto al proceso de elección de Decano el estatuto sostenía lo siguiente:

“Cuando proceda nombrar al decano de una Facultad se elegirá un Comité de miembros de dicha facultad cuyo objetivo será averiguar las sugerencias y preferencias del cuerpo académico de ella, conferenciar con el rector y el vicerrector académico y proponer una lista de candidatos. La mitad de los miembros de dicho comité será nombrada por el rector y la otra mitad por el Consejo de la Facultad, cuidando el Consejo que entre los miembros que designe haya académicos que no formen parte de dicho Consejo. El decano será nombrado por el rector, conforme a las reglas que para dichos nombramientos adopte la Junta Directiva”¹⁰⁶

No obstante, este diseño anti-democrático propuesto por los estatutos no será efectivo hasta 1989 ya que durante los años anteriores regirán normas transitorias que mantienen el control e intervención de las universidades por la junta militar a través de los rectores designados con la salvedad de los reglamentos emanados y regidos por los estatutos. De ellos, es sustantivo la reactivación de un reglamento de carrera académica que para el caso de la Universidad de Chile recién logra aprobarse el 18 de enero 1984. Este reglamento concretó la jerarquización académica en dos categorías: profesor y ayudante. Dentro de la categoría de profesor se identificó tres subniveles en: profesor titular, profesor asociado y profesor asistente. Para el caso de ayudantes se estableció en ayudante primero y ayudante segundo. El avance dentro de los niveles se concentró en la decisión de comisiones por departamentos y

¹⁰⁶ Proyecto Estatuto Universitario, Art. 33, 1981.

comisiones de facultad integrada por docentes en la jerarquía más alta. Junto con ello se consolidó que solo podrán acceder a cargos directivos dentro de las universidades aquellas y aquellos docentes con la jerarquía más alta.

Es bajo este esquema de Junta Directiva, fondos concursables de investigación y jerarquización académica que la dictadura esbozó intentos de políticas públicas que permitieran la reincorporación de los académicos y académicas al control de las universidades. Así lo declaraba en 1984 el rector de la Universidad de Chile durante la cuenta pública de inicios de años académico:

“En su puesta en marcha y en toda su operación, la carrera académica queda entregada exclusivamente a académicos de la mayor jerarquía. Asimismo, la totalidad del proceso se realiza en forma independiente de la estructura de gobierno, con lo que se reconoce y consagra la necesaria independencia que debe existir en el proceso de evaluación académica y las instancias de gobierno de la corporación”.¹⁰⁷

Al igual que los y las estudiantes, los y las académicos/as democráticos y sus diversas asociaciones se vuelcan al proceso político de protesta para convocar a la participación en una serie de plebiscitos programados desde 1980 para valorar la continuidad o término del gobierno por parte de la junta militar. Para ello pidieron audiencias con rectoría para solicitar, entre otras cosas, que se les permitiera elegir decanos por facultad de manera directa. Hasta entonces, el Rector era designado por la dictadura y, a su vez, esta elegía a los decanos. En abril de 1984, en la Facultad de Derecho y tras la renuncia del Decano, los académicos procedieron a elegir a un nuevo representante por medio de una votación directa, nombramiento que fue

¹⁰⁷ Discurso pronunciado por el Rector de la Universidad de Chile, Roberto Soto, 23 de marzo de 1984.

desconocido por el Rector de la Universidad, Roberto Soto. Producto de estos continuos fracasos por hacerse escuchar, los académicos radicalizaron sus posturas, dándose un hito fundamental en abril de 1985, cuando Fuerzas Especiales ingresaron a las Facultades de Ingeniería y Medicina de la Universidad de Chile, generando la solidaridad de los y las académicos/as con los y las estudiantes.

A partir de ese momento, los y las académicos se declararon en estado de alerta, e hicieron frecuentes las manifestaciones pacíficas de descontento en un nuevo escenario político contra la dictadura que se inicia con la protesta del 20 de mayo de 1986 en donde se ordenó salir a las calles a un contingente de 19 mil militares. Uno de ellos asesinó al estudiante de educación superior Ronald Wood de 19 años. La Asamblea de la Civilidad organizó las marchas y actos de masas más multitudinarios vistos hasta entonces. Llegó a reunir más de un millón de personas en el Parque O'Higgins y organizó el paro nacional del 2 y 3 de julio de 1986. Esas jornadas marcaron las acciones de académicos/as y estudiantes hasta el fin de la dictadura.

IV. LA PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR.

Los años de dictadura cívico-militar (1973-1990) obligaron a generar un régimen de organización del conocimiento crítico en centros de pensamiento ajenos a las universidades o periféricos a éstas, como consecuencia del control de dichas instituciones por parte del régimen militar. Esta situación limitó a los investigadores el acceso a fuentes de información y a condiciones mínimas para realizar investigación social (Puryear, 1982).

Por este motivo, es importante analizar el aporte que los principales centros de pensamiento e investigación chilena, durante este período, realizaron a la construcción disciplinar y política del campo investigativo de la Educación Superior. Entre estos se destacan: la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-CHILE) (Brunner & Barrios, 1987).

En este marco, se expondrá a continuación un análisis de los estudios sobre educación superior chilena, llevados a cabo durante el período 1973-1990. Estos trabajos se examinarán desde una secuencia cronológica de discusión investigativa marcada por la imposición, el posible impacto y las consiguientes transformaciones llevadas a cabo por la dictadura cívico-militar.

Desde esta secuencia de exposición cronológica de la discusión investigativa, se establece que los diversos trabajos se estructurarán, de manera general, en tres campos disciplinarios: sociología educativa, políticas públicas en educación, e historia social y memoria, siendo sus principales enfoques de análisis el empírico-

sociológico, el cultural y el de la memoria. Por empirismo-sociológico se entenderá un sistema investigativo cuyo interés de conocimiento lo orienta a producir información técnicamente útil para la acción instrumental y estratégica (Brunner, 1990). El enfoque cultural, por su parte, es entendido como un enfoque investigativo que se basa en la identificación de redes de antagonismo institucional que disciplinan, controlan y dominan los productos simbólicos de una sociedad. De ahí que la acción humana se entienda, por parte de este enfoque, como resultado y creación de este campo de batalla por los significados (Castro-Gómez, 2000). Por último, el enfoque de la memoria comprenderá el estudio del conjunto de relatos, experiencias, recuerdos y símbolos desplegados desde el individuo hacia lo colectivo e histórico (Betancourt, 2004).

La relevancia de la identificación de estos enfoques se remite a la posibilidad de establecer cómo ocurrió un desplazamiento de las empresas investigativas en educación superior en concordancia con, la madurez de la comunidad investigativa en esta temática y también, con los usos políticos que se harán de dicho conocimiento, en un marco de control del conocimiento a nivel institucional-universitario, por parte del gobierno dictatorial.

Finalmente, la condensación de material, información e investigaciones sobre el estudio en educación superior dará cuenta de una serie de tesis analíticas que establecen los cimientos de la narrativa histórica que tenemos hoy sobre el proceso de transformación de la educación superior en dictadura. En esta dirección, se buscará presentar, a partir de dichas investigaciones, la ausencia de una valoración unánime en estas tesis analíticas, lo que hace necesaria su revisión en detalle, así como una revisión de cuáles fueron los impactos de la dictadura en las propias universidades.

De esta forma, la situación político-social que vivió el país entre 1973 y 1990 se encontró cruzada por la instalación de un régimen dictatorial cívico y militar que determinará la trayectoria del país en diversas áreas, de las cuales la educación fue un área destacada. Por este motivo, comenzó a desarrollarse un diagnóstico investigativo respecto al rol de la educación superior durante los años 1975-1979, que situará a la educación superior en un marco general de desplazamiento cultural producto de la intervención militar. El principal responsable o promotor de esta interpretación, durante la primera década de la dictadura cívico-militar, será el sociólogo José Joaquín Brunner (Brunner, 1977).

Para Brunner, existirá una relación entre el avance de los sectores medios y su irrupción durante la reforma universitaria de 1967, y la necesidad de generar un mayor control de la educación superior o de cambiar de sus objetivos. Desde aquí se desprende la hipótesis cultural que entiende que se generará una suerte de crecimiento *contra mercado* de los sectores medios. Un ejemplo de esta situación sería el estallido del proceso de reforma en la Universidad Católica de Chile. La intervención de las universidades era, por ende, central para el control ideológico de los sectores medios *contra mercado* (Brunner, 1979).

En este sentido, la posición de Brunner plantea que la imposición autoritaria dotaría el marco jurídico y político para la transformación cultural de mercado de la sociedad chilena, siendo parte esencial del vacío cultural que promueve una sociedad sin cultura pública (Brunner, 1977). Así, se postula que el modelo cultural del autoritarismo chileno tendió a desarrollar las siguientes formas políticas: política de la exclusión (represión a los disidentes), políticas de control (clausura del espacio público), políticas de regulación (por medio del mercado) y políticas de producción (ideología-cultural) (Brunner, 1979).

Dentro de la primera década de estudios, respecto al impacto de la intervención de la educación superior por la dictadura cívico-militar, se sumarán los trabajos del académico Michael Fleet (1977) y de Paul Meyers (1975).

A diferencia de Brunner, Fleet situará la intervención militar de las universidades chilenas bajo el objetivo de someterlas a los valores nacionales. Por ende, la idea de la intervención era recuperar la autonomía universitaria *extirpando* las ideas de izquierda y marxistas. De esta forma, el nacionalismo habría sido el motor de la intervención y la transformación de la educación superior, con el objetivo de conseguir la *reunificación nacional*, acosada por la politización del marxismo. Esta transformación, a su vez, habría estado guiada económicamente por un *programa de austeridad* respecto a las universidades, pero no por lineamientos de mercado según se interpreta en la actualidad.

En este marco, la visión de Meyers incorporará un nuevo acento, planteando que la intervención militar de las universidades tuvo como consecuencia inmediata la instalación de un poder autoritario dentro de las instituciones, cuyo desarrollo se encontraba subordinado a las autoridades militares. Esta autoridad se desplegará a través de un *proceso de depuración* personal, académica y estudiantil, con el objetivo de eliminar los principios de la universidad reformada y construir las bases de un nuevo modelo de universidad.

En la identificación de consensos entre los autores, sin embargo, es posible sostener que existe una mirada similar respecto al impacto que tuvo la reforma universitaria de 1967-68 como causa para la intervención de la educación superior por parte de las fuerzas militares. Este proceso de reforma habría sido uno de los factores decisivos para el establecimiento, de manera violenta, de políticas de exclusión, para Brunner, de control militar, para Fleet o de depuración para Meyers.

Sin embargo, en el marco de las directrices y objetivos de la intervención existen significativas diferencias entre los tres análisis. Para Brunner, el objetivo sería la formación de un proceso de privatización, guiado por el mercado, con el propósito de despolitizar la sociedad en una de las áreas significativas de promoción social y política del siglo XX en el país: la educación superior. En cambio, para Fleet, el principal motor de la intervención militar en la educación superior será la repolitización o contra-politización de la sociedad, a través de la promoción de un nacionalismo de unidad nacional y un programa económico de austeridad que disminuyera la esfera de autonomía universitaria obtenida durante el siglo XX. Para Meyers, por último, la cuestión pasará por reducir la *masa crítica* de las instituciones de educación superior, con el fin de refundar el proyecto institucional histórico de las universidades.

En definitiva, durante estos años, se consagrará la tesis analítica del impacto de la reforma universitaria de 1967-68 en la trayectoria del sistema de educación superior y en los efectos de la intervención militar, pero no se logrará un consenso acerca de cuáles fueron los objetivos de la intervención y sus posibles marcos de referencia política y económica. No obstante, es posible identificar en las investigaciones un marcado enfoque cultural, o sea una preocupación por interpretar y disputar los significados respecto a rol de las instituciones y sus respectivos campos de acción.

La situación que vivirá el sistema de educación superior chileno a fines de la década del 70 comenzará a ser modificada por una serie de proyectos de transformación que buscaron cambiar la trayectoria imperante en el mismo.

Uno de los fenómenos que ocurrirá será una disputa conceptual e interpretativa durante los años 1979 y 1983, respecto del desarrollo de dos enfoques de publicación: una, de orden cultural y otra, empírica. Este momento *bisagra* significará el

retroceso de las interpretaciones culturalistas de la educación superior, para dar paso a un empirismo-sociológico más robusto. De esta forma, las investigaciones y/o ensayos desde un enfoque culturalista, asociados a los investigadores José Joaquín Brunner (Brunner, 1981; Brunner, 1981), Manuel Antonio Garretón (Garretón, 1979) y Hernán Pozo (Pozo, 1982), darán lugar al enfoque empírico, de Rafael Echeverría (Echeverría, 1983) y Ricardo Hevia (Echeverría & Hevia, 1981).

Las investigaciones correspondientes al enfoque culturalista se encontrarán cruzadas por la necesidad de establecer, a partir del impacto de la reforma de 1976-68, una comprensión respecto de los posibles mecanismos de legitimación social que llevaría a cabo la Dictadura cívico-militar, a través de la transformación del ideario de la Educación Superior chilena, como también cuál sería el eje determinante de la transformación, realizando, a su vez, una evaluación de sus resultados en el sistema.

Así, para Brunner, la cultura nacional se encontraría, al momento de la reforma de 1967, en una pugna por la modernización del país, por la renovación de la cultura católica y presionada por una renovación generacional. Sin embargo, de acuerdo con Brunner, la reforma habría tenido cierta autonomía relativa respecto al escenario general de renovación. En este sentido, estaba determinada, principalmente, por factores internos de modernización institucional reflejada en tres posiciones: la academicista, la tecnocrática burocrática y la reformista, resultando esta última la de mayor dinamismo interno, pero también la de mayor carga traumática para la sociedad. Es desde estos factores internos, o dinamismo propio de la Educación Superior, que Brunner entenderá que el conflicto por la educación sería un dispositivo en permanente reordenamiento para el posicionamiento de una clase social específica, que a su vez daría cuenta de una particular y estable legitimidad social (Brunner, 1981).

Así, la transformación del sistema de Educación Superior en Dictadura tendría dos fases. Una primera defensiva, que abarcará desde 1973 a 1979, y otra de reorganización del sistema (Brunner, 1981). En este marco, Brunner mantendrá que fue la coordinación de mercado el eje determinante en el sistema educativo de la Dictadura, pero establecerá que, a la luz de los efectos, el mercado no habría tenido los resultados esperados por la inteligencia del régimen vinculada estrechamente, al pensamiento neoliberal de la época. En palabras de Brunner:

“En suma, el mercado no parece resolver satisfactoriamente el problema del desarrollo de la universidad chilena. Más bien, la nueva legislación parece estar introduciendo un cúmulo de nuevos problemas que, sobre todo, apuntan en una doble dirección: por un lado, un patrón de desarrollo que creará un abismo de calidad entre las antiguas y la gran mayoría de las nuevas instituciones y, por otro, un desarrollo artificial de carreras y vacantes impuesto por un sistema de financiamiento que obliga a las instituciones a competir no en términos de calidad sino de estrategias de captación de subsidios en un mercado controlado por las universidades antiguas” (Brunner, 1982: 32).

De esta forma, para Brunner la transformación de la Educación Superior, más que una libertad de mercado será una proliferación de universidades estatales, un mercado de certificaciones y una estratificación del sistema de Educación Superior, elementos que darían cuenta del fracaso del mercado en la coordinación del sistema.

Por su parte, para Manuel Antonio Garretón, al igual que para Brunner, la reforma universitaria habría sido decisiva para entender la intervención de la Dictadura en el

sistema de Educación Superior. Sin embargo, Garretón, a diferencia de Brunner, establecerá que este proceso estaría principalmente impulsado por el movimiento estudiantil de la época, y que sería este actor quien daría cuenta de un proyecto de modernización institucional para la Educación Superior (Garretón, 1979).

En este contexto, se impondrá el proyecto militar en las universidades, cuya instalación tendrá dos procesos: uno de tipo contrarrevolucionario y otro de orden fundacional de expansión capitalista. En este sentido, para Garretón la legitimación social, de los primeros años de la Dictadura, responderá a la “captura” del proceso de reforma, por parte de las capas medias formadas en un ambiente crítico, para pasar a un control cultural de estas capas medias a través de principios tecnocráticos de orden estatal y privado.

Por lo tanto, para Garretón, a diferencia de Brunner, la Dictadura habría promovido la intervención de la Educación Superior con el objetivo de “capturar” a los grupos medios emergentes y formarlos en principios tecnocráticos para la administración estatal y privada, provocando un vaciamiento en la misión de la universidad, y llevándola a una crisis por la pérdida de un planteamiento programático para la sociedad que sí había tenido el movimiento estudiantil reformista de 1967-68.

Se suma a estas interpretaciones, el planteamiento de Hernán Pozo, quien establecerá que la intervención militar de la Educación Superior responderá a la necesidad de destruir la politización marxista de la universidad por ser una ideología foránea. Desde este punto, la Dictadura, de acuerdo Pozo, comenzará un proceso de legitimación social de los principios económicos y su vínculo estrecho con la formación educativa, lo que daría sentido al desarrollo de la intervención de la Educación Superior en Dictadura (Pozo, 1982).

En paralelo a estas interpretaciones, por otro lado, comenzarán también a desarrollarse estudios empíricos que buscarán monitorear el rasgo central de lo que fue la evolución del sistema educativo nacional, esto es, su crecimiento sostenido en la matrícula. Para esto, Rafael Echeverría y Ricardo Hevia, establecen que el mayor cambio se dio:

“al nivel de la Enseñanza Universitaria donde la contracción en la evolución de la matrícula demuestra ser más pronunciada. En efecto, mientras que para el período 1967-73 la matrícula global de la Universidad había registrado una tasa anual de crecimiento de 16,6%, ésta se reduce a -1,7% entre los años 1973-79” (Echeverría & Hevia, 1981:49).

Como contraparte a esta información, en informes del director de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), Miguel Kast, se establecerá que el gasto en educación había aumentado un 72% entre 1974 y 1979, produciéndose un énfasis en educación escolar y preescolar, por lo que no se habría producido un detrimento del financiamiento para las universidades, las que habrían experimentado un aumento de sus ingresos en un 8% (Kast Rist, 1976).

No obstante, esta discusión evidencia que, durante los años 1979-1983, comenzará a gestarse un desplazamiento del enfoque predominante en las investigaciones sobre educación superior, hacia unas de orden puramente empírico, como consecuencia tanto de la maduración de la comunidad de investigadores, como de la situación política del país.

En resumen, es posible reconocer la consolidación de la tesis analítica del impacto de la reforma universitaria de 1967-68 y del posterior proceso de depuración ideológica y física de las universidades. De la misma forma comenzarán a emerger, aunque no se encuentran consolidadas, las tesis analíticas que establecen la crisis del rol cultural de la educación superior por la presión social por acceso, la inexistencia de un programa de reformas a la Educación Superior definido de antemano por la Dictadura, la presencia de una orientación predominantemente neoliberal en la inteligencia reformista de la Dictadura, la gestación de una crisis de crecimiento del sistema y la implementación de un programa de austeridad para las universidades públicas.

Sin embargo, también se reconocen diferencias de interpretación.

Como ya se indicó, para el caso de la reforma universitaria de 1967-68, Brunner plantea que la Dictadura reaccionó a la radicalización del reformismo académico; en cambio, para Garretón, fue más bien la instalación de una captura de los objetivos del movimiento estudiantil reformista que promovía el ascenso de grupos medios en la sociedad chilena.

Respecto al eje determinante en la intervención de la Educación Superior por parte de la Dictadura, para Brunner siguió siendo la coordinación de mercado, pero ahora expuesta a una evaluación negativa por la incapacidad de producir los resultados deseados. Para Garretón fue más bien la promoción de una formación tecnocrática que provocó el vaciamiento de la misión social de la Educación Superior promovida por el movimiento estudiantil reformista. Finalmente, para Pozo fue un proceso de imbricación entre formación educativa y principios económicos, los que darían cuenta de la nueva cultura promovida por la Dictadura.

De la misma forma, el campo de monitoreo empírico de la Educación Superior establece por una parte una disminución de los recursos destinados a la Educación Superior, y por otra sugiere que es más bien una reestructuración que incluso aumenta los recursos con los que cuentan las universidades. Finalmente, a partir de 1981 se intensificarán los estudios sobre el impacto que provocará la reforma llevada adelante por la dictadura, según veremos a continuación.

El inicio de la década de los ochenta trajo, en Educación Superior, la reforma de 1981 como un eje ineludible al momento de pensar la universidad chilena. En paralelo, la comunidad de investigadores preocupados por la Educación Superior en Chile aumentó, y los estudios cobraron el carácter de “informes” de trayectorias generales o problemas específicos del sistema de Educación Superior desde un predominante empirismo-sociológico y un emergente campo de la memoria.

En esta dirección, los principales ejes investigativos de la época se centrarán en el estudio de cuatro áreas de impacto de la reforma: a) diversificación y financiamiento institucional de la Educación Superior, b) privatización y resultados académicos del sistema de Educación Superior, c) actores educativos y movimiento estudiantil, y d) gobierno y misión de las instituciones de Educación Superior.

A) DIVERSIFICACIÓN Y FINANCIAMIENTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En general, los estudios dentro de los procesos de diversificación posicionaron su análisis desde lo que se ha denominado masificación de la demanda educativa. Esta masificación sería un proceso incontrolable, ante lo cual cabía la necesidad de pensar la estructura de la Educación Superior en su conjunto.

En este marco, Raúl Allard (1985) y Hugo Lavados Montes (1985), establecerán que la tendencia general del proceso de diversificación se encontraba en la masificación de los sistemas educativos mundiales, en que habría un conflicto entre una Educación Superior de élite y otra de orden masivo. Esta dualidad se desarrollaría debido a la presión permanente de sectores sociales pujantes en la estructura social por acceder a la educación y, por ende, a otras opciones de empleo.

Sin embargo, para Carmen Luz Latorre e Iván Núñez (1987), la tendencia histórica de expansión de la educación chilena habría estado congelada, afectando el acceso a oportunidades educativas, salvo en el caso de la atención preescolar. Por lo tanto, la relación entre masificación y diversificación, como una tendencia histórica, no tendría relación con el proyecto de transformación de la Dictadura.

De este modo, independiente del crecimiento de la matrícula, los mecanismos de selección para entrar a la universidad y la pretensión de una elección “utilitaria” del acceso individual a estas instituciones se encuentran, tras la reforma de 1981, en un punto de verificación debido, principalmente, a la forma en que se llevó a cabo el proyecto de reforma (Díaz, Himmel, & Maltés, 1985) y la debilidad del sector privado (Granados, 1988).

De la misma forma, la diversificación de la oferta a través de institutos profesionales (IPs) tiene como consecuencia un “efecto no deseado” (Cox, 1989), que Cox evidencia como una dinámica de transformación de los IPs en universidades, lo que instalará una presión de heterogeneidad institucional “hacia arriba”, cuyo impacto será diverso en áreas del conocimiento y estructuras socioeconómicas específicas, y no fomentará una heterogeneidad institucional horizontal.

Con esto, se comenzará a fortalecer la tesis analítica que plantea una crisis de crecimiento del “sistema” de Educación Superior tras las modificaciones realizadas por la Dictadura cívico-militar y, especialmente, tras la reforma de 1981, pero bajo visiones contrapuestas que “valorarán” las transformaciones como tendencias modernizadoras a mejorar y aquellas que le asignarán un rol des-articulador o de fracaso.

En este sentido, la aparente masificación traerá consigo, no solo la discusión por el carácter de la diversidad de instituciones de Educación Superior a coordinar, sino también, por las nuevas formas de financiamiento. En este escenario, los estudios apuntarán a evaluar dos situaciones: por un lado, la contracción del gasto fiscal e incumplimiento presupuestario, y por otro, el fortalecimiento de un sistema de subsidios y créditos que aumentarán los incentivos estudiantiles.

Para Sanfuentes, el ascenso de gasto fiscal que llega a significar el 2.0 por ciento del Producto Geográfico Bruto en 1974, fue modificado por una política de *restricción del gasto fiscal* puesta en marcha en 1975, que provocará una rápida reducción del aporte fiscal, de manera que ya en 1979 alcanzaba a sólo el 1,1 por ciento del producto, magnitud similar a la observada durante la segunda mitad de la década de los sesenta, junto con el fracaso del programa de financiamiento propuesto en la reforma de 1981 (Franz, 1983).

Por el contrario, para Gerardo Jofré (1988), la modalidad usada para distribuir subsidios educacionales habría sido determinante en los incentivos del sistema educacional y da cuenta de las mejoras que hay que realizar al sistema de financiamiento en Educación Superior. En este sentido, se desprende que la intervención del Estado en la educación sería a través de créditos o garantías para créditos en los niveles superiores y no a través de subsidios. Para esto, los subsidios

debían ser distribuidos sobre la base de las preferencias obtenidas por los educandos, en lugar de en base a las necesidades de gasto del establecimiento.

B) PRIVATIZACIÓN Y RESULTADOS ACADÉMICOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este eje de privatización es posible reconocer la madurez o el desarrollo de literatura respecto a la Educación Superior en obras de carácter general. Esto quiere evidenciar la existencia, ya para la década del ochenta, de una serie de grupos intelectuales capaces de presentar un diagnóstico empírico y analítico de la trayectoria de la Educación Superior reciente.

Los primeros trabajos que representarán la nueva forma de investigación en Educación Superior en Chile, expuestos como estructura de informe, son los realizados por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) (1984) y el desarrollado por José Joaquín Brunner, desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Chile) (Brunner, 1984).

El estudio realizado por el PIIE, coordinado por Iván Núñez, es tal vez el más acabado en el plano histórico-estructural que se ha presentado para el período. El texto reconoce tres etapas de construcción de política educativa para la década del 70, en cuya etapa final, 1979-1981, se alteraría la correlación entre las líneas conceptuales que presiden el discurso gubernamental sobre educación. La corriente neoliberal se haría predominante, mientras que prácticamente desaparece la corriente de continuismo desarrollista. Por estas condiciones, el texto considerará esta primera etapa como de carácter fundacional. En esta dirección, la tesis central del estudio será que se habría 'elitizado' el acceso a las universidades, ya que en 1976 el porcentaje de hijos con padres sin estudios o incompletos era de 29,7% y para 1981

era del 26,1%, mientras que en 1976 para hijos de padres con estudios era de 14,5% y para 1981 era de 26,1% (PIIE, 1984:335).

Por su parte, Brunner también desarrolla una perspectiva desde una trayectoria sistémica de la Educación Superior chilena. Para esto coincide con el principio analítico establecido por Daniel C. Levy, quien plantea que en Chile el desarrollo de su sistema de Educación Superior, hasta 1973, destacaba por una distinción peculiar de homogeneidad entre las instituciones públicas y privadas. Tal vez, junto a la tesis de homogeneidad público-privada del periodo pre 1973, la comprensión de la reforma de 1980 como un efecto inesperado de la expansión pública de las universidades y no de la privada, sea la cuestión central del informe. Así, desde una descripción específica de las modificaciones de mercado y sus implicancias para el sistema, Brunner concluirá:

“En lo básico, el sistema de financiamientos continúa dependiendo de la capacidad del Estado para dotar con recursos a las instituciones de enseñanza superior. La idea de un “mercado educacional” no ha podido ser realizada más que parcialmente, con algunos efectos inesperados y perversos (Brunner, 1984:109).

En otros artículos durante la década del ochenta (1986; 1987; 1988; 1986; 1987; 1988; 1987), Brunner continuará sosteniendo que la reforma de 1981 habría respondido a un programa neoliberal y que su implementación a través de la coordinación de mercado no había tenido, hasta ese momento, los efectos deseados, sino más bien había desarticulado el incipiente proceso de modernización endógena que el sistema de Educación Superior había comenzado con la reforma de 1967-68.

En este sentido, ambos informes (el del PIIE y el de Brunner) constituyen los pilares generales de la interpretación de trayectoria de la intervención e implementación de las reformas de la Dictadura. Sin embargo, los acentos en cuanto a los efectos son diversos. Para el PIIE, el proceso de reforma fundacional fue en dirección a construir un proceso de elitización, cuya situación se puede registrar empíricamente. En cambio, para Brunner la reforma había fracasado en su objetivo, ya que habría provocado el crecimiento de las instituciones estatales y no había logrado establecerse un robusto sistema privado de Educación Superior. Si bien, ambas conclusiones no son antagónicas, llaman la atención por su distintiva interpretación del fenómeno.

A estas investigaciones, se suman los trabajos de Manuel Antonio Garretón y Javier Martínez (1985), las que se centran en el proceso de privatización y la reforma de 1981, planteando un diagnóstico absolutamente contrario a de Brunner y el PIIE, ya que para los autores lo realizado habría sido hacia el crecimiento del sector privado y una disminución del rol del Estado y aumento en las formas de competencia.

Otra diferencia la agrega Daniel C. Levy (1986), quien sostiene, tras una revisión de la situación chilena, que la política del régimen militar se encontraba mucho más determinada por el “autoritarismo-burocrático” que por un sistema de mercado o de libre competencia.

De esta forma, se abrirá un campo interpretativo que seguirá sobre estas tres líneas antes planteadas, en donde se parte de comprensiones diversas para entender un proceso de privatización que habría sido (1) insuficiente, (2) que estaría en maduración o (3) o que sería un fracaso. Para el proceso de privatización insuficiente las voces principales corresponden a aquellas vinculadas a la Dictadura cívico-militar, como es el caso de Hernán Larraín y Alfredo Prieto.

Para Larraín (1985), el principal eje de transformación en Educación Superior respondería a una racionalización del sistema sujeta a una descomprensión del sector privado. Sin embargo, ésta fue expuesta a una serie de dificultades: ligereza para crear entidades educacionales; un afán mercantil que aparentemente motivó la creación de algunos planteles, particularmente en el nivel inferior; la ausencia de medios eficaces para controlar la calidad de las nuevas entidades; la confusión de niveles que la ley permite y que habría contribuido a desdibujar sus propósitos; y la aspiración por convertirse en un ente con la categoría de universidad se mantiene incólume.

Por su parte, Alfredo Prieto (1988) -quien fue Ministro de Educación Pública entre diciembre de 1979 y abril de 1982- establece que las acciones emprendidas para enfrentar el crecimiento de la matrícula, exclusivamente universitaria, se llevaron a cabo desde dos facetas: una en cuanto a la creación de nuevas instituciones, con el objetivo de crear un sistema que permitiera que un alumno pudiera eventualmente obtener hasta el máximo grado académico, no habiendo ingreso primeramente a la universidad no se entiende?; y, la otra, desde la posible participación del sector privado en esta oferta de servicios educativos sin aporte del Estado, gracias al acceso popular a créditos y becas. De acuerdo con el autor, esta situación, sumada a la crisis económica de 1982, habría retrasado el crecimiento del sector privado.

No obstante, tanto Larraín como Prieto coinciden en que el rol de las instituciones privadas ha sido insuficiente, pero debe ser promovido como un actor central en la coherencia del sistema.

Para el proceso de privatización en desarrollo, las principales voces provienen de autores como María José Lemaitre, Iván Lavados y Hugo Lavados (Lemaitre & Lavados, 1985; Lemaitre, 1988; Lavados I., 1988). Estos autores sostienen que la

racionalización propuesta e implementada por la Dictadura dotó de un nuevo rol a la Educación Superior privada en el diseño general del sistema. Así, para estos autores, la educación privada y su condición de promoción explicaba el crecimiento de la matrícula respecto a la contracción vivida durante la década del setenta. Por ende, su regulación era esencial para continuar con un crecimiento de la matrícula.

Finalmente, el proceso de privatización como fracaso es posible vincularlo a Luis Eduardo González (1988) y Andrés Sanfuentes (1988). En ambos autores, la educación privada habría tenido un progresivo debilitamiento en la dirección de la reforma, debido a la falta de regulación, Para González, el efecto habría sido inesperado; para Sanfuentes, habría sido consecuencia del crecimiento estatal y la derrota del pensamiento neoliberal que llevaba a cabo las reformas; Para Enzo Schachter (1988), por último, el fracaso también habría tenido que ver con el proceso de examinación de las universidades privadas.

En definitiva, la definición de las características del proceso de privatización y sus efectos abre un campo interpretativo que se entendió como una elitización (PIIE), como un mercado ineficiente cuyo efecto fue un crecimiento estatal no deseado (Brunner, González y Sanfuentes), como una privatización que hizo retroceder el Estado en Educación Superior (Garretón y Martínez), como una política autoritaria y burocrática más que de mercado (C. Levy), como una privatización insuficiente (Larraín y Prieto), como una privatización positiva y en desarrollo (Lemaitre, H. Lavados y I. Lavados) o como una privatización frustrada (González, 1988; Sanfuentes, 1988).

Sin embargo, todos los autores coinciden en destacar y poner en primer orden el rol del pensamiento neoliberal en las reformas, lo que consolida la tesis de una

trayectoria neoliberal de las reformas, aunque se comprenda por “pensamiento neoliberal” cosas muy diversas por parte de los distintos autores.

C) ACTORES EDUCATIVOS Y MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Las transformaciones estructurales del sistema de Educación Superior, como es natural, no dejarán ajena a la comunidad educativa universitaria. Desde esta perspectiva, se encuentran una serie de artículos que abordan el tema de los actores educativos y las condiciones del movimiento estudiantil.

La principal posición respecto al rol del movimiento estudiantil en la Educación Superior es la sostenida por Manuel Antonio Garretón, Javier Martínez y Hernán Pozo. Estos investigadores sociales, en publicaciones compartidas (Garretón & Pozo, 1984), situaron en el movimiento estudiantil el proceso de modernización endógeno de la universidad y su posterior vaciamiento. En este sentido, el movimiento estudiantil sería el actor principal que desarticula por parte de la Dictadura, debido a que era el único actor, en el marco de la comunidad universitaria, que poseía una visión institucional y un campo de objetivos políticos reformistas.

Así, la desarticulación del movimiento estudiantil se llevaría a cabo, principalmente, de dos formas: por una parte, mediante la elitización de la Educación Superior y, por otra, a través de la despolitización del movimiento estudiantil. Esto daría cuenta más que de un proceso refundacional, de una desarticulación. Esto último es registrado también, desde el enfoque de la memoria, por Ricardo Brodsky (1988), al recorrer la trayectoria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, a la luz de una serie de entrevistas a dirigentes estudiantiles de la reforma de 1967, a estudiantes vinculados a la reconstrucción de la Federación durante la Dictadura y

representantes estudiantiles de la última fase de disputa con la universidad intervenida.

Para José Joaquín Brunner (1985), por su parte, a diferencia de Garretón, Martínez y Pozo, el movimiento estudiantil clásico habría desaparecido producto de las transformaciones impulsadas por la Dictadura. Esta situación daría cuenta de una imposibilidad estructural de cuestionar el modelo de Educación Superior en su conjunto, dejando atrás las movilizaciones de la reforma chilena de 1967-68 por un co-gobierno estudiantil y abriendo paso a un conjunto de demandas gremiales internas, solo posibles de ser convocadas por demandas sociales superiores a la propia Universidad. En definitiva, la “tesis de la crisis de crecimiento” del sistema de Educación Superior se habría visto fortalecida por una comunidad universitaria estresada y fuertemente golpeada, que no dio cuenta de un “cuerpo social” capaz de sintonizar con las reformas llevadas a cabo por la Dictadura cívico-militar.

D) GOBERNANZA Y MISIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este campo, es posible reconocer, en la literatura de la época, tres líneas de interpretación: crisis del gobierno universitario, complejización del gobierno universitario y ausencia de una política histórica de gobierno universitario.

La comprensión del gobierno universitario como crisis es reconocida en los autores Iván Núñez (1987), Edgardo Boeninger (1985) y Ángel Flisflisch (1990). Para Núñez, durante la mayor parte del siglo se logró establecer un equilibrio entre el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza, pero este fue alterado por las reformas de la Dictadura. Esta alteración produce una resistencia que pondría en cuestión la

legitimidad y la estabilidad de la Educación Superior. De la misma forma, para Edgardo Boeninger, hay dos momentos de crisis de la Universidad. Un primer momento con la reforma Universitaria, y otro que comenzó con el régimen autoritario. Por su parte, Flisflisch establece que la crisis se dio por la promoción de una despolitización anclada en una meritocracia anti política.

Así, los autores coinciden en la producción de un desgobierno universitario provocado por el proceso de transformación de la Dictadura, proceso que estaría guiado por la Libertad de Enseñanza, el autoritarismo o la meritocracia anti política.

En relación con la visión del gobierno universitario complejizado, encontramos los trabajos realizados por José Joaquín Brunner (1985), Daniel C. Levy (1990), Oscar Garrido (1990) y Luis Scherz (1990). Para estos autores, el gobierno universitario es una preocupación y cuestión de índole histórica que ha sido tratada de diversas formas. Para Brunner, la cuestión organizacional no podría ser abordada desde modelos “puros”, ya que el gobierno universitario sería más bien de “anarquías organizadas”. Esto daría pie a una serie de mistificaciones, como la Reforma de Córdoba, que dio un rol central al estudiante en el gobierno, lo que es solo una cuestión circunstancial pero no esencial en el “buen gobierno universitario”. En directa oposición, Luis Scherz García planteó que sí existió una pertinencia del co-gobierno como un proyecto universitario histórico y no espurio.

Por su parte, Daniel C. Levy, crítica el gobierno centralizado y propone un sistema de gobierno central mínimo, ya que una coordinación central mínima permitiría una mayor movilidad de las unidades individuales del sistema, se fortalecería la posibilidad del *accountability* y se aumentaría la eficiencia a través de la competencia. En una línea similar, Oscar Garrido Rojas sostiene que asociar la Universidad a una República genera confusión y analiza críticamente el fracaso del

proyecto de juntas directivas propuesto e implementado parcialmente por la Dictadura cívico-militar.

Finalmente, algunos investigadores sostienen la ausencia de una política de gobierno universitario como Cristián Cox (1989) y Hernán Courard (1989). Estos autores plantean que la Dictadura no tuvo una política de regulación del gobierno universitario, ya que la principal norma se limitó a prohibir la participación de estudiantes y funcionarios en las decisiones de la Universidad. En definitiva, los autores, desde sus matices, coinciden en la tesis de que el déficit estructural de la reforma de 1981 puede situar a la educación como un escenario creciente de conflicto social.

En conclusión, y a la luz de la revisión de los diversos estudios sobre Educación Superior para el período 1973 a 1990, es posible sostener que se producen una serie de tesis analíticas de consenso, pero también se abren una serie de campos interpretativos. Al mismo tiempo, las investigaciones de enfoque culturalista van perdiendo terreno en aquellas de enfoque empírico-sociológico.

V. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA MARINA CHILENA: LA UNIVERSIDAD DE LA DEFENSA NACIONAL.

Durante fines del siglo XIX se produce un proceso de acercamiento científico entre la oficialidad de la marina chilena y las incipientes comunidades científicas nacionales. Tal acercamiento tendrá como consecuencia la consolidación de entidades científicas internas de la Marina; la publicación de diversos medios de comunicación científica; la exploración del litoral costero en general del país con

objetivos hidrográficos, cartográficos, meteorológicos, taxonómicos y otros (Saldivia Maldonado, 2005:132).

Este proceso de crecimiento científico de la oficialidad de la marina nacional tiene su primera institución en 1874 con la Oficina Hidrográfica de la Marina Nacional, creada según el Decreto Presidencial N° 329. Esta corporación queda a cargo del Oficial Francisco Vidal Gormaz (Saldivia Maldonado, 2005:132).

Será Vidal Gormaz el principal arquitecto de un diseño institucional proclive al pensamiento científico en materias como Hidrografía, Geografía, Historia Náutica, Meteorología, Astronomía y otras a través de las publicaciones científicas que emite la institución, en este período, como el Anuario Hidrográfico de la Marina de Chile, la Geografía Náutica de la República de Chile, la Revista de Marina y el Boletín Noticias Hidrográficas.

Como señala Saldivia Maldonado (2005), para el caso del Anuario Hidrográfico de la Marina de Chile, dirigido por Vidal Gormaz, se puede observar la interacción entre los naturalistas chilenos y los estudios hidrográficos de la oficialidad de la marina en colaboraciones para la revista en figuras como Enrique Ibar Sierra, miembro del equipo del Museo de Historia Natural de Chile, quien presenta sus estudios sobre flora y fauna de las costas de la Patagonia austral.

La revista de la Marina, creada en 1885 en la ciudad de Valparaíso, es un caso distintivo de una plataforma de divulgación de conocimiento científico de la época en manos de la Armada y de un incipiente desarrollo científico de investigación aplicada y diversos procesos de transferencia tecnológica. En ella se unen, los hidrógrafos, cartógrafos, médicos e ingenieros de la armada con los médicos,

botánicos, ornitólogos, entomólogos y taxonomistas provenientes de la civilidad. Esta revista también es parte del impulso de Vidal Gormaz.

Durante este período, además de Vidal Gormaz, es posible destacar el aporte científico de Luis Pinar en trabajos tales como: las descripciones hidrográficas de la costa de Valparaíso, las observaciones meteorológicas, las descripciones topográficas, el movimiento marítimo de Papudo, la ubicación geográfica y descripción de las características físicas e hidrográficas de la actual Caleta de Quintay; sus estudios similares a los anteriores, pero referentes a la desembocadura de Concón, a las caletas de Zapallar y Papudo, o acerca de la bahía de Quintero (Saldivia Maldonado, 2005:139). A este se suman las investigaciones de Ramón Serrano y Patricio Lynch respecto a las condiciones hidrográficas del estrecho de Magallanes.

Por estos motivos, no es extraño que, en 1875, la Marina reciba un reconocimiento por su aportación científica. El Jurado de la Sección IV (Proyectos Ingenieriles y científicos) otorga una primera Medalla a la Oficina Hidrográfica de Chile, por su interesante y completa colección de planos hidrográficos sobre la costa y ríos del país. También otorga otra medalla al capitán de fragata, Francisco Vidal Gormaz, por sus abundantes y acertados trabajos hidrográficos en Chile, además de numerosas otras distinciones a oficiales de la marina.

Este período de florecimiento científico pluralista vive un cambio debido a dos eventos: (1) la muerte de Francisco Vidal Gormaz en 1891 y (2) la guerra civil de 1891. El descenso de Vidal Gormaz tiene como consecuencia la pérdida de una práctica investigativa de mayor diálogo con la comunidad civil y de preparación transversal de la formación de la marina.

A su vez, la guerra civil de 1891 será el evento que comienza la instalación de un itinerario nacionalista conservador imbricado con la tradición en investigación científica aplicada de carácter principalmente geopolítica. De esta forma, el principal giro será entender la investigación geopolítica en clave esencialmente anti-subversiva, o sea desde el paso de una *ciencia civil a una ciencia militar* que tendrá como ejemplo institucional la Academia de Guerra Naval de 1911. (Magasich Airola, 2008).

El conflicto de 1981 es un proceso que aún se encuentra en disputa interpretativa debido a la valoración que se tiene del Presidente José Manuel Balmaceda (Ramirez Necochea, 1958), del rol del ejército (San Francisco, 2005), el papel económico internacional (Magasich Airola, 2008) o la lucha entre poderes del Estado (Collier & Sater, 1998).

No obstante, es posible sostener que es un acontecimiento político que da cuenta de un cambio de régimen (del presidencialismo al parlamentarismo) y que tiene como antecedentes el malestar de parte de la élite gobernante respecto a las reformas económicas impulsadas por el presidente José Manuel Balmaceda. La respuesta a estas reformas se manifestó en una articulación que buscó gatillar la salida del presidente a través del control del parlamento y el estallido de una guerra civil entre partidarios-opositores y ejército-marina (Magasich Airola, 2008: 131-140).

Lo fundamental para este escrito es el surgimiento de la figura del capitán de navío Jorge Montt como un re-articulador de la marina chilena y el gestor, directo e indirecto, de un proceso de diferenciación en la institución que será condición de motines y alzamientos durante el siglo XX.

En 1891, Jorge Montt es un marino de menor relevancia, pero debido a los resultados de la guerra civil de 1891 y el protagónico papel que ocupa en la sublevación contra el presidente Balmaceda, se convertirá en una figura central para la institución post conflicto como director general de la marina por 15 años tras dejar la junta de gobierno en 1986.

Desde este complejo proceso social, la Marina chilena desarrolla una visión católica conservadora en su oficialidad debido al vínculo que comienza a tejer con la élite nacional más conservadora. Al mismo tiempo, establece una distinción entre la oficialidad ejecutiva, de mayor rango y prestigio, y la oficialidad ingenieril, encargados de las máquinas. Esta división, a la cuál luego se sumarán contadores, pilotos y médicos, será la expresión concreta de esta imbricación compleja entre un ideario católico conservador de la oficialidad mayor versus un acercamiento al desarrollo tecnológico y educativo de la oficialidad ingenieril (Magasich Airola, 2008:140).

Otra expresión de aquello es la generación de procesos formativos separados entre la oficialidad ejecutiva, formada en la Escuela Naval del Estado, y la oficialidad de ingenieros formada en la Escuela de Ingenieros.

Todas estas situaciones abren un proceso de conflicto en la Marina chilena que se expresa a través de demandas profesionales y sociales como también por valoraciones de las experiencias bélicas de la primera guerra mundial y su impacto en la ciencia y el desarrollo del país. De esta forma, desde 1891 con el triunfo de las posiciones conservadores de la Marina convive un proceso de continuidad formativa y científica crítica que emergerá durante las primeras décadas del siglo XX.

En este marco de disputa por superar las diferencias entre oficialidades es que se vuelve a debatir sobre el rol de la ciencia y la formación en la institución. Muestra de aquello es el artículo de Carlos Vega, “*Ingeniero 2*”, en la revista de Marina para el año 1919. En este artículo, Vega problematiza la necesidad de una reforma educativa de la oficialidad de ingeniería que incorpore el rol de la ciencia en la formación y no se encapsule en posiciones de privilegio que van contra el progreso:

“...se hace indispensable una reforma en la rama de ingenieros, la que, a mi entender, quedaría expuesta a la siguiente disyuntiva: o se reforma en el sentido retrogrado, como lo deja ver el articulista, reduciendo el número de ingenieros para hacer en seguida de ellos una casta especial de oficiales, sin otros conocimientos que los indispensables para la buena marcha de sus cargos de máquinas llevados rutinariamente, y sus obligaciones circunscritas a un marco bien estrecho de desgaste simplemente físico, sin necesidad de llegar a ampliar sus conocimientos técnicamente ya que con esto traspasarían el límite que sirve de base a casi todas las especialidades de a bordo; o bien se les rodea de las facilidades y garantías que les falta actualmente, para llegar a hacer de ellos verdaderos especialistas que puedan desempeñarse más tarde, técnica y eficientemente en las diversas ramas de la ingeniería naval” .¹⁰⁸

¹⁰⁸ Vega, Carlos, Proyectos de especialidades para ingenieros, Revista de Marina, 1919, Santiago de Chile, 800-806. Recuperado en: <http://revistamarina.cl/#> (03/02/2017)

En esta dirección, nuevamente, para 1924, el país se verá envuelto en un conflicto político determinante. Esta vez, la Marina nacional tendrá tal nivel de división que no apoyará la sublevación contra el presidente de la época, Arturo Alessandri.

Alessandri, al igual que Balmaceda, intenta desarrollar una serie de reformas económicas y políticas que provocan la resistencia de intereses de la élite nacional. La plana mayor de la oficialidad de la Marina nacional está por destituir al Presidente y se suma a los procesos que buscan la construcción de un nuevo gobierno. Como plantea Magasich Airola (2008), es un momento político de similares características al vivido en 1891. Sin embargo, esta vez los diversos procesos de descontento de la plana de oficiales de ingeniería y la propia tripulación se resisten a ser utilizados en el conflicto.

La frustrada participación bélica de la plana mayor de oficiales ejecutivos, trae consigo, de la mano de Ibañez del Campo como Ministro de Guerra, la reestructuración de la marina nacional desde la designación de un nuevo ministro de marina, Carlos Frödden, y un nuevo director general de la armada, José Toribio Merino junto a la unificación de la escuela naval del estado y la escuela de especialización de ingenieros de la armada. Estos cambios y designaciones convocan la renuncia de la plana mayor de la oficialidad más conservadora (Magasich Airola, 2008: 148).

De aquí comienza un lento proceso de desarrollo institucional formativo entre la escuela de grumetes, las escuelas de artesanos navales, las escuelas de especialidades y la escuela de oficiales navales junto al desarrollo técnico mundial y la influencia de la formación investigativa aplicada. La cuestión del crecimiento técnico industrial cobra un interés central en la marina y en el resto del país.

Cabe señalar, como advierte Magasich Airola (2008), que la marina chilena sufre, desde 1950 una dependencia técnica y doctrinaria desde la US Navy estadounidense debido a la entrega en condición de alquiler de buques navales cuyo uso se encontraba estrictamente regulados. Esta dependencia trae consigo una repolitización del ideario geopolítico territorial a través de la identificación de enemigos internos anti-soberanos como el comunismo junto a un desarrollo, paradójico, de capacidades técnicas y un desarrollo institucional más definido para década del 60. Ejemplo de esto último, es la creación del Centro de Investigación y Desarrollo de Armamento Naval, el cual fue reemplazado en 1966 por la Oficina de Investigación Naval (OIN), la Dirección de Educación de la Armada de 1953 o la Escuela de Especialidades de la Armada de Chile de 1968.

Es en este contexto, de crecimiento institucional durante la década del 60, que la Marina chilena consolida una visión o modelo educativo científico y tecnológico, cuya mayor característica, como plantea Maldifassi (2001), será su compromiso con el desarrollo industrial nacional a través de los avances teóricos y técnicos de mayor prestigio.

“Algunos de los problemas experimentados en esos primeros años eran la ausencia de una infraestructura adecuada para llevar a cabo tales desarrollos, la baja capacidad técnica de la industria nacional tanto en términos de precisión de los trabajos como de volumen, la dificultad para contratar profesionales calificados en temas de alta tecnología y complejidad, los altos costos de producción a reducida escala y en forma manual de las armas a modificar, como también la obsolescencia operativa y logística de tales armas, y la

consabida falta de recursos humanos y materiales. Se hace patente tempranamente la necesidad de adquirir equipamiento de laboratorio en el extranjero, como también las partes, piezas y componentes necesarios para la modernización de las armas. En la documentación de esos años aparecen los intentos de convencer a los tomadores de decisiones, de la conveniencia y necesidad de invertir en ciencia y tecnología, como una variable importante para el avance económico y social del país, permitiendo asimismo reducir la dependencia económica y política de países industrializados”.¹⁰⁹

Esta visión técnica de la educación, por parte de la Marina, ve con pertinencia los debates económicos del desarrollismo latinoamericano tardío de fines de los 60. Un ejemplo de ello es el artículo firmado como “Caperol”, en la revista de Marina de 1971 en su N°1:

“...la falta de investigación científica y por tanto de tecnología, coloca a un país subdesarrollado en una situación de dependencia total con respecto a otro que la posee...Así nos encontramos de nuevo que, sin desarrollo no hay independencia ni seguridad nacional”¹¹⁰.

La gran diferencia reviste en la necesidad de un desarrollo económico no necesariamente democrático y profundamente anticomunista. La expresión

¹⁰⁹ Maldifassi, José, Investigación y desarrollo en la armada de Chile. Experiencia de 25 años. Revista de Marina, Valparaíso, 2001, 5. Recuperado en: <http://revistamarina.cl/revistas/2001/4/Maldifassi.pdf> (07/03/2017)

¹¹⁰ Caperol, Ciencia y tecnología, Revista de Marina, Valparaíso, 1971 N°1, 51. Recuperado en: <http://revistamarina.cl/#> (08/02/2017)

concreta de aquella forma de comprensión del desarrollo humano en la Marina chilena es la construcción de *ciudades de la marina* dentro de las ciudades nacionales con el objetivo de crear una convivencia cultural endógena que legitime y proyecte las jerarquías instaladas a través del mando. Esta comprensión de la vida en común se presenta como una continuidad de la visión católica estamental (Magasich Airola, 2008: 150).

“La ciencia, que podría decirse que es un ordenamiento coordinado y un archivo clasificado de las experiencias de la historia...Al surgir la necesidad de disponer de un medio para coordinar esfuerzos dispersos en los hombres, es que nace este elemento asociado que permite encauzar las voluntades hacia una acción común y que identificamos como mando”¹¹¹.

En esta dirección, la Marina chilena ante su desarrollo educativo comienza a debatir el necesario estatus universitario de sus instituciones, estableciéndose, ya en 1971, un llamado a construir una Academia Naval, que reemplace a la Escuela Naval, y que sea reconocida como una institución parte del Consejo de Rectores de Universidades civiles.

“La marina necesita que algunos de sus oficiales tengan o desarrollen otros conocimientos. Esto sería más fácil en una academia naval a nivel universitario, ya que con seguridad esta academia participaría en el consejo de rectores de las universidades, lo que permitiría el intercambio de planes de estudio con aquellos planteles. Los conocimientos

¹¹¹ Jacob, Gerald, Meditaciones sobre los fundamentos del mando, Revista de Marina, 1971 N°6, 641. Recuperado en: <http://revistamarina.cl/#> (16/01/2017)

especializados de alto nivel, tales como arquitectura naval, física nuclear, ingeniería de aviación y otros serían adquiridos en el extranjero, salvo que nuestras propias universidades pudieran proporcionarlo”¹¹².

De esta forma, la discusión formativa de la Marina chilena durante 1960 a 1973 se enfocará en: (1) la investigación aplicada para el desarrollo del país, (2) la promoción del mando como constitutiva a la construcción de una comunidad cooperativa en el conocimiento y (3) la consolidación de las instituciones formativas navales con el reconocimiento de institución universitaria.

Con la participación de la marina chilena en la planificación y gestación del golpe militar de 1973, se crea la oportunidad para dar pie a la serie de concepciones y aspiraciones institucionales, en el plano formativo, de la institución naval (Magasich Airola, 2008: 350).

Dentro de este desarrollo político, Garretón (1979: 51) sostiene una visión interpretativa del conflicto universitario, durante la primera década de la dictadura, basado en la construcción de un modelo nuevo de universidad anclado en la necesidad de adaptarse a las nuevas dinámicas del capitalismo, que durante sus primeros años tuvo una lógica de restauración, y cuyo sustento educativo estuvo centrado en la restitución de lo “profesionalizante” como eje formativo. En el marco de esta interpretación extendida se sostiene que la construcción de un modelo nuevo de universidad tiene explicaciones más bien en el marco de las trayectorias de los diversos intereses que se disputan la conducción del régimen en distintos planos que

¹¹² Horn Wheeler, Federico, Escuela naval o Academia naval, Revista de Marina, 1971 N°2, 197. Recuperado en: <http://revistamarina.cl/#> (16/01/2017)

en dinámicas del capitalismo global. Para el caso de la educación superior será el rechazo a la masificación de la universidad y el rol del marxismo en la definición de empresas investigativas y el gobierno de las universidades, lo que motivará una u otra agenda de transformación en educación superior. Para el caso de la Marina chilena será principalmente esta última.

Respecto al rol de lo profesionalizante que sostiene Garretón (1979), es posible matizar su apreciación debido a la distinción entre ciencias básicas y ciencias aplicadas. En este sentido, lo profesional para la Marina chilena responde a la formación e investigación de ciencias aplicadas en la dirección de la construcción de una economía industrial. Por este motivo, es posible discrepar con la generalización de un eje formativo, en educación superior, profesionalizante entendido como ajeno a lo científico debido a que la marina consideraba que el aspecto central del desarrollo científico radica en desarrollar investigación aplicada más que investigación científica básica.

Hecho el punto, se reconoce que la marina chilena en el desarrollo de la primera década de la dictadura cívico-militar busca desplegar un proyecto educativo centrado en: (1) seguridad nacional y educación, (2) el proyecto de una ciudad educativa y (3) la creación de la Universidad de la Defensa Nacional.

Como se ha dicho con anterioridad, este proyecto educativo de la Marina chilena es uno de los proyectos que buscará realizarse en el marco de la trayectoria de la dictadura y tiene su mayor relevancia, durante la primera década, debido a que es la institución militar con mayor desarrollo educativo y por este motivo ocupan el Ministerio de Educación Pública desde 1973 hasta 1976 a través de los Contraalmirantes Hugo Castro, Arturo Troncoso y Luis Niemann.

Para desarrollar los tres ejes de la política educativa de la Marina (seguridad nacional-ciudad educativa-universidad militar) se expondrán diversos textos de la época en la que se expresa, como opinión u/o marcos de ley, los ejes identificados.

El primero de ellos es la seguridad nacional. Este pensamiento doctrinario de las ramas militares del país tiene como origen la influencia estadounidense pero lentamente fue transformándose en un campo interpretativo que comenzó a dialogar con la dependencia económica de país. Arturo Troncoso Daroch, quien será Ministro de Educación durante 1974-75, da cuenta de esta situación ya en 1961:

“Chile como todas las naciones de América latina, ha experimentado un lento desarrollo económico a causa de una defectuosa estructura económica básica. El sistema de grandes terratenientes con el principio de una economía cerrada ha sido predominante, y hoy en día se busca la forma de modificar esta situación con el objetivo de promover a un desarrollo y explotación más racional que permita satisfacer las necesidades del mercado interno y dejar excedentes para la exportación.

Por otra parte, su extrema dependencia de los mercados internacionales para su desenvolvimiento financiero, especialmente del cobre, sobre el que nos y tiene ningún control, nos sindician como un país de economía mono cultural; sin fluctuaciones del precio de este metal hacen que sus finanzas sean muy críticas.

Una tributación deficiente limita las entradas fiscales por este concepto, haciendo necesario que el financiamiento de los gastos públicos sea de cargo de las exportaciones impidiendo la capitalización necesaria para promover a un desarrollo armónico y diversificar la producción nacional.

La falta de buenos medios de transporte dificulta también la explotación de los recursos naturales, elevando los costos de producción, lo que impide competir con buen éxito en el mercado internacional.

Finalmente, el hecho de que la mayoría de las riquezas nacionales estén en manos de capitales extranjeros, que, aunque pagan los impuestos que la ley ha determinado, se invierten sus utilidades en la protección de nuevas riquezas o en una utilización más intensiva de los rubros que actualmente explotan.

Los considerandos enunciados han producido hasta la fecha, a juicio del suscrito, dos efectos lesivos para el interés nacional: (1) un desarrollo desequilibrado de la economía, que mantiene al país en un estado de extrema vulnerabilidad ante emergencias internacionales, y (2) una defectuosa distribución de la renta nacional, que impide el mejoramiento de condiciones de vida de la población”¹¹³.

¹¹³ Capitán de Fragata, Arturo Tronco Daroch, “Geopolítica del Pacífico”, Memorial del Ejército, noviembre-diciembre, 1961.

Esta línea de desarrollo, el concepto de Seguridad Nacional tiene su mejor conceptualización en el artículo de Carlos Rojas Labra y Miguel Teller Soria, “La Educación en la seguridad nacional”, publicado en la revista Castrense Seguridad Nacional de 1976:

“En síntesis, el Estado debe contar con una Seguridad Nacional que permita el “pleno y libre ejercicio de la soberanía”, para hacer factible su Desarrollo Nacional.

La Seguridad Nacional será satisfactoria cuando no presente debilidades ni vulnerabilidades que puedan ser explotadas por naciones enemigas o indiferentes y cuando respalda la obtención de las aspiraciones u objetivos que pueda tener el Estado, con un frente interno unido, una economía desarrollada y unas fuerzas armadas eficientes.

La Seguridad Nacional no es una materia de carácter exclusivamente bélico como se le asigna a menudo al confundirla con Defensa Nacional, llegándose a creer que los únicos responsables de la concepción y materialización de ella son las instituciones armadas, sin participación de la población civil. Tampoco es una doctrina aplicable exclusivamente y por igual a todos los estados que la sustentan, reconociendo como única diferencia el mayor o menor grado de desarrollo relativo, medido en el Poder Nacional de cada uno de ellos.

Al concepto de Desarrollo Nacional debe otorgársele una interpretación amplia, incluyendo lo económico, social,

político, jurídico y en especial la enseñanza, que es factor más importante en el desarrollo. En conjunto con el progreso de los conocimientos, es decir, la investigación, serían la causa de más del 50% del crecimiento total (Informe Denison para EE. UU., entre 1929 a 1957).

Todo esto podemos resumirlo en el antiquísimo poema de Kuan Tzu, que refleja íntegramente su importancia: <Si das pescado a un hombre se alimentará una vez; Si le enseñas a pescar se alimentará toda la vida>.

De aquí se deduce que las universidades son esenciales en el Desarrollo, ya que su propósito es la enseñanza y el progreso de los conocimientos”¹¹⁴.

De esta forma la seguridad nacional estaría directamente ligada al desarrollo nacional en el que uno de los factores centrales sería el progreso del conocimiento a través de la investigación, por ende, las universidades, como centros de investigación, serían centrales para el desarrollo y la seguridad nacional.

El segundo elemento del proyecto educativo de la Marina es la comprensión de la sociedad como un cuerpo estamental, siendo el marco en el que debe entenderse la educación. Hugo Castro, Ministro de Educación Pública para 1973-74, en un oficio N° 1402 de 5 de noviembre de 1974 en el contexto de la publicación del libro; *Pensamientos de la Junta*, da a conocer el concepto de *ciudad educativa*:

¹¹⁴ Rojas Labra & Teller Soria, “La Educación en la Seguridad Nacional”, Revista Castreña Seguridad Nacional, Archivo Nacional, 1976, 5.

“Educa la familia

Educa la Escuela

Educa la Iglesia

Hay diversas instituciones que educan, pero es vital comprender que la educación es patrimonio y tarea que concierne a la toda la comunidad nacional y, por lo tanto, siendo Ud. miembro de esta comunidad también es su responsabilidad.

Se respeta el derecho de todos a participar, dentro del ámbito real de sus posibilidades, en la cuestión educacional, porque en el mundo de hoy, la solución de este problema central trasciende los márgenes en que se mueven los técnicos y expertos en educación.

Se camina hacia la “ciudad educativa”, esto significa reconocer que el proceso espiritual, moral y cultural de formación de las generaciones jóvenes es una tarea esencialmente social y como tal es un compromiso de todas las entidades vivas de una sociedad.

Se entiende por educadores a los padres de familia, profesores, gobernantes, autoridades locales y de barrio. Son ellos algunos de los miembros de la comunidad nacional de los cuales depende desarrollar en los niños y jóvenes una actitud de disciplina de trabajo y de estudio que permita a las actuales y

futuras generaciones incorporarse al proceso de desarrollo del país (...).

La educación es más que ciencia, técnica y cultura. Es humanismo, retorno al hombre y a su dignidad inherente como tal (...)¹¹⁵. (Anexo n°1)

La *ciudad educativa* será una de las puertas de entrada a la pérdida de peso estratégico del proyecto educativo de la Marina, debido a que el rol del Estado se desdibuja y abre la posibilidad a la subsidiariedad como concepto político-administrativo. Así lo refleja el último de los Ministros de Educación de la Marina, Luis Niemann, en un artículo de 1977, *Política educacional de Chile. Elementos de doctrina*, en la Revista Seguridad Nacional:

“...y solos compete al Estado desarrollar directamente aquellas acciones que por su envergadura o naturaleza es imposible que sean llevadas a cabo por personas individuales o los grupos intermedios de la sociedad, y que, de no ejecutarse, impedirá, precisamente, el desarrollo integral de las personas”¹¹⁶.

No obstante, hasta 1976 la posición educativa de la Marina chilena respondía a que la seguridad nacional llevaba al desarrollo, objetivo que traía consigo a la universidad y su búsqueda investigativa en el marco de un proceso común a toda la sociedad en el concepto de *ciudad educativa*.

¹¹⁵ Hugo Castro en oficio N° 1402 de 5 de noviembre de 1974. Archivo Nacional.

¹¹⁶ Niemann, “Política educacional de Chile. Elementos de doctrina”, Revista Seguridad Nacional, 1977.

Desde aquí, la cristalización de este ideario se intentó concretar con la creación de la Universidad de la Defensa Nacional para militares en 1975. Esta universidad daría el estatus correspondiente a la formación militar y permitiría igualar la función formativa civil con la militar.

“Lo dispuesto en los Decretos Leyes N°1 y 128, de 1973, y 527, de 1974, la Junta de Gobierno de la República de Chile ha acordado dictar lo siguiente:

Decreto Ley:

Art. 1° CREASE la Universidad de la Defensa Nacional, establecimiento estatal y militar de estudios superiores, dependiente del Ministerio de Defensa Nacional, destinado a formar profesionales y técnicos de entre el personal de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile, y excepcionalmente a civiles, en materias necesarias a estas instituciones.

El reglamento complementario determinará los títulos y grados académicos que podrán ser otorgados por dicha universidad.

Art. 2° La Universidad de la Defensa Nacional estará integrada por la Academia Superior de Seguridad Nacional y por las siguientes Facultades:

- Facultad Militar
- Facultad Naval

- Facultad Aérea
- Facultad Policial (...)

Art. 3° El cargo de Rector de la Universidad de la Defensa Nacional será desempeñado por el jefe del Estado Mayor de la Defensa Nacional. El Vice-rector será un oficial general en servicio activo (...)

El Rector de la Universidad de la Defensa Nacional tendrá derecho a asistir a las reuniones del Consejo de Rectores creado por la Ley N° 11. 575 con derecho a voz (...)

La Universidad de Defensa Nacional iniciará sus actividades, como tal, a partir desde el año académico de 1975 (...)”¹¹⁷.
(Anexo n°2)

La creación de este proyecto de ley da cuenta de la particularidad de la visión militar, y en particular de la Marina, de que debía ser la universidad. Es de suma relevancia destacar que concepciones respecto a la masificación, privatización o competencia de mercado, no aparecen en el repertorio intelectual de la Marina y es más bien una comprensión de la universidad que la visualiza como un espacio que se desvirtúa cuando es politizado. Por ende, el proyecto educativo de la Marina chilena continuaba con el desarrollo de una investigación aplicada al servicio del desarrollo industrial para la independencia económica del país junto al reconocimiento del

¹¹⁷ Ordinario N° 3750, Proyecto de Ley que crea la Universidad de la Defensa Nacional, Del Ministro de Defensa Nacional, Oscar Bonilla al Sr. presidente de la República, Augusto Pinochet, 30 de enero, 1975.

Estado en la coordinación del sistema de educación superior y al rol de la comunidad en la construcción del conocimiento.

Podemos concluir que existió un modelo educativo en la trayectoria histórica de la Marina chilena centrado en el desarrollo de comunidades disciplinarias guiadas por la promoción, principalmente, de la investigación científica aplicada.

A su vez, la organización y producción educativa, para la Marina chilena, fue lentamente transformándose en una cuestión nacional y específicamente como una preocupación geopolítica que tendrá expresiones en los modelos corporativos de sociedad o en las doctrinas de la seguridad nacional.

Por estos motivos es posible hablar de un proyecto educativo de la Marina chilena cuya mayor posibilidad de cristalización ocurrió con el posicionamiento de esta rama militar en el Ministerio de Educación Pública durante la primera década de la dictadura cívico-militar y con el proyecto de creación de una Universidad Militar. Esta universidad tenía proyectado el nombre de “Universidad de la Defensa Nacional”.

Con esto se busca sostener la pertinencia de un proyecto educativo de la Marina chilena durante los primeros años de la dictadura cívico-militar que fue perdiendo pertinencia en el contexto político del régimen por el desplazamiento de ideas de organización y producción educativa cercanas a la tradición hispánica católica (maestro-discípulo) y al liberalismo hayekiano (competencia disciplinadora).

En definitiva, como se planteó anteriormente, será para 1977, y bajo las dificultades de la época, que el ideario de la Marina chilena se desdibuja y comienza a ser permeada por conceptos como la subsidiariedad, por sobre un Estado educador, y la economía monetaria, por sobre una ciencia tecnológica como motor del desarrollo.

VI. HISPANISMO CATÓLICO Y NEOLIBERALISMO SOBRE LA UNIVERSIDAD: LA GÉNESIS INTELECTUAL DE LA REFORMA DE 1981.

Como da cuenta Valdivia de Zarate (2008), durante la década del 60 la derecha chilena se encuentra en una profunda crisis de ideario. Es en este escenario que se levanta la figura de Jaime Guzmán Errazuriz y, desde su ejemplo, la de Miguel Kast Rist.

Jaime Guzmán Errázuriz nació el 28 de junio de 1946, bajo el alero de una familia aristocrática criolla que se sentía heredera de una tradición conservadora. Estudió en los Sagrados Corazones de Alameda, los Padres Franceses, con tan sólo 16 años entró a estudiar derecho a la Universidad Católica de Chile y en ella fundó el movimiento gremialista (Valdivia de Zarate, 2008:67).

Por su parte, Miguel Kast Rist, nacido en Alemania en 1949, es hijo de Michael Kast y Olga Rist. Su padre Michael Kast Rist fue miembro del partido nacional socialista alemán y soldado durante la segunda guerra mundial. Cuando la guerra aún no concluía, Kast padre emigro a Chile. Miguel Kast, el hijo mayor de diez hermanos, llega al país con 2 años de edad.

Luego de estudiar en el Colegio Hispano Americano y continuar con Administración de Empresas en la Universidad Católica, sus calificaciones le valieron, en 1971, una beca de la Fundación Ford para seguir un postgrado en el Departamento de Economía de la Universidad de Chicago.

Cercano de Jaime Guzmán, desde que fue presidente del Centro de Alumnos y luego secretario general de la Federación de estudiantes de la Universidad Católica (FEUC), volvió a Chile en noviembre de 1973 para integrarse al Departamento de

Estudios de la Oficina de Planificación Nacional (Odeplan), cuyo Ministro era el Capitán de Navío en retiro Roberto Kelly Vásquez (Valdivia de Zarate, 2008).

Ambos son fundamentales para entender la génesis del grupo reformista de 1981.

La comprensión del pensamiento político de Jaime Guzmán ha sido tratada en variadas publicaciones (Cristi, 2011; Huneeus, 2001; Valdivia de Zarate, 2008; Castro, 2016), no así las de Miguel Kast (Burdiles, 2006). No obstante, la centralidad de este escrito se encuentra en rastrear la construcción intelectual respecto a la universidad y no en tanto pensamiento u obra general de ambos.

Cabe señalar, que la distinción de estos intelectuales de la dictadura, respecto a la universidad, se debe a que es su *sincretismo político* el que tomará un rol protagónico en la conformación del grupo reformista de 1981, aunque durante la primera década su posición aún será de legitimación (Vergara, 1984:65-67).

JAIME GUZMÁN Y LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El pensamiento sobre la universidad en Jaime Guzmán, puede ser dividido en las concepciones filosóficas de la universidad y en la comprensión política de la misma.

En Guzmán, su posición filosófica respecto a la universidad responde a una visión fundante en el pensamiento Tomista, que se deja ver en su tesis de Licenciado en Derecho por la Universidad Católica de Chile junto a Jovino Novoa:

“La Universidad no es un ser substancial, sino accidental, y más específicamente todavía, relacional. El ser de la Universidad no es substancia; solo lo son los seres humanos que la integran. El ser de la Universidad resulta simplemente de una determinada relación entre esas substancias, o miembros que la componen”¹¹⁸

Desde aquí, Guzmán va especificando la substancia relacional de la universidad en la condición cualitativa de sus miembros, o sea, en las capacidades sobresalientes de aquellos que por su propia condición de excelencia constituyen la verdadera universidad. Lo demás de la comunidad es, de una u otra forma, prescindible.

“No debe perderse de vista que la universidad no la hacen preponderantemente ni sus estructuras de organización ni sus autoridades administrativas. Le dan vida y la construyen día a día quienes con auténtica vocación intelectual se abocan laboriosamente a la tarea de enseñar, investigar y aprender. Ahí está la raíz de la vida universitaria, de la cual brota la savia de su verdadera fecundidad. Ahora bien, en dicha tarea, el aporte de esos académicos de selección que descuellan por su talento y su entrega a la universidad, resulta particularmente insustituible. Casi podría decirse que para averiguar si detrás del rótulo que la designa como tal, hay o no una verdadera universidad, tal vez el camino más seguro sea el de analizar si existen efectivamente esos universitarios de calidad superior,

¹¹⁸ Guzmán Jaime; Novoa, Jovino, 1970 Teoría sobre la Universidad, Memoria de Prueba, Facultad de Derecho, Universidad Católica de Chile. Véase en Cristi Renato, El Pensamiento político de Jaime Guzmán”. Lom Ediciones, p 40

y si su actividad puede o no desenvolverse en un clima que les permita tener el peso y la influencia que merecen. Todo lo demás por importante que sea, viene por añadidura. Esos hombres cuyo trabajo configura el alma de la universidad, como todas las cumbres, no se dan en abundancia. Por lo mismo, son siempre de muy difícil reemplazo. No es exagerado, por tanto, afirmar que la universidad se nutre de la tradición intelectual y moral de unos pocos”¹¹⁹.

Junto a ello, Guzmán profundiza que la relación entre los miembros que componen la universidad se encuentra imbricada en la unidad del maestro y el discípulo.

“Más que un instructor, el docente debe ser un formador de valores morales una persona que, con su palabra penetrante y sus ejemplos de conducta, marque hondos rasgos éticos en sus educandos. Que sea capaz de forjar en ellos una conciencia moral, sin jamás caer en una ilícita concientización ideológico-política. Y por encima aún del instructor y formador, el docente encuentra su paradigma en llegar a ser un verdadero maestro. Aspiración máxima que no todos logran, pero que a todos les está abierta. Camino que se inicia en el conocimiento personal de cada alumno, y en la voluntad de transformarlo en su discípulo. Que luego sigue con la entrega del maestro a descubrir las potencialidades de sus alumnos, y estimularlos a desarrollarse por medio de su vocación, despertando en ellos altos ideales. Y que, finalmente, se traduce en que alrededor

¹¹⁹ Jaime Guzmán, Debate universitario oportuno, en El Mercurio, 18 de enero de 1976, pág. 26

del maestro como guía se aglutinan discípulos que también se comunican entre sí con lazos de creatividad y hasta de comunes formas de vida, que en todos deja una huella imborrable¹²⁰”

De aquella unidad, surge la principal relación de excelencia dentro de la universidad y se convierte en el marco de sus objetivos y de su gobierno interno. De esta forma, el bien común de la universidad.

“La misión de la autoridad universitaria oficial consiste precisamente en crear una forma de relación o convivencia adecuada para que el impulso creador de los mejores, se proyecte en sus frutos a todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, y a través de ésta al país entero. He ahí el “bien común” de la universidad. La suprema autoridad moral de la universidad debe estar siempre radicada en la excelencia académica, y corresponde a toda expresión de autoridad jurídica que en ella exista, el ponerse generosamente a su servicio”¹²¹.

Con estas nociones normativas sobre universidad, Jaime Guzmán se involucra en el proceso político nacional y universitario. De este proceso, Guzmán ve con mirada crítica el desarrollo político del cristianismo chileno y, en ese marco, el rol de la universidad en una u otra forma de politización. De esto da cuenta, su discurso como

¹²⁰ Jaime Guzmán, Instructores, formadores y maestros, Diario La Segunda, 15 de octubre de 1982, pág. 2.

¹²¹ Jaime Guzmán, Debate universitario oportuno, Diario El Mercurio, 18 de enero de 1976, pág. 26.

estudiante de primer año en la Escuela de Derecho de la Universidad Católica en 1963:

“Creemos que hoy día el catolicismo de nuestra Patria enfrenta una batalla decisiva en el campo espiritual e intelectual contra enemigos muy poderosos, que han comprendido la transcendencia que reviste la conquista de las esferas universitarias en un avance metódico y progresivo. Y son justamente las Universidades Católicas (...) las que constituyen hoy en día los más firmes bastiones de nuestra causa” (citado en Castro, 2016: 103-104).

La conquista de las universidades trajo consigo para Guzmán, la inundación de la vida tradicional de excelencia universitaria por intereses partidistas que instrumentalizaron a la universidad para sus propios fines.

“La única posibilidad de que sobreviva y se desarrolle una auténtica universidad, reside en que se protejan la libertad intelectual y el consiguiente derecho a discrepar, y simultáneamente se actúe en forma eficaz para impedir que ellos sirvan de instrumento a los que quieren destruir la universidad, ya sea por la vía de la politización partidista o del totalitarismo marxista”¹²².

¹²² Jaime Guzmán, Debate universitario oportuno, en El Mercurio, 18 de enero de 1976, pág. 26

De la misma forma, el desviar a la universidad de sus fines y abrirla a la sociedad sería un discurso instrumental que encubriría la necesidad de socavar las bases fundantes de la sociedad.

“Por otro lado, bajo la idea-fuerza de insertar a la Universidad en la realidad social latía el propósito evidente, aunque no siempre reconocido, de convertir a la educación superior en un instrumento del enfoque ideológico e ideologizado del Partido Demócrata Cristiano sobre cómo debía ser Chile y sus estructuras políticas, económicas y sociales¹²³”

En síntesis, el pensamiento de Jaime Guzmán sobre la universidad se nutre de una tradición filosófica del catolicismo conservador, sumado a nociones de libertad hobbesianas. Sin embargo, será el paulatino giro hacia la izquierda del cristianismo chileno junto al estallido de diversos procesos sociales anti-jerárquicos o anti-tradicionales, lo que lo llevará a pensar la universidad en términos políticos contingentes.

“Nuestra generación llegó a la Universidad en un momento en que sobre ella golpeaba una marea de arrolladora fuerza destructiva que, pocos años más tarde, amenazaría al país entero. Era una utopía antinatural y desquiciadora que atacaba toda jerarquía, que fomentaba sistemáticamente el odio y que impulsaba una revolución totalizante y totalitaria. Así como la Universidad estuvo en la inminencia de perder su identidad,

¹²³ Guzmán Jaime, Escritos Personales, Editorial Zig -Zag, p 33-34

Chile se encontró al borde de su disolución patria. Frente a esa amenaza, tuvo que reaccionar nuestra generación”¹²⁴.

De acuerdo a esto, podemos sostener que el pensamiento de Jaime Guzmán sobre la universidad, en la primera década de la dictadura, se construirá en torno a las nociones de “*una universidad para estudiar y no para hacer política*” y una “*universidad para los más capaces*”, desde una posición de reafirmar la unidad *maestro-discípulo* que la irrupción democratizadora buscaba desarticular.

En este sentido, el proceso político vivido en la Universidad Católica será central para comprender el sistema de ideas y los objetivos de la reforma de 1981 que busca instalar Guzmán.

MIGUEL KAST Y LOS BENEFICIOS ECONÓMICOS DE SER UNIVERSITARIO

En paralelo, Miguel Kast desarrolla una concepción propia de la universidad bajo el amparo de la Escuela de Chicago y sus vínculos con el empresariado nacional.

A diferencia de Guzmán, Kast no poseía una posición filosófico política respecto a la universidad. De alguna forma, la influencia de su padre nazi forjó en él un espíritu anti-comunista y centrado en la obtención de dinero que se expresaba en su posición al ingresar a la universidad.

“Toda mi vida he tenido estos dos polos de atracción: servir a la gente y al país o servirme a mí mismo tratando de ganar dinero en grandes cantidades. Con las máquinas trilladoras me

¹²⁴ Palabras de Jaime Guzmán en los funerales de Miguel Kast Rist, 20 de septiembre de 1983.

iba bien, y vi que le podía ayudar al papá. Pero me fue “pescando la máquina” y al final tenía poco tiempo para mis hermanos, para mis amigos, y para pensar en mi vida. Tanta fue la obsesión por ganar dinero que cuando salí del colegio lo único que quería era entrar a una universidad donde no hubiera huelgas y me pudiera recibir en el menor tiempo posible. Quería salir luego y ponerme a trabajar”¹²⁵.

La comprensión intuitiva de la formación universitaria como inversión individual chocaba con los procesos políticos que vivía el país y las universidades. En este sentido, la democratización de la universidad será leída por Kast como una intromisión de políticos profesionales que azuzaban odios y rencillas en la comunidad universitaria.

“No me gustó que nos impidieran estudiar, y empecé a trabajar por el Movimiento Gremial para echar a los políticos de la Universidad. Como todas las cosas que me interesaban, ésta también me pescó muy fuerte, y el gremialismo pasó a transformarse en la actividad más importante que tuve en la Universidad”¹²⁶.

Es desde esta experiencia personal, sumado al análisis costo-beneficio¹²⁷ de la Escuela de Chicago y de alguna manera con el relativismo epistemológico¹²⁸ del

¹²⁵ Lavín, Joaquín, *Pasión de vivir*. Zig-Zag, Santiago de Chile, 1986, 10.

¹²⁶ Lavín, Joaquín, *Pasión de vivir*. Zig-Zag, Santiago de Chile, 1986, 12.

¹²⁷ El análisis costo-beneficio, para la educación, consiste en entender el proceso formativo como una inversión que posee tasas de retorno mayores o menores dependiendo de valor social de la formación. En este caso, la universidad tendría una tasa de retorno alta por ende la inversión pública en educación es un subsidio a un grupo privilegiado de la población.

¹²⁸ “Mussolini escribía esto en 1923, sólo 13 años después del pálpito premonitorio de Bertrand Russell: “En Alemania, el relativismo es una construcción teórica extraordinariamente audaz y destructiva (quizá sea la venganza filosófica de Alemania

nazismo, que Kast propondrá en 1974 un política de matrículas y de financiamiento de las universidades existente. Cabe recalcar lo de *existentes a la fecha* debido a que durante la primera década de la dictadura la expansión privada de la universidad no es un tema central para la discusión, incluso para Miguel Kast.

El primer aspecto que desarrolla kast en su documento, es la comprensión de la formación universitaria como una inversión individual que es doblemente costada por el Estado y que caracteriza como una *minoría subsidiada*, debido a que se entrega un financiamiento directo a las universidades y además es el Estado el que subvenciona la futura ganancia salarial de esa persona formada con fondos estatales.

“Con respecto a la enseñanza universitaria, la formación de profesionales que en ellas se logra constituye un innegable beneficio social; pero, éste es costado doblemente por la sociedad; en forma indirecta a través del financiamiento fiscal de la enseñanza universitaria y, directamente, en el precio que se debe pagar por los servicios prestados por el profesional universitario. En la práctica, el financiamiento fiscal de la enseñanza universitaria, constituye un costo social en beneficio de los usuarios del sistema, que, por este hecho, se

que anuncia la venganza militar). En Italia el relativismo no es sino un hecho. El fascismo es un movimiento super-relativista porque nunca ha intentado revestir su complicada y vigorosa actitud mental con un programa concreto, sino que ha triunfado siguiendo los dictados de su intuición individual siempre cambiante. Todo lo que he dicho y hecho en estos últimos años es relativismo por intuición. Si el relativismo significa el fin de la fe en la ciencia, la decadencia de ese mito, la 'ciencia', concebido como el descubrimiento de la verdad absoluta, puedo alabarme de haber aplicado el relativismo al análisis del socialismo. Si el relativismo significa desprecio por las categorías fijas y por los hombres que aseguran poseer una verdad objetiva externa..., entonces no hay nada más relativista que las actitudes y la actividad fascistas... Nosotros los fascistas hemos manifestado siempre una indiferencia absoluta por todas las teorías... Nosotros los fascistas hemos tenido el valor de hacer a un lado todas las teorías políticas tradicionales, y somos aristócratas y demócratas, revolucionarios y reaccionarios, proletarios y anti proletarios, pacifistas y anti pacifistas. Basta con tener una mira fija: la nación. Lo demás es evidente... El relativista moderno deduce que todo el mundo tiene libertad para crearse su ideología y para intentar ponerla en práctica con toda la energía posible, y lo deduce del hecho de que todas las ideologías tienen el mismo valor, que todas las ideologías son simples ficciones.” (Domènech, 2004: 96)

transforman en una minoría subsidiada que haciendo uso de los recursos de la comunidad, sin aportes económicos equivalentes de su parte, obtienen una formación profesional que los capacita para competir en condiciones excepcionales en el mercado laboral y les da acceso a un nivel cultural más alto y a un mejor status social y económico” (Burdiles, 2006:81).

De esta forma, Kast asocia el financiamiento directo a las universidades a un resultado trágico de crecimiento desproporcionado de la demanda por la universidad y a un cúmulo de frustraciones por la expectativa de acceder a la misma.

“Estos factores contribuyen a aumentar desmesuradamente la demanda por enseñanza universitaria y redundan por un lado en frustración de los que no logran ingresar a la universidad y/ o aquellos que no son admitidos en carreras acordes con sus aptitudes y preferencias y por otro, en un desperdicio de recursos por la gran deserción y la falta de incentivos para aumentar la eficiencia, tanto de las instituciones, como de los alumnos” (Burdiles, 2006:81).

En esta dirección, Kast considera que la incorporación de un *costo real* por la educación superior introduciría una racionalización al sistema de acceso al disminuir postulaciones y obligar a los jóvenes a pensar en otras opciones de desarrollo laboral. El y la estudiante se enfocaría solo en estudiar y no a otras actividades junto con obtener un beneficio económico profesional mayor al de una persona que no haya invertido en su propia formación educativa.

“Por otra parte, los recursos destinados a la educación universitaria han resultado insuficientes con respecto a la demanda. Ni las universidades han sido capaces de ofrecer plazas suficientes, ni la educación secundaria ha logrado desviar gente a áreas técnicas no universitarias. Algunas políticas han tendido incluso a agravar el problema: los gobiernos condicionaron, a veces, los aportes presupuestarios a la apertura de nuevas plazas, sin que se implementara una política integral educativa. El resultado fue que se ampliaron las admisiones, pero faltaron recursos para la formación completa de los admitidos, dando origen a fracasos y frustraciones con el consiguiente derroche de recursos.

Frente a esta situación, cabe preguntarse: ¿Es conveniente el subsidio actual? ¿Sería posible lograr lo mismo financiando el sistema con cargo a los usuarios, en vez de hacerlo con cargo a la comunidad a través del Presupuesto de la Nación?

La tesis que aquí se sostiene es que esto es posible y que, incluso, ello redundaría en un mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la Educación Superior” (Burdiles, 2006: 85).

El esquema de coordinación del sistema de universidades que proponía Kast era a través de préstamos estatales estudiantiles desde un *banco universitario* cuyo objetivo era disciplinar, en el marco de la excelencia, a los y las estudiantes en sus labores:

“Se puede pronosticar un notable aumento general del rendimiento. En efecto, los alumnos deberán pagar un alto precio por obtener su educación, lo que los motivará a terminar rápidamente, rendir al máximo y evitar costosos errores vocacionales como también las perjudiciales actividades políticas” (Burdiles, 2006:88).

Y para las instituciones universitarias sostenía crear un esquema de competencia cuyo efecto indirecto concentrará el número de universidades nacionales en aquellas que mejor se adapten a los nuevos escenarios.

“La presión que se ejercerá sobre las diversas unidades para "ganar su subsistencia", o de no hacerlo, justificar los subsidios, las incentivará hacia una constante búsqueda para mejorar su situación financiera, crear nuevas alternativas, expandir su capacidad, prever caminos futuros, tratando siempre de ajustarse a los requerimientos de la demanda, en vez de financiar pequeñas parcelas de poder político como ocurriría en el pasado” (Burdiles, 2006:88).

En síntesis, para Guzmán su marco comprensivo de la universidad se encontraba en *una universidad para estudiar y para los más capaces*, a lo que Kast agregaba el principio de que *“se debe pagar por lo que se recibe”*.

De esta forma, la unidad política en el movimiento gremial de la primera década de la dictadura, en figuras como el abogado Guzmán y el economista Kast, se produce debido a que ambos sostienen que lo normal en las sociedades es que dominen siempre las minorías y que esas minorías tengan esquemas valorativos o sistemas

axiológicos aristocráticos, no instrumentales y amantes de la excelencia. No obstante, en el mundo moderno se ha dado una tendencia contraria a esa expectativa debido a la penetración de sistemas axiológicos democráticos incluso en las minorías de excelencia (Domènech, 2004: 270).

Por este motivo, para ambos intelectuales la universidad es un espacio propio de cierto grupo humano que bajo presiones democráticas se desnaturaliza y entra en una crisis por un crecimiento que no refleja su misión específica.

Por tanto, la visión de Kast y de Guzmán será construir un diseño institucional específico que permita una re-jerarquización entre instituciones de educación superior a través de la incorporación de nueva oferta educativa en el área como Institutos Profesionales (IPs) o Centros de Formación Técnica (CFT) y re-disciplinar la vida universitaria a través del pago privado de los estudios y la exclusión en la toma de decisiones de aquellos miembros de la comunidad universidad universitaria en condición de discípulos, por ende tutelados, y académicos/as sin capacidades notables.

Con este programa político desembarcarán en la disputa por el proyecto de Ley de Universidades de 1981 y así lo expresaba Guzmán a modo de balance en 1985 tras transcurrir algunos años desde su implementación:

“Frente al slogan demagógico de “Universidad para todos”, se ha levantado el de universidad para los más capaces. A primera vista, este último tiene a parecer más razonable. Pero un

análisis más detenido me lleva también a pensarlo como una fórmula equivocada. ¹²⁹“

VII. LAS PRINCIPALES DECLARACIONES POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE 1973 A 1981

El desarrollo de la política pública en educación durante los primeros años de la dictadura cívico-militar es una variopinta gama de declaraciones políticas, marcos de negociación e intereses que decantarán en la reforma de 1981, con mayor o menor coherencia.

Como ya se ha señalado, el proyecto educativo de la Marina chilena y las tradiciones del hispanismo católico y liberales del movimiento gremialista son las principales fuentes de disputa doctrinaria de las políticas en educación superior durante la primera década (Rifo, 2017: 22-24).

Con este telón de fondo, la dictadura desde diversos Ministerios y mensajes presidenciales irá dando cuenta de los énfasis, cambios y consensos dentro de lo que se proyectará para la reforma a las universidades de 1981.

El primer aspecto de comunicación política, además del ya analizado proceso de depuración, es la identificación del innecesario crecimiento de las universidades y las incapacidades organizacionales de llevarlo a cabo o, en otros términos, lo indeseable de la expansión universitaria promovida en las décadas anteriores. Este análisis es evidenciado, tempranamente, en la Directiva Presidencial de diciembre de 1973:

¹²⁹ Guzmán, Jaime, Ingresar o no a la Universidad. Revista Ercilla, 1985, pág. 12.

"la cantidad de estudiantes que finalizan la Educación Media excede en mucho a la capacidad de las universidades y para los que no llegan a la Universidad para continuar estudios superiores, el mundo del trabajo debe ofrecerles un lugar y la educación media debe prepararlos para ello...Sabido es que en este último punto el liceo no es solución y deben buscarse pronto los mecanismos para que lo sea". Tampoco se confía en la otra dimensión del liceo, "cuya eficacia actual como preparación para la Universidad es por lo menos dudosa y en todo caso susceptible de mejorar (PIIE, 1984:75)"

Como propuesta a este diagnóstico se sostenía la necesidad de modificar la educación secundaria científico-humanistas y la técnica profesional. Para la educación científico-humanista se proponía adelantar la prueba de selección universitaria durante los últimos años de educación secundaria y así seleccionar a quienes irán a la universidad. Quienes no fuesen seleccionados irían a estudios profesionales variados. Para el caso de la educación técnico profesional se debía entender como un sistema educativo terminal y no conducente a estudios superiores por lo que debía adecuarse a las demandas del mercado laboral.

Desde esta Directiva Presidencial se siguieron una serie de documentos hasta 1975 que darán cuenta de diferencias con esta primera propuesta. De ellos destacan: (1) Políticas educacionales del Gobierno de Chile, (2) Plan Operativo y el (3) Programa Ministerial.

Las mayores diferencias que se evidencian con la Directiva Presidencial de 1973 responden al giro que se le dará concepción de que la educación técnico profesional debía entender como un sistema formativo *terminal* ya que los argumentos

comienzan a sostener que la relación entre mundo del trabajo y formación técnico profesional no es congruente. Junto con ello, se irá marcando la influencia de la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) al establecer que la educación escolar básica es la prioridad en el marco de la situación extendida de la pobreza nacional, en desmedro de la educación superior.

"el sistema de educación actual resulta de un desarrollo histórico poco racional, empujado por la demanda social y por una serie de políticas improvisadas"; y ii) "en el aspecto social, el actual gobierno se está guiando en parte por el Mapa de la Extrema Pobreza del país, el que revela la condición de vida subhumana de una minoría marginada de los beneficios del progreso socioeconómico...". "Una mayoría de los ciudadanos de nuestro país no ha podido gozar de la educación básica completa que es su derecho" (PIIE, 1984:76-75).

En el marco de estos énfasis, sigue persistiendo la necesidad de re-construir un *sistema nacional de educación* con coordinación estatal que promueva crecimiento diferenciado desde una oferta educativa diversa. Será en 1976, a través del *Plan indicativo*, que comenzará a desarrollarse un fuerte ataque a las políticas públicas de gratuidad en educación, especialmente para la educación superior, con el objetivo de redefinir el rol del Estado en educación.

“Se adecuará el sistema educacional a las necesidades relativas de recursos humanos calificados, en armonía con los requerimientos de justicia social, a fin de servir a los sectores pobres y marginados; se reemplazará gradualmente el sistema gratuito de enseñanza, de manera que, sin menoscabo de

objetivos y restricciones sociales, se capten recursos del usuario que disponga de ellos, redistribuyéndolos hacia los más necesitados" (PIIE, 1984:85).

No obstante, la redefinición sigue girando en el marco de una coordinación del Estado con énfasis en la descentralización o en un proceso de regionalización del sistema. De esto es ejemplo, la declaración del Ministro de Educación, Arturo Troncoso para 1976, quien en educación superior proponía la creación de un *Estatuto nacional de las universidades chilenas* con énfasis en el rol del Consejo de Rectores de las Universidades existentes, sumado al rol de la regionalización en el marco de la extensión de la educación superior estatal. Por ende, a pesar de que la declaración no vio una realización concreta seguía siendo hasta 1976 un elemento central en la discusión más allá de sus matices.

En este contexto, para 1977, a través de la ODEPLAN, se reactiva la crítica a las políticas de gratuidad en educación y al rol del Estado en el sistema. Para educación superior se propone el financiamiento a través de créditos o pagos directos de sus usuarios y no desde el Estado.

"La docencia en la educación superior se financiará con pagos de sus beneficiarios mediante un sistema de créditos para matrícula y mantención que serán cancelados por los alumnos una vez que se titulen e incorporen a la actividad profesional" (PIIE, 1984:89).

Para 1979, a través de una Directiva Presidencial, el dictador Augusto Pinochet Ugarte establece un marco general de lo que será la política educativa de 1981. En general, esta directiva se ha interpretado como el comienzo de la hegemonía

neoliberal en educación (Vergara, 1984), sin embargo, este escrito considera que en ningún momento se sostiene la pérdida de coordinación estatal o privatización general del sistema de educación superior. Es más bien un nuevo rol del Estado a través de la regionalización, el pago de aranceles y la diversificación de la educación superior, pero en ningún momento de retirada. Así lo sostenía Pinochet:

"un sistema de educación continuo, desde la enseñanza parvulario hasta la superior", por otra, se propone la conformación de diversas alternativas para quienes no completen el proceso y con el objeto de superar la unidireccionalidad del sistema, que sólo conduce al paso por la Universidad...El estado consolidará lo obrado en educación y seguirá dedicándole atención preferente, "conservando en todo momento, sus obligaciones normativas y fiscalizadoras" (PIIE, 1984:92).

En definitiva, este momento será la antesala de la reforma de 1981 como trayectoria general de la discusión a través de documentos ministeriales y presidenciales, demostrando una visión que entronca aspectos del diseño que re direccionen la necesidad de una disciplina institucional e individual como lo son el cobro de aranceles y la regionalización desarrollados en los decretos de 1981.

VIII. CONTENIDOS Y CORRIENTES DISCIPLINARES BAJO LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR. EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

Como se presentó con anterioridad, la realidad académica de las universidades nacionales hasta 1973 era de una pluralidad de enfoques disciplinarios marcados por ciertos autores dominantes en el campo (Barrales, 2015). Tras la imposición autoritaria de 1973 se genera lo que hemos continuado denominando depuración (Garretón M. A., 2011). Cabe la interrogante, entonces, respecto al devenir de estas corrientes disciplinarias bajo los años de la dictadura.

Se ha optado por presentar a la Facultad de Derecho y Economía de la Universidad de Chile por tener una amplia tradición de enseñanza en las Universidades Chilenas y por ser un foco de reestructuración por parte de la dictadura a diferencia de la Universidad Católica debido a su rol de colaborador institucional del régimen.

“A partir de la expulsión de la gran mayoría de profesores de izquierda y de la neutralización de otros sectores académicos que quedaron en la Universidad [católica], esta fue el lugar en que ciertos sectores, constituidos en el principal apoyo civil de la dictadura, fraguaron e implementaron el proyecto económico social y político de ella, sin ningún pluralismo o debate académico. Se apartaron de tal manera de lo que es una vocación académica, convirtiendo, nos guste o no a la Universidad Católica en la universidad oficial y privilegiada de la dictadura militar, que su máxima autoridad espiritual, el Gran Canciller Raúl Silva Henríquez, una de los más grandes personalidades chilenas del último siglo, luego de cometer el error de legitimar el nombramiento del marino nombrado por la Junta como rector delegado, un tiempo después renuncia a su cargo de Gran Canciller para no ser cómplice del proyecto

de universidad que se gestaba y ante el incumplimiento de la promesa de la autoridad impostora de no seguir con las depuraciones y de respetar la libertad académica. El mismo Cardenal ante el abandono de la misión universitaria de la Universidad Pontificia, creará la Academia de Humanismo Cristiano, en el que muchos fuimos acogidos, precisamente para reconstituir un espacio de libertad y pluralismo académicos. Junto a la Vicaría de la Solidaridad y la Parroquia Universitaria, un esfuerzo civilizatorio en el ámbito de los derechos humanos, pero también de la reflexión sobre la sociedad, que, en escala muy diferente, equivale a la tarea de la Iglesia defendiendo libros de las invasiones bárbaras.

La Universidad Católica no solo fue cómplice pasivo permanente en la violación de los derechos humanos, también activo en muchos casos, sino que también contribuyó al proyecto socioeconómico y político del régimen militar y fue su principal baluarte intelectual y académico”.¹³⁰

A) LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

La historia de estos años en la universidad es la historia de sus autoridades, en este caso de los decanos. Serán las autoridades designadas las que construirán uno u otro

¹³⁰ Discurso de Manuel Antonio Garretón en la “Ceremonia de Reconocimiento a los Académicos Exonerados de la Universidad Católica”. Santiago, 23 de noviembre de 2015.

ambiente universitario y tendrán la potestad de promover uno u otro diseño curricular y control sobre las cátedras.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Chile tuvo los siguientes decanos durante los años de dictadura:

DECANOS FACULTAD DE DERECHO UNIVERSIDAD DE CHILE	
PERÍODO 1972 -1990	
1.	Máximo Pacheco Gómez (1972-1974)
2.	Antonio Bascuñán Valdés (1974-1976)
3.	Hugo Rosende Subiabre (1976-1983)
4.	Avelino León Hurtado (1983-1984)
5.	Rafael Eyzaguirre Echeverría (1984-1986)
6.	Mario Mosquera Ruiz (1986-1987)
7.	Jorge Hübner Gallo (s) (1987)
8.	Juan Colombo Campbell (1987-1990)

Fuente: Ruiz-Tagle (2013)

De ellos los de mayor relevancia fueron Bascuñán y Rosende debido a los años en que se vincularon a la facultad y la influencia que ejercieron en los años más *duros* de la dictadura. Durante sus períodos se efectuaron la mayor cantidad de procesos de exoneración de docentes:

NÓMINA DE ACADÉMICOS EXONERADOS DE LA FACULTAD DE DERECHO CON NOMBRE Y AÑO DE EXONERACIÓN	
1	AHUMADA PACHECO MIGUEL 1973 PROFESOR
2	BALBONTÍN ARTEAGA LUIS IGNACIO 1976 PROFESOR ORDINARIO
3	BORQUEZ BUSTAMANTE HUGO MARIO 1974 PROFESOR TITULAR

4 BUSTOS RAMIREZ JUAN JOSÉ 1973 PROFESOR TITULAR
5 CÁCERES RUBIO GUILLERMO 1973 AYUDANTE INVESTIGADOR
6 CARRASCO VÁSQUEZ CARLOS 1976 ACADÉMICO J/C
7 CARRASCO VÁSQUEZ JORGE EDUARDO 1975 ACADÉMICO M/J
8 CHADWICK WEINSTEIN TOMÁS – PROFESOR AGREGADO
9 CROXATO DUQUE MARCELO JOSÉ 1976 ACADÉMICO J/C
10 DEPUJADAS HERMOSILLAS GABRIEL 1976 PROFESOR SOCIOLOGÍA
11 ESPINOZA VALLEDOR JOSÉ 1973 INVESTIGADOR Y PROFESOR
12 FORTÍN CABEZAS CARLOS 1973 PROFESOR
13 FRIEDMAN VOLASKY LORELEY 1973 INVESTIGADOR DIRECTO
14 GARAY PEREIRA JULIO ROBERTO 1975 ACADÉMICO J/C
15 GEISSE GRAEPP FRANCISCO 1973 PROFESOR AUXILIAR
16 GONZÁLEZ POBLETE ALEJANDRO 1976 PROFESOR DERECHO
17 HOECKER PIZARRO MARIA LORETO 1974 INVESTIGADOR JEFE
18 JARA MIRANDA EDUARDO 1974 PROFESOR
19 KOHAN FERNANDEZ ADRIANA 1973 AYUDANTE INVESTIGADOR
20 LÓPEZ HUCKE EDMUNDO 1976 ACADÉMICO M/J
21 LUCERO CONUS SERGIO 1973 PROFESOR SUBROGANTE
22 MANCILLA BETTI JOSE EDUARDO 1976 ACADÉMICO SECRETARIO
23 MEDINA QUIROGA CECILIA 1973 PROFESOR AGREGADO
24 MENA VERGARA VÍCTOR SERGIO – PROFESOR AYUDANTE
25 MERA FIGUEROA JORGE ALEJANDRO 1976 ACADÉMICO J/C
26 MUÑOZ PEÑAILILLO NORMA ELIANA 1973 INVESTIGADOR
27 NAZAR CONTRERAS VÍCTOR 1976 ACADÉMICO
28 NOVOA MONREAL EDUARDO 1973 PROFESOR

29 ORELLANA VARGAS VÍCTOR 1973 PROFESOR TITULAR CATEDRAL
30 ORTIZ ROMERO GUILLERMO EDUARDO 1973 PROFESOR INVESTIGADOR
31 PEREIRA ANABALÓN HUGO – PROFESOR DERECHO
32 POLITOFF LIFSCHITZ SERGIO 1973 PROFESOR
33 POLLACK ESKENAZI BENNY 1973 PROFESOR INVESTIGADOR
34 QUINZIO FIGUEIREDO JORGE MARIO 1975 PROFESOR TITULAR
35 RAMÍREZ NECOCHEA HÉCTOR MARIO 1975 PROFESOR M/J
36 ROJAS BESOAIN MARIO OLGA 1976 ACADÉMICO J/C
37 SALAS RICARDO ARTURO 1973 SECRETARIO DE ESTUDIOS
38 SAN MIGUEL BELTRÁN JAVIER – PROFESOR INVESTIGADOR
39 SOUPER RODRÍGUEZ JUAN CARLOS 1974 AYUDANTE 1º
40 SZCZARANSKI CERDA CLARA 1973 ASESOR 1RA. CATEGORÍA
41 TAPIA VALDÉS JORGE ANTONIO 1973 PROFESOR
42 TESTA ARUESTE ENRIQUE 1975 PROFESOR ORDINARIO DERECHO
43 UGARTE SOTO CARLOS ADRIANO 1976 PROFESOR
44 VALDERRAMA PERGOLESSI RICARDO 1977 ACADÉMICO M/J
45 VILLALBA GONZÁLEZ HERNÁN 1973 CONTRATADO DOCENTE
46 WOOD SÁNCHEZ ELSIE 1974 PROFESOR INVESTIGADOR

Fuente: Ruiz-Tagle (2013)

Como sostiene Ruiz-Tagle (2013), las exoneraciones tenían mucho de lucha de poder interno, pero en cuanto al aspecto de contenidos estos presentaban una continuidad

respecto a la figura de Hans Kelsen, como lo es la obra de Hans Nawiasky¹³¹, y toda la tradición del constitucionalismo democrático.

“Fui alumno en primer año en el curso del profesor Bascuñán, una cátedra que ofrecía una perspectiva “académica” del Derecho y que se dividía en tres materias principales. La primera, inspirada en la obra de Hans Nawiasky, se refería al estudio de las normas jurídicas; la segunda, con gran influencia de Hans Kelsen, se refería al estudio del sistema jurídico; y la tercera, orientada a la explicación del Derecho positivo chileno, trataba las fuentes del Derecho y una referencia general a la ética profesional del abogado en nuestro país” (Ruiz-Tagle, 2013: 84).

Durante la primera década de la dictadura cívico-militar los contenidos disciplinares que se impartían en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile permanecían en lo grueso iguales. La salvedad recae en la exoneración y deterioro del cuerpo académico que podía realizar estas labores debido a las discrepancias ideológicas con la dictadura junto con el desarrollo de una colaboración cercana con institutos internacionales como el Instituto Max Planck de Derecho Penal Extranjero e Internacional, fundado por Hans-Heinrich Jescheck militar Nazi y profesor de leyes en la Universidad de Friburgo (1954-1980).

¹³¹ “(...) para Hans Nawiasky, uno de los defensores más destacados de la llamada vertiente federalista en la época de elaboración de la Ley Fundamental, con la capitulación incondicional de Alemania, que supuso el fin de la Segunda Guerra Mundial, el Estado global había desaparecido, de manera que solo podía ser cosa de los recién creados Länder fundar por voluntad propia el nuevo Estado central³¹. Para este autor, en el Estado federal no se ha de distinguir solo entre Federación, por un lado, y Länder, por el otro, sino que la diferenciación es triple: República Federal de Alemania (Estado global), Federación (organización estatal central) y Länder (Estados miembros). En esta teoría del Estado federal trimembre de Nawiasky, que conecta directamente con un modelo teórico que Hans Kelsen ya había desarrollado en su Teoría General del Estado (...)” (Arroyo Gi, 2012: 27)

“Universidad e institutos científicos extranjeros

El Departamento de Ciencias Penales mantiene estrechas vinculaciones con universidades e institutos científicos extranjeros y abundante intercambio de información y documentación con ellas, en especial con la Fundación Alexander Von Humboldt y el Instituto Max Planck de Derecho Penal. Esas relaciones están a cargo de los profesores Sergio Yañes P. y Carlos Künselmüller.”¹³²

Será el impulso general de modificaciones y reformas en diversas áreas de los servicios y la sociedad civil que irá incorporando en el debate y en los contenidos de la Facultad de Derecho, cuestiones relativas al Derecho Comercial desde las perspectivas de la Escuela de Friburgo y el debate alemán en general. De esto da cuenta, el informe de pregrado de 1983 durante el decanato de Hugo Rosende Subiabre en conferencias y cursos:

“Profesor de la Universidad de Friburgo, Alemania, señor Klauss Tiedermann, quién dictó una conferencia sobre El Derecho Penal en la economía del mercado, abril 1983.

Profesor de la Universidad de Bielefeld, Alemania Federal, y director del Instituto Marx Planck, señor Ernst Imestmacker, quien dictó una conferencia sobre Concentración económica e intervención del Estado, noviembre de 1982.”¹³³

¹³² Facultad de Derecho. Anales de la Universidad de Chile, (4), 1984, Pág. 480-514.

¹³³ Informe de pregrado, Escuela de Derecho Universidad de Chile, 1983.

En una dirección similar, en el Derecho Civil comienzan a profundizarse estudios en la doctrina de los actos propios que tiene críticas consecuencias en materias como los derechos laborales¹³⁴ (Caamaño Rojo, 2009).

“Seminario La conducta humana y los actos con relevancia en el derecho, 7 de julio a 6 de octubre de 1983.

Este curso desarrolló aspectos relevantes de las siguientes materias:

- La conducta humana y sus relaciones con el Derecho
- Historia de la teoría del negocio jurídico
- El acto de autoridad o de gobierno
- El acto administrativo
- El acto procesal o jurisdiccional
- El acto de comercio
- El acto ilícito. El acto fraudulento. El acto en fraude a la ley
- El negocio jurídico
- Contrato individual y colectivo de trabajo
- Doctrina de los actos propios

¹³⁴ “De modo muy preliminar, es posible indicar que el arco de las tesis que discuten este asunto va desde las que niegan cualquier clase de aplicación por ser contraria a los principios y especialidad histórica del Derecho del Trabajo (tesis de la no aplicabilidad), hasta las que no distinguen reparo teórico o técnico para su aplicación en el campo jurídico laboral, fundadas en que la buena fe es un principio general del derecho, que irradia y agrega contenido material a todo el ordenamiento jurídico chileno, dentro del cual, por cierto, se encuentra el laboral(tesis de la aplicabilidad). El aceptar o no la tesis que permite la aplicación de la TAP en materias jurídicas laborales, se ha transformado en una suerte de toma de posición no solo sobre lo que el Derecho del Trabajo chileno es, sino que también sobre lo que debería ser, confundiéndose –en la discusión– muchas veces el plano dogmático con el político jurídico laboral. Este deslizamiento del debate desde lo dogmático hacia lo político, quizás pueda ser explicado por el fuerte componente ideológico de la disciplina del Derecho del Trabajo, propio de un campo jurídico tensionado constantemente por intereses no resueltos en un modelo político social estable, cuyas fronteras como efecto lógico de las luchas de intereses, están en permanente revisión.” (López Oneto, 2016:549).

- Los actos entre los estados, acto humano y diplomacia.
Tratados internacionales.

En materia de Derecho Administrativo se observa la penetración de las teorías del Estado subsidiario y los cuerpos intermedios a través de abogado Eduardo Soto Kloss miembro Opus Dei y activista de la dictadura cívico-militar como parte de la formación de pregrado de la Facultad de Derecho para 1988.

“En Derecho Administrativo

- El principio de subsidiaridad, antecedentes doctrinarios: Prof. Eduardo Soto Kloss
- La autonomía de los cuerpos intermedios y su protección constitucional: Prof. Soto Kloss”¹³⁵

Y finalmente, otro aspecto distintivo del gradual giro de la Facultad de Derecho es el tratamiento de materias legislativas contingentes y que serán distintivas de la dictadura cívico-militar como lo es la penalización del aborto como parte de la agenda valórica del régimen y la contribución al desarrollo de esta política en colaboración con el Instituto Max Planck de Friburgo que desembocará en la reinstalación de la penalización del aborto en Chile.

Coloquio Internacional sobre el aborto, organizado por la Facultad de Derecho, en colaboración con el Instituto Max Planck de Friburgo, Alemania.

¹³⁵ Facultad de Derecho. Anales de la Universidad de Chile, 1988, Pág. 159-180.

Tema

- a) Reforma de la legislación penal sobre aborto en la república Federal de Alemania. Doctor Albin Eser. Director del Instituto Max Planck de Derecho Penal Extranjero e internacional.
- b) Evolución actual de la legislación sobre aborto, desde un punto de vista de Derecho Comparado, Doctor Kurt Madlener.
- c) El Delito de aborto en el código penal chileno. Sr. Carlos Künsemüller
- d) Realidad e impacto del aborto en Chile. Doctor Ramiro Molina.

En síntesis, la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile comienza un proceso de debate e influencia por las doctrinas jurídicas conservadoras junto con un pujante campo de doctrinas sobre marcos de regulación de mercados financieros y servicios sociales en proceso de privatización que serán el sostén institucional del modelo de desarrollo chileno hasta la actualidad.

B) LA ESCUELA DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Para el caso de la enseñanza de la economía, como es ampliamente conocido, fue girando hacia estudios de influencia monetarista de la Escuela de Chicago (Barrales, 2015). Si bien esto es cierto para la Universidad Católica es en menor medida para la Universidad de Chile (Gárate, 2012: 115).

La principal diferencia radica en el posicionamiento, durante la primera década de la dictadura cívico-militar, de los estudios sobre recursos humanos desde un enfoque psicológico e histórico. Este posicionamiento ocurre a través del departamento de relaciones del trabajo (DERTO) creado en 1958 durante los períodos de los decanos

José Elías (1972-1975), Mario Gómez Puig (1976-1980), Álvaro Saieh (1980-1981), Jorge Selume (1981-1985) y ya en deterioro de Sergio Melnick (1985-1987) (Trincado, 2014: 15).

Durante este período hay una presencia en la malla curricular de cátedras como: Psicología Social, Comportamiento Organizacional, Relaciones Industriales, Desarrollo Organizacional, Administración de personal, Teoría de la Organización y Técnicas de Administración de personal, entre otras.

Junto a lo anterior se desarrollaron numerosas investigaciones publicadas por el DERTO/IDERTO sobre teoría de relaciones industriales, educación y alfabetismo, motivación, relaciones y comportamiento en el trabajo, derecho laboral, entre otros. Existió una alta participación en las revistas especializadas de la facultad entre ellas la revista *Paradigmas y Estudios Económicos*.

Se realizaron foros, conferencias y encuentros, entre ellos: '*Las Relaciones del Trabajo en Chile*', '*1er encuentro de Administradores de Recursos Humanos*' y el seminario '*Nuevas normas de Capacitación en Servicios e Instituciones el Sector Público*'. Todos ellos con gran cantidad de asistentes.

También destacaban los cursos de Formación de Especialistas en Relaciones Industriales; Desarrollo Gerencial; Aplicaciones Computacionales para la Administración de Personal; Especialización en Administración de Remuneraciones y Administración de la Capacitación (Trincado, 2014: 9-25).

Este eje e importancia de los recursos humanos, desde una psicología humanista, es desplazado desde 1981 por las áreas de contabilidad, finanzas, marketing, negocios internacionales y management. Ejemplo de aquello, es la disminución de 28 profesores para el DERTO a 5 académicos para la década de 1980 y la reducción a

dos cursos en la formación de grado concentrados en teoría de la Organización y empresa y relaciones industriales (Trincado, 2014: 18).

De esta forma, la hegemonía de los estudios financieros en administración y monetarios en economía se vuelven una cuestión transversal a las diversas escuelas de economía rompiendo con la tradición del pensamiento económico de la Universidad de Chile y dando paso a un nuevo rol en el escenario intelectual de la construcción de políticas públicas (Montecinos, 2009)

Tanto la Facultad de Derecho como de Economía de la Universidad de Chile conviven durante la primera década de la dictadura con buena parte de los contenidos que se impartían en las últimas dos décadas anteriores.

Será el desarrollo de una política pública más agresiva durante la década de los 80`s, la que traerá consigo una reestructuración de la planta académica por contenido disciplinar y no solo por adscripción ideológica. Tales cambios serán definitorios de las trayectorias académicas y los enfoques hegemónicos durante la década de los 90`s en la academia chilena pero que solo logran sentar estas bases en las postrimerías de la dictadura cívico-militar (Montecinos, 2009: 150).

IX. EL DEBATE SOBRE EL ROL ESTADO Y EL PRINCIPIO DE SUBSIDIARIEDAD

En 1976, Rojas Labra & Teller Soria escribían:

“El objetivo de la seguridad nacional es mucho más amplio que la defensa del territorio, ya que tiene como propósito de fondo la defensa de todo el patrimonio nacional”¹³⁶.

Esta frase, extendiendo sus objetivos iniciales, nos permite entender la instalación de la dictadura cívico-militar chilena como un proceso condensador de la historia de Chile. Si bien, la propia declaración de principios de la dictadura militar se plantea como *refundacional* es posible reconocer en ello más una voluntad que una realidad a la fecha de su proclamación en 1974.

Como ha establecido la historiadora Verónica Valdivia (2001), el debate político dentro de las fuerzas Armadas chilenas es de largo aliento y no responde a una homogeneidad evidente entre la Escuela de Chicago y la doctrina de la Seguridad Nacional. Así también, la derecha política y sus fuerzas emergentes durante los sesentas no responden a una trayectoria pura en cuanto a posiciones económicas, políticas, sociales, culturales o religiosas. En este sentido, es posible identificar el golpe militar como una serie de fuerzas históricas que conflictúan y convergen desde diversos puntos y que por lo tanto no trazan, de inmediato, un trayecto común y, en este caso, tampoco un sistema educacional de provisión estrictamente privado (Garate, 2012: 55).

¹³⁶ Revista Seguridad Nacional. ANEPE: Editorial Universitaria. Número 3. Santiago, Chile. 1976. Pág. 79

Además, es necesario establecer que la discusión respecto al carácter de la dictadura, sus actores, intereses y posiciones teóricas y políticas no es un tema resuelto (Garrido, 2015). Por razones, más bien de índole periodística o de simplificación expositiva y de contenido se establece la construcción de la dictadura cívico-militar como un continuo predeterminado. Para el caso de la educación esta situación es quizás más abundante (Espinoza, 2017).

El historiador Manuel Garate (2012) y la historiadora Verónica Valdivia (2001) han profundizado en las diversas orientaciones de la dictadura cívico-militar, estableciendo como punto de clave la formación “militar Ibañista” y el impacto de la doctrina de Seguridad Nacional. Esta bifurcación formativa del ejército chileno establecería una corriente principal, previa al golpe militar, en los principios del nacional-desarrollismo. De esta visión, los militares chilenos concentrarían sus diferencias en un marcado principio anticomunista presente en la oficialidad de las diversas ramas.

Esta situación inicial tendería a modificarse tras la situación política y posición de conducción del General Augusto Pinochet. El dictador Pinochet, carente de proyecto, buscaría enraizar su poder a través de un proceso transformador que diera continuidad a su mandato y a su posición privilegiada en el golpe militar.

“Hoy en día la teoría más plausible es justamente la que sostiene que esta falta de proyecto de Pinochet y su necesidad de afirmarse en el poder y legitimarse, fue lo que lo incitó a buscar un proyecto propio, revolucionario e incluso fundacional. Solo en la marina existía un ambiente más propicio a las reformas liberales, pero en la Fuerza Aérea, el Ejército y Carabineros, numerosos generales y altos oficiales

de la conspiración inicial continuaron identificándose con la tradición nacional desarrollista, vinculada con el ibañismo de corte populista...” (Garate, 2012: 182).

En este conflicto por la dirección del proceso ocupa una centralidad explícita el rol del Estado y el principio de subsidiariedad en todo el entramado de servicios sociales (salud, educación, previsión y vivienda). Durante la estructuración de los análisis iniciales del pensamiento crítico hacia el proceso de neo liberalización, se conceptualizó a este proceso como una minimización del Estado o principio del Estado mínimo. En palabras de Lechner:

“También internamente se ha desvanecido el estatuto casi-monárquico que ocupaba al Estado en Chile. De la idea del Estado planificador, prevaleciente hasta los años 70, pasamos al discurso del Estado mínimo o Estado subsidiario en el período de Pinochet para asumir hoy en día la necesidad de una regulación”. (Lechner, 1993: 73)

En esta dirección, Juan Carlos Gómez Leyton establece un interesante giro respecto a esta condición de Estado mínimo para el caso chileno:

“En donde el Estado se ve reducido a lo que algunos han llamado el “Estado mínimo”, especialmente, por la no intervención en el proceso productivo y económico semejante al del estado keynesiano. Evidentemente, el estado neoliberal, no es un estado débil, ni mínimo, todo lo contrario, es muy poderoso y está muy activo en la sociedad neoliberal”. (Gómez Leyton, 2007: 58)

Reconociendo el carácter de necesidad permanente, por parte del Capitalismo, de un *Estado fuerte*, es posible también profundizar en términos históricos en que consistió esta transformación Estatal neoliberal en el Chile dictatorial.

En este marco, Garate (2012: 235) plantea que la disminución del Estado es defendida porque *la existencia de un Estado fuerte constituía un incentivo demasiado poderoso para la formación de facciones políticas, clientelistas y demagógicas*. Esta afirmación, es posible contrastarla con documentos de Miguel Kast respecto al carácter del Estado y sus problemáticas durante el siglo XX pudiendo establecer que sí existía una tesis situada en el problema del Estado y su injerencia social¹³⁷. Sin embargo, no es posible hacer extensivo este diagnóstico respecto a una cuestión de *fortaleza o debilidad* del Estado.

Para ser más precisos, el propio Miguel Kast establecía que esta cuestión rondaba en una centralidad que buscaba *“evitar que el Estado sea juez y parte, simultáneamente”*.¹³⁸ Esto apuntaba una reestructuración estatal respecto a sus funciones sociales y no a una cuestión de fortaleza o debilidad del rol del Estado¹³⁹. Kast, lo expresaba así:

“Mi tesis es que el grado de aprovechamiento y expansión hacia el futuro que haga un país de estos potenciales se ve fuertemente afectado por el tipo de organización y de acción que el Estado emprenda en los tres ámbitos económico-

¹³⁷ Miguel Kast, Relaciones de la Política Económica con la Administración del Estado de Chile: El Estado Empresario y el Principio de Subsidiariedad, Santiago de Chile, Estudios públicos, 1984, http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/cat_624_inicio.html. Fecha de consulta: 20/01/2015.

¹³⁸ Miguel Kast, Relaciones de la Política Económica con la Administración del Estado de Chile: El Estado Empresario y el Principio de Subsidiariedad, Santiago de Chile, pág. 227.

¹³⁹ “El Estado ha confundido la responsabilidad que tiene en cuanto a garantizar la salud, la educación, la previsión y la vivienda mínima, con el hecho de gestionar la prestación de servicios.” Miguel Kast, Política Social. Seguridad Nacional, N°3, 1976, 19-28.

sociales en los que tradicionalmente éste ha tenido injerencia:

- a) El ámbito normativo, es decir, el fijar las reglas y normas, y fiscalizar su cumplimiento, que es tarea inherente al Gobierno.
- B) El ámbito redistributivo, que se refiere al hecho de alterar la distribución del ingreso en la sociedad, con el objetivo básico de que todos sus miembros tengan igualdad de oportunidades y desarrollar al máximo los talentos de cada persona.
- C) El ámbito productivo, relativo al rol del Estado como productor de bienes y servicios.”¹⁴⁰

Por lo tanto, la cuestión del poder del Estado no estaba en su extinción, minimización o desaparición, sino en su reestructuración en funciones proclives a la estabilidad política. En este sentido, el Estado para garantizar la estabilidad debía funcionar protegiendo, promoviendo y regulando la propiedad privada por sobre cualquier otro tipo de propiedad. Estableciéndose con lo anterior una suerte de privatización del Estado en tanto defensor exclusivo y excluyente de la propiedad privada (Hibou, 2013: 42-53).

En esta dirección, en 1976 Arturo Fontaine Aldunate defendía la protección Estatal de la propiedad privada argumentando que: *“Si el derecho de iniciativa económica surge del principio de subsidiariedad, de aquel derecho fluye el reconocimiento del derecho de propiedad privada.”*¹⁴¹

Así, subsidiariedad, protección de la propiedad privada y desarrollo económico constituirían una relación virtuosa para el país.

¹⁴⁰ Miguel Kast, Relaciones de la Política Económica con la Administración del Estado de Chile: El Estado Empresario y el Principio de Subsidiariedad, Santiago de Chile, 1976, pág. 212.

¹⁴¹ Revista Seguridad Nacional, 1976, N°1, pág. 25

A su vez, se argumentaba respecto al diagnóstico o el porqué del crecimiento Estatal durante el siglo XX debería ser revertido es un contexto en que el crecimiento del Estado se debía a una política sistemática de ahogo o de ausencia de impulso privado.

“El gran argumento que se dio en nuestro país para desarrollar y expandir la función gestora del Estado fue que la inversión privada era insuficiente y que lo que se requería era un gran esfuerzo estatal.”¹⁴²

El Estado no debía invertir como Estado debía invertir para que la iniciativa privada diera dinamismo a una economía secuestrada por el monopolio del control estatal.

En consecuencia, no corresponde establecer la transformación Estatal chilena como un desmantelamiento o minimización del Estado sino más bien como una reestructuración de su funcionamiento territorial y administrativo que pusiera la *máquina estatal* al servicio de la inversión privada. Esta inversión estatal destinada hacia la proliferación de acumulación privada estaba sustentada por un principio central al momento de entender la transformación neoliberal: la subsidiariedad.

El principio de subsidiariedad responde a la doctrina social de la Iglesia y principalmente al pensamiento de Pío XI. Este principio es parte del pensamiento de la Iglesia respecto al carácter del orden social de las sociedades (San Francisco Reyes, 1992: 533). Para que las sociedades desarrollen sus plenas capacidades es necesario dotar de jerarquías sociales, claramente establecidas, las diversas relaciones de poder dentro de la sociedad. En este sentido, el principio de subsidiariedad reestructura el orden social de acuerdo con la primacía del interés

¹⁴² Miguel Kast, Relaciones de la Política Económica con la Administración del Estado de Chile: El Estado Empresario y el Principio de Subsidiariedad, Santiago de Chile, 1976, pág. 222.

individual y colectivo de las personas. La condición humana sería el centro de su pensamiento y el entramado institucional un promotor de espacios de libertad para los y las ciudadanos/as. Si bien, es posible reconocer un humanismo en el pensamiento del principio de subsidiariedad, también es posible identificar su profundo sentido conservador. Pío XI, lo definía así:

“Conviene, por tanto, que la suprema autoridad del Estado permita resolver a las asociaciones inferiores aquellos asuntos y cuidados de menor importancia, en los cuales, por lo demás perdería mucho tiempo, con lo cual logrará realizar más libre, más firme y más eficazmente todo aquello que es de su exclusiva competencia, en cuanto que sólo él puede realizar, dirigiendo, vigilando, urgiendo y castigando, según el caso requiera y la necesidad exija.

Por lo tanto, tengan muy presente los gobernantes que, mientras más vigorosamente reine, salvado este principio de función “subsidiaria”, el orden jerárquico entre las diversas asociaciones, tanto más firme será no sólo la autoridad, sino también la eficiencia social, y tanto más feliz y próspero el estado de la nación.”¹⁴³

En este marco doctrinario, al igual que las comprensiones del Estado o las normas constitucionales, el principio de subsidiariedad no fue una doctrina entendida de manera unívoca por los miembros de la dictadura cívico-militar.

¹⁴³ Pío XI, Carta encíclica cuadragésimo año, Librería Editrice vaticana, http://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html, Consultada: 12/08/2015.

El proceso más evidente, en cuanto al contenido del principio, se da en las discusiones de las actas de la Comisión Constituyente de 1980. En estas comisiones se expresa claramente la agudeza del pensamiento de Jaime Guzmán y la complejidad para muchos de los integrantes de la comisión de entender el carácter de la propuesta de subsidiariedad del Estado que proponía Guzmán (San Francisco Reyes, 1992: 544). Un ejemplo de aquello es el debate entre el jurista Jorge Ovalle, el director del colegio Tabancura Juan Cox y el propio Jaime Guzmán.

Juan Cox argumentaba la dificultad de fijar la subsidiariedad del Estado respecto al sector privado cuando el propio Estado era, en términos concretos, el mayor proveedor de educación del país.

"con respecto a la función subsidiaria del Estado frente a la educación, no sabe si se la puede llamar así con propiedad. Estima que cuando el Estado tiene el setenta y cinco o el ochenta por ciento de la educación, tal vez aparezca como impropio referirse a la posibilidad de que sea subsidiario. No está seguro de que sea compatible pensar que el Estado sea subsidiario al mismo tiempo que el extremadamente mayoritario"¹⁴⁴

Por su parte, Ovalle recalca el problema de sustentar el sistema educativo en la mera *libertad de enseñanza* obviando la obligación del Estado de proveer educación como un derecho.

"el Estado a través del principio que se ha llamado de subsidiariedad tendrá la obligación de mantener esos

¹⁴⁴ Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política de la República de Chile (CENC). Sesión 135.3-7-75, pág. 9

establecimientos educacionales. Pero ¿Por qué los mantiene! ¿Por qué existe libertad de enseñanza! no, porque tiene el deber de garantizar el derecho a la educación. Y cuando el ejercicio pleno de esta libertad no sirve para garantizar el derecho a la educación, porque es incompleto, porque es insuficiente, el Estado tiene la obligación de abrir establecimientos, no porque existe libertad de enseñanza, sino porque tiene la obligación de garantizar que todo chileno sea educado”¹⁴⁵

Ante este debate, Guzmán desplegaba sus argumentos que serán los que darán cuerpo al concepto de subsidiariedad que finalmente quedará cristalizado en la constitución de 1980. El primero de estos argumentos es distinguir entre la dimensión normativa del principio de subsidiariedad respecto a las condiciones concretas del diseño del sistema educativo.

“Se dijo por varios invitados a esta comisión, prosigue el señor Guzmán, que el papel subsidiario del Estado en materia educacional estaría hoy en una suerte de tela de juicio desde el momento en que aquel mantiene la gran mayoría de los establecimientos educacionales. Le parece que esa afirmación es errónea, porque no se puede confundir la cualidad de un derecho con la cantidad o forma en que él se expresa. No le cabe la menor duda de que, aunque el Estado llegue a tener una mayoría abierta de establecimientos educacionales, desde un punto de vista doctrinario o cualitativo esa función sigue

¹⁴⁵ Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política de la República de Chile (CENC). Sesión 141, 24-7-75, pág.15.

siendo subsidiaria, porque llena aquello que no pueden llenar las instancias prioritarias”¹⁴⁶

Y el segundo busca desarticular el mandato de preferencia del Estado en educación por el principio de subsidiariedad debido a que el primero obstaculizaría el rol preferente de la familia y la iglesia de la formación en educación.

“Por una parte, el Estado tiene el deber de proteger, amparar, ayudar al ejercicio de estas instancias (los padres de familia y la Iglesia o las iglesias) y, por otra, tiene el deber de agregar su acción educacional, en carácter subsidiario, a la que realicen no sólo las instancias mencionadas, sino que cualquier otra instancia particular(...) estima que lo que se tiene que definir aquí es exactamente la función educacional, tómesela como derecho, tómesela como deber, o conjuntamente como las dos cosas, quiénes la tienen y en qué prioridad. Y esto es muy importante porque la Constitución dice que el Estado tiene el derecho preferente, que la educación es "función primordial del Estado". Aquí se prestan a equívocos estas expresiones y hay que salvar este equívoco porque si por "primordial" o "preferente" se entiende que entre todas las funciones que tiene el Estado, ésta es una de las más preferentes o primordiales, no le cabe duda de que lo es, pero si por "primordial" o "preferente" se entiende que el Estado, como sujeto, tiene un derecho preferente o primordial frente a los

¹⁴⁶ Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política de la República de Chile (CENC). Sesión 141,24-7-75, pág. 19

demás sujetos para ejercer esta tarea, no le cabe duda que no es así y que está equivocado el precepto constitucional”.¹⁴⁷

No obstante, durante la década del setenta, también existen dificultades para llevar a cabo el principio de subsidiariedad.

Arturo Fontaine Aldunate (1976), reflexionando respecto a la declaración de principios de la dictadura cívico-militar, aborda el carácter subsidiario del Estado y nos reporta, indirectamente, la mayor dificultad comprensiva del principio de subsidiariedad:

“Hay materias como la seguridad social, la salud, la vivienda, la educación, que en principio pueden ser abordadas por sociedades intermedias o particulares (municipios, cooperativas, empresas, etc.), pero que exigen una vasta intervención del Estado en la misma medida en que los particulares no tienen fuerzas o competencia para atenderlas debidamente. En estos casos pueden darse modalidades de acción mixta del Estado y de los particulares.”¹⁴⁸

Esta modalidad de acción mixta del Estado y lo particulares, es la frontera de complejidad que atraviesa el principio de subsidiariedad. Los límites de su intervención y las condiciones de las mismas son parte de un debate que recorre a buena parte de la intelectualidad vinculada a la dictadura. No obstante, es preciso declarar que resulta llamativo que la prestación de servicios sociales sea un motivo inmediato de privatización por sobre otras áreas de la economía. La mixtura

¹⁴⁷ Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política de la República de Chile (CENC). Sesión 141,24-7-75, pág. 27.

¹⁴⁸ Revista Seguridad Nacional, 1976, N°1, pág. 24

estatismo-neo-liberalismo cobra cierto sentido al momento de reconocer las intenciones de conservar las áreas productivas y de comunicación para el Estado y no así su posición como agente de servicios sociales.

“En tercer lugar hay servicio o empresas que por costumbre o por tener valor estratégico o por su necesario carácter monopólico, se reservan al Estado: Correos y telecomunicaciones, energía, gran minería del cobre, etc.”¹⁴⁹

En esta dirección, se pueden establecer, al menos, dos campos de diferenciación respecto al rol del Estado y su condición subsidiaria. A su vez, también es posible reconocer un criterio transversal respecto a las condiciones de aplicabilidad del principio (presentes o no presentes). Estos campos de diferenciación se pueden entender como:

(1) subsidiariedad como emprendimiento o

(2) subsidiariedad como protección.

El primer campo, respecto a una subsidiariedad como emprendimiento responde a lo que a lo que será el proyecto hegemónico hasta la actualidad cuya base descansa en la financiarización de la economía y el rentismo cuya figura central es la de un empresariado monopólico.

Para el segundo campo, la subsidiariedad como protección, el desarrollo material del país cobra un interés relevante. Este proyecto, puede ser vinculado a los últimos problemas del industrialismo tardío en diálogo con las teorías de capital humano¹⁵⁰

¹⁴⁹ Arturo Fontaine Aldunate, Principios del Gobierno...pág. 24

¹⁵⁰ Teoría promovida por Gary Becker, un economista estadounidense perteneciente a la escuela de Chicago. Una de las tesis básicas que contiene gran relevancia con el tema tratado, es la siguiente, que: Los individuos maximizan su bienestar al

y se centra en la figura de una fuerza laboral altamente especializada con impacto en la matriz productiva del país (Ruiz Schneider, 2010: 97-120).

En definitiva, la visión de un Estado minimizado por la transformación neoliberal, junto a un principio de subsidiaridad ligado solamente a la expansión privatizadora son cuestiones abiertas y necesarias de revisar en las discusiones y divergencias de la época en que se gestaron. En este contexto, el rol del Estado y su principio motor subsidiario son un campo central al momento de entender las disputas conceptuales y prácticas de la transformación educativa chilena.

X. LA APROPIACIÓN DIVERSA DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

La teoría del capital humano es frecuentemente asociada a la conferencia pronunciada por Theodore W. Schultz en 1960 en la American Economic Association donde fue utilizado el término como sinónimo de educación y formación. En palabras de Schultz *“al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”*. De esta forma, los y las trabajadores/as al insertarse en el sistema productivo no sólo aporta su fuerza física y su habilidad natural, sino que, además viene consigo un conocimiento que es conceptualizado como Capital Humano (Schultz, 1960: 575).

En este marco, y como se ha planteado anteriormente, la transformación educacional de la dictadura cívico-militar no responde a una visión homogéneo sino más bien una serie de disputas internas.

acumular capital humano a lo largo de su vida (...) personas con mayores niveles de educación y formación casi siempre gana más dinero que los demás (Becker, 1983: 15-20)

Una de esas disputas fue la lectura del escenario histórico en el que el régimen desplegaba sus acciones. Para ello, el régimen se inserta a sí misma en una encrucijada socioeconómica en que la promoción de sociedades desarrolladas occidentales han promovido conductas sociales que el régimen considera negativas. A este tipo de modelo le denomino la *sociedad de consumo*.

“Las sociedades desarrolladas del occidente, si bien ofrecen un rostro incomparablemente más aceptable que las anteriores, han derivado en un materialismo que ahoga y esclaviza espiritualmente al hombre. Se han configurado así las llamadas “sociedades de consumo”, en las cuales pareciera que la dinámica hubiera llegado a dominar al propio ser humano, que se siente interiormente vacío e insatisfecho, anhelando con nostalgia una vida más humana y serena. Esta situación favorece la rebeldía juvenil, que periódicamente aparece bajo diversas circunstancias.”¹⁵¹

A primera vista, la discrepancia con una *sociedad sobrada de abundancia* se contraponen con la instauración de una economía de mercado para los intereses del país¹⁵². No obstante, se argumenta que esta economía de mercado, a diferencia de la sociedad de consumo, estaría fundamentada en un uso eficiente de los recursos que otorga la naturaleza, las instituciones y las personas. Por ende, para el ideario inicial de la dictadura “*el mercado es una herramienta económica, no una opción espiritual*”¹⁵³

¹⁵¹ Arturo Fontaine Aldunate, Principios del Gobierno...pág. 18

¹⁵² Arturo Fontaine Aldunate, Principios del Gobierno.... pág. 18

¹⁵³ Arturo Fontaine Aldunate, Principios del Gobierno.... Pág. 25

De esta manera, los principios rectores en los que descansa la educación se verán cruzados por una comprensión del desarrollo ligado a la eficiencia y eficacia del mercado pero también ligado al capital humano. Estos énfasis, no del todo excluyentes para el liberalismo, no son una cuestión claramente definida por la dictadura (Pérez Navarro & Rojas Murphy Tagle, 2015).

Durante el primer período de discusión educacional, el principio de centralidad del Estado perdura y es lentamente matizado por las discusiones posteriores a 1975. En este nuevo camino de discusión aún es posible identificar las necesidades de una centralidad Estatal por sobre la división administrativa del mismo.

“el Estado, como agente de la educación, debe actuar como promotor, protector y ordenador de la actividad educativa.”¹⁵⁴

“Esta interrelación sociedad-educación necesita de un mecanismo que permita y asegure una clara orientación hacia el bien común general; este instrumento es la seguridad nacional”¹⁵⁵

En directa relación con el rol de Estado, la doctrina de la Seguridad Nacional juega un papel determinante en la visión de una educación no privatizada. El vínculo directo que se hace entre Seguridad Nacional, Estado y educación, permite plantear que la apertura a nuevas formas de organización estatal en educación responde a la degradación o pérdida de peso estratégico de la teoría de Seguridad Nacional (Vergara, 1984: 85). La necesidad de superar la conformación de un *Estado contrainsurgente* era más fuerte que su mantención.

¹⁵⁴ Luis A. Molina Palacios, La educación y la seguridad nacional. Seguridad Nacional, N°7, 1997, pág. 38

¹⁵⁵ Luis A. Molina Palacios, La educación y la seguridad nacional...pág. 49.

En paralelo a que la doctrina de la Seguridad Nacional perdiera su condición central, la comprensión de una educación al servicio del capital humano y productivo cobraba impulso de la mano de la propia seguridad nacional.

“Al Aceptar la tesis que el desarrollo de los recursos humanos constituye un factor de capitalización, la fundamentamos sobre la base de que dichos recursos son la clave del desarrollo, por encima de los recursos naturales”¹⁵⁶

“De ahí que el planeamiento de los recursos humanos, como pilar del desarrollo y de la seguridad, debe ser la vía orientadora de un sistema educacional dinámico, adecuado a las necesidades educacionales, de capacitación y adiestramiento que va planteando el desarrollo económico y la seguridad nacional en su proceso de afianzamiento”¹⁵⁷

En este contexto, emerge también la posibilidad de una economía social cooperativa que diera cursos a un sistema económico de formación de capital humano en armonía con la empresa, la identidad nacional y la Seguridad Nacional. El proyecto de cooperativas era mucho más cercano a una visión de la educación como fundamento del capital humano que como espacio de estricta privatización o de prestación de servicios privatizados. Por lo tanto, su sintonía correspondía con la necesidad de articular un nuevo *pacto social* entre trabajadores/as y empresarios cuya unidad fuese la empresa y el horizonte de bienestar productivo.

¹⁵⁶Daniel Sepúlveda Benavente, Incidencia en la seguridad nacional de la capitalización de los recursos humanos. Seguridad Nacional, N° 12, 1979, pág. 99

¹⁵⁷ Daniel Sepúlveda Benavente, Incidencia en la seguridad nacional de la capitalización de los recursos...pág.99

“La capacidad demostrada del cooperativismo de reunir grandes grupos humanos en torno a finalidades solidarias, le permite orientar eficientemente hábitos, costumbres y conductas, lo que las hace especialmente útiles cuando se trata de regularizar los mercados para hacer efectivos los beneficiosos efectos de la competencia...”¹⁵⁸

Esta subsidiariedad *proteccionista*, cuyo horizonte respondía a una visión organicista de la sociedad, utilizaba el problema del desarrollo de capital humano como un punto de énfasis para la transformación de Chile en un país de primer mundo¹⁵⁹. Si bien, las teorías de capital humano son perfectamente compatibles con los sistemas de prestación privada de servicios sociales, durante la década del setenta los intelectuales de la dictadura y personeros de gobierno lo asociaban a procesos similares al campo productivista que había dejado atrás el Gobierno de Salvador Allende.

Por otro lado, la discusión giraba en los aspectos administrativos del Estado respecto a la educación y el carácter de la propiedad del mismo. Como se ha planteado anteriormente, la necesidad de abrir paso a un sistema de prestación privada de servicios sociales responde a una protección consciente de la *amenazada propiedad privada*. Por lo tanto, el primer aspecto educacional que interesa a la visión privatizadora es demostrar que la libertad de la sociedad civil radica en la protección de la propiedad privada de quién la posea y en la promoción de la elección

¹⁵⁸ Miguel Luis Amunategui Monckeberg, El principio de subsidiariedad y la acción cooperativa. Seguridad Nacional, N°4, 1977, pág. 62.

¹⁵⁹ “Financiar, mediante el aporte proporcional de todos, la tarea educacional, a fin de contribuir al establecimiento de una sociedad democrática en la que la elección del tipo, institución o medio de enseñanza o la extensión de ésta, no se condicionen por factores socioeconómicos del educando” Luis Niemann Núñez, Política educacional de Chile. Elementos de doctrina, Seguridad Nacional, N°5, 1977, pág. 14

consumidora, o sea de poder ser propietario y de adquirir bienes bajo resguardo del Estado.

En esta dirección, el subsidio a la demanda gravita como una política clara al momento de concebir la educación.

“El punto que interesa resaltar es que el grupo beneficiado, al recibir directamente el subsidio para ser gastado en una determinada área, puede elegir entre diferentes empresas o servicios a aquella que sea capaz de entregarle lo mejor por el mismo precio, produciéndose una saludable competencia entre ellas”.¹⁶⁰

En síntesis, dos visiones al menos recorrieron la discusión educativa de los setenta. Por una parte, una comprensión del rol del Estado en la formación de profesionales altamente especializados para promover una empresa nacional de competencia mundial y, por otra, una comprensión del rol del Estado como garante de las iniciativas privadas en educación con el objetivo de formar habilidades empresariales y comerciales en buena parte de la población.

De ambas visiones se produjo un sincretismo que promovió, de forma gradual, un giro en la visión del sector privado en educación junto con un nuevo ethos del éxito en la imagen del empresario o del profesional altamente formado y exitoso.

¹⁶⁰ Goldfarb Sklar, E, Eficiencia en el apoyo Estatal. Seguridad Nacional, N°4, 1977, pág. 78

XI. EL ROL DEL BANCO MUNDIAL EN LA PRIVATIZACIÓN INORGÁNICA AL TÉRMINO DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR (1987-1990).

Como sostiene Espinoza (2017), la transformación de la educación superior chilena tiene factores endógenos y exógenos que él identifica como el grupo de los “chicago boys”, factor endógeno, y el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, respectivamente como factor exógeno. En el reconocimiento de aquellos factores, la visión de Gárate (2012) pone en relieve la relación de estos en el marco del proceso de reforma económica, entre 1976 y 1981, conocido como el *shock* y el *boom* (Gárate, 2012: 302).

Estas reformas económicas, impulsadas por aquellos economistas vinculados a la escuela económica de Chicago, tuvo como consecuencia una crisis social generalizada en el país.

Las explicaciones del fracaso de esta política pueden ser identificadas en el error de comprender la salida de la recesión económica de 1978 a 1981 como un boom producto de las medidas aplicadas (Vergara, 1984), como una desregulación del crédito privado sin respaldo fiscal (Gárate, 2012) o como un problema en el tipo de cambio y el deterioro de la balanza de pagos (Balassa, 1983).

Es este contexto de crisis social y económica que para 1983 la reforma a las universidades de 1981 se encontraba profundamente desarticulada y el rol endógeno del grupo reformista de 1981, los “Chicagos Boys” para Espinoza (2017), comienza un proceso de deslegitimación.

De esta forma, entre 1983 y 1987, como sostiene Austin (2004) se produce un reordenamiento de la economía nacional y de sus diversos sectores estratégicos en

el marco de la intervención, ya a ese momento sostenida y en aumento, del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

“Chile, bajo el gobierno democráticamente elegido de Allende (1970-1973), no recibió préstamos del Banco, pero bajo el gobierno de Pinochet, tras el golpe militar de 1973, el país llegó a ser súbitamente creíble. Sin embargo, ningún dirigente del BM y del FMI podía ignorar el carácter profundamente autoritario y dictatorial del régimen de Pinochet. La relación entre la política de préstamos y el contexto geopolítico es aquí patente”. (Toussaint, 2004: 7)

Serán estas instituciones las que promoverán una línea de economía política anclados es las medidas que John Williamson (1990: 445) identificó como el *Consenso de Washington*:

1. Disciplina fiscal
2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público
3. Reforma impositiva (fiscal)
4. Liberalización de las tasas de interés
5. Una tasa de cambio competitiva
6. Liberalización del comercio internacional
7. Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas
8. Privatización de empresas del Estado

9. Desregulación de los mercados

10. Derechos de propiedad asegurados y expandidos a toda la población (especialmente del sector informal).

Cabe destacar que estas medidas fueron identificadas por Williamson como parte de la experiencia de políticas económicas aplicadas a países en desarrollo y no necesariamente como parte de plan común diseñado de antemano. En la misma senda, Gárate (2012: 394) destaca el rol de Chile como modelo de éxito de las políticas recomendadas y no necesariamente como mero receptor de las políticas internacionales.

Así, tras la crisis económica gatillada desde 1981 la dictadura asume un plan de reestructuración económica por parte del Banco Mundial a cambio de un préstamo que reposiciona, para 1985, la agenda de recomendaciones privatizadoras y de desregulación económica. Las organizaciones multilaterales (FMI, Banco Mundial y BID) proporcionan un monto anual promedio de US\$760 millones (en el período 1983-1987), lo que equivale al 40% del servicio de la deuda externa (Gárate, 2012: 305).

Clave en este impulso será la figura de Hernán Buchi (ingeniero y Máster en economía de Columbia y parte del equipo de Chicago como ministro de hacienda) y la conformación de un grupo de intereses denominado los “tucanes” (Austin, 2004: 198). En palabras de Buchi:

“Me tocó llegar en un momento en que parecía que el camino se había interrumpido. Del optimismo de haber hecho una serie de cambios que iban a generar una situación nueva de

crecimiento económico y estabilidad a futuro, de repente nos encontramos frente a un abismo¹⁶¹”.

En esta dirección, *del camino interrumpido*, la agenda del banco mundial comienza una serie de préstamos para dotar de directores ejecutivos la administración pública, a través del proyecto “Chile - Public Sector Management Technical Assistance Project”¹⁶² en 1985 y los proyectos Chile - First, Second and Third Structural Adjustment Loan Projects de 1985, 1986 y 1987, respectivamente.

El objetivo del Public Sector Management Technical Assistance Project era dotar de herramientas económicas para la toma de decisiones en política pública y administración.

"Mejorar la información, los criterios, el análisis, los arreglos organizativos y las relaciones de control para la toma de decisiones dentro del sector público para ayudar a orientar y fortalecer el manejo de la economía; y (ii) apoyar el programa de asistencia técnica del Gobierno para los pequeños y medianos exportadores”¹⁶³.

Junto con el desarrollo de una *segunda ola* de privatizaciones a través del traspaso a administración privada de las industrias estratégicas del país.

"... a continuación se incluyen los principales elementos de la política del Gobierno hacia las empresas públicas:

¹⁶¹ Entrevista a Hernán Büchi Buc. Ver: Castañeda, Lina & Lüders, Marily, “Büchi: las claves del ‘milagro económico’ y su visión del Chile de hoy”, El Mercurio, Economía, 30/03/2008.

¹⁶² Banco Mundial. Recuperado en: <http://projects.worldbank.org/PO06609/public-sector-management-technical-assistance-project?lang=en> (09/03/2017)

¹⁶³ Banco Mundial, Public Sector Management Technical Assistance Project, 1985, pág. 1. Recuperado: <http://documents.worldbank.org/curated/en/955331468239110592/pdf/multi-page.pdf> (09/03/2017)

- I. Las empresas deberían ser rentables y, en la medida de lo posible, autofinanciarse.
- II. El gobierno debería ser capaz de guiar el desarrollo de las empresas de una manera que apoye su política económica.
- III. La asignación de recursos a las empresas debe llevarse a cabo con una visión a largo plazo. Las restricciones a corto plazo solo deberían alterar el ritmo del desarrollo y no su dirección.
- IV. El Estado debe tratar de disminuir su propiedad, total o parcialmente, de las empresas públicas. Sin embargo, debe gestionar eficazmente las empresas que aún no ha desinvertido, incluida la financiación de su crecimiento si el crecimiento es apropiado”¹⁶⁴.

En esta dirección, los programas de ajuste estructural continuaron promoviendo, además de las políticas de austeridad y ajuste macroeconómico, una política de autofinanciamiento en las instituciones y un decrecimiento en el aporte del estado en las actividades productivas y de servicios.

Para el caso específico de la educación, y las universidades en particular, el First Structural Adjustment Loan Projects de 1985 establecía como un logro la reducción del gasto estatal en educación superior y la incorporación del cobro de matrículas en las Universidades del Estado.

"En 1970, el Ministerio de Educación de Chile gastaba casi la mitad de su presupuesto en subsidios universitarios. Esto creó inequidades obvias. En 1976, para alentar la calidad, el

¹⁶⁴ Banco Mundial, Public Sector Management Technical Assistance Project, 1985, pág. 31. Recuperado: <http://documents.worldbank.org/curated/en/955331468239110592/pdf/multi-page.pdf> (09/03/2017)

Gobierno asignó parte de este subsidio a las universidades en función de su participación en los 20,000 graduados secundarios más importantes. La segunda parte de la subvención se redujo lentamente en términos reales. Esto alentó a las universidades estatales a aumentar la matrícula, desde prácticamente cero hasta aproximadamente US \$ 700-800 en la actualidad, un costo que luego fue mejorado por un programa de préstamos estudiantiles. La parte relativa de los desembolsos en educación gastados en universidades, incluido el programa de préstamos, ahora es solo del 25 por ciento”¹⁶⁵

Esta será la principal política, desde el Banco Mundial, para la educación superior: (1) reducción del gasto público en educación y (2) aumento del gasto privado en educación superior. Así, lo ratifica la breve descripción, de valoración positiva, respecto a la trayectoria de las universidades chilena entre 1982 y 1986 en el Third Structural Adjustment Loan Projects de 1987; *"aumento de las tarifas de los usuarios para las universidades, y el sector privado en gran medida autofinanciado”*¹⁶⁶.

En este sentido, y recuperando la visión de Williamson (1990) respecto a que el consenso de Washington no fue una agenda necesariamente consensuada sino más bien una serie prácticas parcialmente exitosas cuyo efecto específico en cada país era

¹⁶⁵ Banco Mundial, First Structural Adjustment Loan Projects, 1985, pág.3. Recuperado: <http://documents.worldbank.org/curated/en/582601468012941050/pdf/multiopage.pdf> (09/03/2017)

¹⁶⁶ Banco Mundial, Third Structural Adjustment Loan Projects, 1987, pág. 9. Recuperado: <http://documents.worldbank.org/curated/en/928491468231850390/pdf/multiopage.pdf> (09/03/2017)

una cuestión de diversos factores, *no solo del recetario*, que, en el caso chileno, respecto a la educación superior, resulta ser registrable.

Por este motivo, la acelerada creación de universidades en los últimos años de la dictadura, 1987 a 1990, para este estudio responde más bien a un *crecimiento inorgánico* debido principalmente a que la agenda de privatizaciones y recomendaciones del Banco Mundial eran lineamientos generales que confirmaban una tendencia en diferentes sectores pero que cuya sostenibilidad y gobierno interno era materia de los actores directamente involucrados en ello.

En esta dirección, la privatización inorgánica desde 1987 en las universidades, si bien fue en línea con las directrices generales del Banco Mundial, su desarrollo masificado concreto respondió más bien a grupos de interés oficialistas, por una parte, temerosos de las consecuencias de la derrota política de la dictadura y, por otra, de intereses de aquellos grupos que habían ya desarrollado instancias de docencia e investigación fuera de las universidades tradicionales por motivos principalmente políticos.

“La socialización por Pinochet de una gran deuda acumulada por el sector privado en el período 1973-1980; la remoción cumulativa por el estado del financiamiento para la educación superior en conjunto con la imposición de reglas monetaristas y “pago por uso”; además de la censura y autocensura experimentadas por los intelectuales; todos constituían factores que conspiraron a transformar el trabajo académico (Austin, 2004: 199)”

El rol del banco mundial es clave para reforzar dos situaciones. Primero, buena parte de lo que explica la explosión de universidades privadas desde 1987 a 1990 es parte de los compromisos que adquiere la dictadura con los planes de Banco Mundial y su escaso diseño de políticas para el sector. Y segundo, al mismo tiempo demuestra la desconexión de este nuevo proceso respecto a los intereses y objetivos de la reforma a las universidades de 1981. Estas dos situaciones permiten concluir que el carácter de la masificación no es una propuesta del grupo reformista de 1981 o del propio Banco Mundial, sino más bien es el resultado de un proceso endógeno, frágil económica y socialmente, por la coyuntura política de incertidumbre que se vivía en esos años. Tal escenario propicia un reagrupamiento de grupos de interés cercanos a la dictadura en nuevas formas de influencia en la sociedad civil. Una de estas nuevas formas es la creación de universidades.

CAPÍTULO III

REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE 1981. ¿DE QUÉ NEOLIBERALISMO ESTAMOS HABLANDO?

I. LA ACCIDENTADA TRAYECTORIA DE LA REFORMA A LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DE 1981.

La situación que vive el sistema de educación superior chileno, a fines de la década del 70, comienza a ser modificada por una serie de proyectos de transformación que buscan cambiar la trayectoria imperante en el mismo. Tal cambio, responde a lo que se ha denominado las “siete modernizaciones” de la sociedad chilena y la consagración de este en la constitución política de 1980 (Garate: 2012: 190).

Estas modernizaciones correspondían al desarrollo de un plan laboral de flexibilidad y pérdida de peso estratégico del sindicalismo, una reforma previsional de ahorro individual y privatización administrativa, una reestructuración de la salud pública, una eficiencia tecnológica del poder judicial, un reordenamiento agrícola fundado en la propiedad privada, desconcentración del Estado y creación de la directiva presidencial de educación con el motivo de desconcentrar las universidades estatales, diversificar la educación postsecundaria y modificar el financiamiento de las universidades.

Antes de la reestructuración de 1981 existían, como se ha dicho, solo ocho universidades en el país. Dos eran públicas (Universidad de Chile, Universidad

Técnica del Estado) y seis privadas (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Técnica Federico Santa María).

En este contexto, el *modelo*, como se le ha denominado genéricamente, se vuelve un proyecto político, económico, social y cultural que busca imprimirse en toda la sociedad, en donde la educación superior no está exenta.

En términos porcentuales la década de 1970 a 1980 representa una contracción en el crecimiento sostenido que había desarrollado la universidad desde 1920. En efecto, mientras que para el período 1967-73 la matrícula global de la universidad había registrado una tasa anual de crecimiento de 16,6%, esta se reduce a -1,7% entre los años 1973-79¹⁶⁷. Al mismo tiempo, las universidades privadas muestran, para las mismas fechas, un crecimiento moderado de 1,8% la tasa de promedio anual¹⁶⁸.

En un comienzo, la transformación de la educación superior se realizaría a través de una sola Ley General de Universidades, sin embargo, esta transformación se decide realizar a través de la expedición de decretos ley bajo el Ministerio de Educación de Alfredo Prieto, quien fue ministro entre diciembre de 1979 y abril de 1982.

En este sentido, la Ley General de Universidades se constituye como cuerpo legal con el decreto ley N° 3.541 del 12 de diciembre de 1980 sobre el nuevo rol del ministerio de Educación, el decreto ley N° 1 del 30 de diciembre de 1980 que fija las normas de las universidades, el decreto ley N° 3 del 30 de diciembre de 1980 sobre remuneraciones en las universidades, el decreto ley N° 4 del 14 de enero de 1981 que

¹⁶⁷ Ver más en: Rafael Echeverría y Ricardo Hevia. «Cambios en el sistema educacional chileno bajo el gobierno militar.» Araucaria de Chile, (1981): 40.

¹⁶⁸ Ver más en: José Joaquín Brunner. “Argumento y realidad en la universidad chilena”. (Santiago de Chile: Flacso, 1982):11

fija las nuevas formas de financiamiento y el decreto ley N° 5 del 5 de febrero de 1981 que fija las normas de los institutos profesionales (Salazar & Leihy; 2013).

Junto a esta Ley General de Universidades, se promovió e implementó la creación de instituciones de educación superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) a partir de las sedes nacionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, y de institutos profesionales ya presentes en cada región. Luego se sumó a la Universidad Católica, destacando la fusión de su Sede Norte con la Sede Norte de la Universidad de Chile en la ciudad de Arica.

La complejidad histórica de esta etapa de gestación de nuevas instituciones estatales de educación superior estuvo marcada por el proceso de regionalización impulsado por la dictadura cívico-militar. Desde 1981 a 1993 se produjo una convergencia entre instituciones de educación superior —principalmente estatales— que tomaron la denominación de las principales ciudades o regiones del país, o el nombre de barrios o personajes relevantes de la historia nacional, como referencia de impacto regional y descentralizador. Como resultado de este proceso surgieron las llamadas —en ese momento— universidades *derivadas*. La siguiente tabla detalla las universidades derivadas agrupadas por el año de su fundación.

Figura N° 8: Años de fundación de universidades estatales

Año de fundación	Universidades estatales
1981	Universidad de Antofagasta Universidad de Atacama Universidad de la Serena

	Universidad de Santiago de Chile Universidad de Valparaíso Universidad de Talca Universidad de la Frontera Universidad de Magallanes
1982	Universidad Tarapacá
1984	Universidad Arturo Prat
1985	Universidad de Playa Ancha Universidad de Ciencias Metropolitana de la Educación
1988	Universidad del Biobío
1993	Universidad de los Lagos Universidad Tecnológica Metropolitana

Fuente: (PNUD, 2018)

Figura N° 9: Año de fundación de universidades privadas

Año de fundación	Universidad privadas después de 1981
1982	Universidad Gabriela Mistral
1982	Universidad Diego Portales
1983	Universidad Central de Chile
1988	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
1988	Universidad Finis Terrae
1988	Universidad Mayor
1988	Universidad Bolivariana
1988	Universidad Mariano Egaña

1989	Universidad de las Américas
1989	Universidad de la República
1989	Universidad Adolfo Ibáñez
1989	Universidad Nacional Andrés Bello
1989	Universidad de Viña del Mar
1989	Universidad Santo Tomás
1989	Universidad Internacional SEK
1990	Universidad Autónoma de Chile
1990	Universidad Adventista de Chile
1990	Universidad San Sebastián
1990	Universidad de Los Andes
1990	Universidad del Mar
1990	Universidad del Desarrollo
1990	Universidad Marítima de Chile
1990	Universidad del Pacífico
1990	Universidad Bernardo O'Higgins
1990	Universidad de Ciencias de la Informática
1990	Universidad de Arte y Ciencias Sociales

La creación de todas estas universidades, más la reorganización de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en universidades metropolitanas, trajo consigo una serie de nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad, gobierno y financiamiento que marcaron sustantivamente las trayectorias de las universidades público-estatales a partir de 1981 (OCDE, 2017: 67-68).

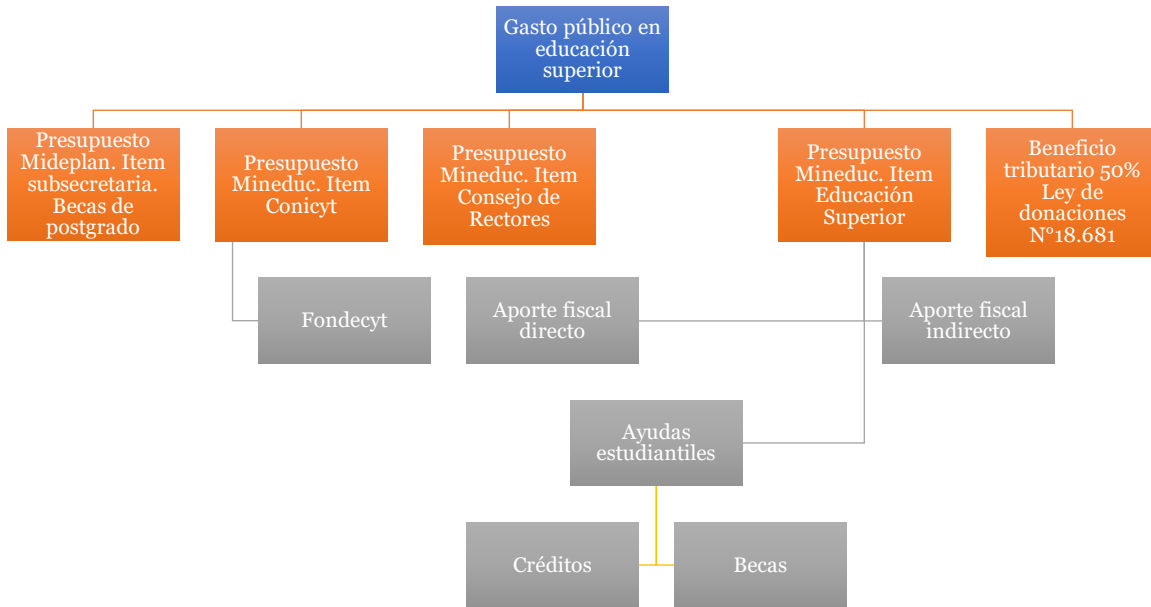
La nueva legislación universitaria establece un régimen de financiamiento diferente, en donde se reconocen dos flujos principales de financiamiento: el aporte fiscal directo y el aporte fiscal indirecto (Sanfuentes, 1985).

1.- El aporte fiscal directo, sería equivalente a un porcentaje decreciente del aporte fiscal correspondiente a 1980. Este porcentaje es del 90% para 1982, 75% para 1983 y 60% para 1984 y desde 1985 en adelante, el aporte fiscal directo sería el 50% del aporte de 1980.

2.- El aporte fiscal indirecto estaría vinculado a la distribución de la matrícula de pregrado y a su puntaje en la Prueba de selección de aptitud académica (PAA) y aumentaría en la misma proporción en que disminuye el aporte directo.

Además, se crea un sistema de crédito para estudiantes, el Crédito Fiscal Universitario y un Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Por una parte, el crédito se otorga a los estudiantes que no puedan cubrir el nuevo sistema de aranceles propuesto por la reforma, transformándolos en deudores del estado. De esta situación, resalta que este sistema de crédito no está habilitado para las nuevas instituciones de educación privada, solo para aquellas financiadas con aporte fiscal hasta 1980. Por otra parte, FONDECYT responde a la lógica de fondos de concurso que para el caso de la reforma iba en directo desmedro de los fondos estatales directos. (Lemaitre & Lavados, 1985). Con todo, se diseña una administración estatal de gasto público que puede ser representada de la siguiente forma:

Figura N°10: Estructura gasto público en educación superior



Para efectos del aseguramiento de la calidad, desde 1981 los mecanismos fueron escasos y cambiantes. En un inicio, la figura de la examinación, como proceso de seguimiento y resguardo de la calidad de las instituciones de educación superior, fue sostenida por un control que realizaba el Ministerio del Interior junto al Ministerio de Educación. Cuando en 1986 se eliminó ese control, proliferaron las instituciones privadas y el seguimiento de las instituciones fue reemplazado por una nueva regulación, la que instaló un sistema de gestión reportada por las propias instituciones (Salazar y Leihy, 2013).

Para sustentar la reorganización de 1981 se construye una serie de argumentos por parte de la dictadura: (1) crecimiento irracional del sistema, (2) crecimiento inorgánico del sistema, (3) carácter monopólico del sistema universitario, (4) carácter incontrolado del sistema universitario y (5) la gratuidad como socialmente regresiva¹⁶⁹, cuyo concepto de síntesis es el “gigantismo” de las Universidades definido por Jaime Guzmán y Hernán Larraín como una decadencia que tiene su mayor desarrollo durante la reforma de 1967:

“Ello condujo a un crecimiento desproporcionado e inorgánico de algunos planteles, resultado especialmente dañada al efecto la Universidad de Chile. Racionalizarla entraña, por consiguiente, el único vehículo para restituir su calidad”¹⁷⁰

Tal diagnóstico y conceptualización no estuvo exenta de críticas, como las que realizó Ricardo Lagos Escobar:

“El deseo -so pretexto del gigantismo- es atomizar la Universidad de Chile, la cual no es ingobernable desde un punto de vista de la eficiencia administrativa, no fue esa mi experiencia desde su secretaria general, lo que sí es ingobernable es el control de las ideas que emanan de diez mil profesores que tiene libertad académica y que han accedido a esos cargos por concurso público.”¹⁷¹

¹⁶⁹ Ver más en José Joaquín Brunner. “Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena”. (Santiago de Chile: Flacso, 1981).

¹⁷⁰ Jaime Guzmán y Hernán Larraín, Debate sobre la nueva legislación universitaria, Revista Realidad, 1981.

¹⁷¹ Ricardo Lagos, Entrevista (Chile, Revista APSI, 1981) <http://saladehistoria.com/Revistas/Apsi/pdf/APSI-091.pdf> (24 de abril del 2017)

Es preciso también destacar que este gran impulso de reformas se dio bajo el soporte de una bonanza económica experimentada desde 1976 y que tuvo su auge precisamente entre 1980 y 1981. Sin embargo, la excesiva apertura económica que promovía la política económica de la dictadura expuso al país a un impacto casi sin control de la crisis bancaria que afectó al continente en 1980.

De esta forma, la crisis económica de 1982 detiene algunas reformas y precipita un recorte importante en el gasto público. De hecho, el gasto público en educación cae en un 28,2% en términos reales entre 1982 y 1990, mientras el gasto público total sólo cae un 9%. El sistema educacional sufre un golpe tres veces más profundo que lo que sucede con el gasto promedio. Como consecuencia, el monto de la subvención en términos reales también sufre una caída considerable de 24,5% para el mismo período y las remuneraciones de los profesores se deterioran ostensiblemente¹⁷². De este escenario no se escapa la educación superior y así lo señala la Ministra de Educación en 1983, Mónica Madariaga:

“INICIO AÑO ESCOLAR MINISTRA MONICA MADARIAGA

Dijo que se va a proponer a trámite legislativo, si ello fuere necesario, una normativa que otorgue flexibilidad para poder analizar el proceso de aplicación de la nueva legislación sobre enseñanza superior. Por otra parte, dijo que se habían detectado algunas deficiencias graves en determinados centros de formación técnica. Agregó que por eso el viernes pasado hice el anuncio de la suspensión de la creación de nuevos centros de formación técnica, ya que se ha producido el cierre

¹⁷² Ver más en: Marcos Kremerman. “El desalojo de la Universidad Pública”. (Santiago de Chile: OPECH, 2007).

de los institutos que ha incurrido en hechos que no se compadecen con el espíritu de la legislación sobre enseñanza superior”.¹⁷³

Por este motivo, sumado a la presión social que motiva la crisis económica, la reforma de 1981 es paralizada en 1983 debido a que se intenta cambiar la dirección del proceso por los diversos vacíos que se evidencian en la implementación de la misma¹⁷⁴.

“La lógica mercantilista que dispersó el sistema universitario, la inaplicable política de autofinanciamiento, sobre todo para crear nuevas universidades, y la continuidad del control político a través de los rectores delegados hicieron naufragar la construcción ideada por el gremialismo”¹⁷⁵

Esta situación sociopolítica determinó el giro que se dio durante el período de la Ministra de Educación, la abogada Mónica Madariaga, desde el 14 de febrero de 1983 hasta el 18 de octubre de 1983. Fue esta ministra quien promovió una regulación centralizada del sistema de educación superior. La comisión que se formó para integrar toda la regulación de la educación superior en un solo texto propuso la creación de dos agencias públicas: el consejo nacional de educación superior y la superintendencia de educación superior. Todo esto con el objetivo de resguardar la calidad de las universidades, que habían sido cuestionadas, y la posibilidad de un sistema coherente. Mientras la primera estaría a cargo de llevar a cabo procesos de

¹⁷³ Inicio del año escolar Ministra de Educación, Diario el Mercurio, 8 de marzo de 1983.

¹⁷⁴ Ver más en: Eugenio Cáceres. “El sistema de educación superior chileno. La respuesta de los 80”. En Educación superior chilena: Gestión y administración institucional, de Pablo (editor) Persico, 1-125. (Santiago de Chile: Colección foro de la educación superior, 1992).

¹⁷⁵ Marcelo Castillo, Universidades: Volver a la Autonomía, Revista Cauce, 1984.

acreditación institucional y programática para todas las instituciones de educación superior, a la segunda le correspondería la instalación de un sistema de información sobre la educación superior y controlar la veracidad de las comunicaciones de las mismas instituciones (Cox, 1989). Es por esto que buena parte de la oferta académica tuvo que ser paralizada en 1983 debido a estas propuestas de nuevas iniciativas.

“Sin embargo, las políticas de estímulo o simplemente racionalizadoras no siempre dieron buenos resultados, forzando al Estado a adoptar correctivos sobre la marcha. Desde luego, un número importante de nuevas carreras que pretendían ofrecer en el año académico de 1983 tanto universidades como institutos profesionales debieron ser suspendidas en vista de la forma inorgánica en que había sido proyectadas o por la discutible categoría de sus estudios. Posteriormente se suspendió el proceso de reconocimiento de nuevas universidades, pues diversas razones académicas así lo aconsejaron.”¹⁷⁶

Sin embargo, esta transformación no acabó siendo implementada por presiones de los Rectores designados y el grupo reformista de 1981. La saliente Ministra de Educación, Mónica Madariaga solo alcanzó a estar en su puesto 11 meses y es sustituida por el historiador Horacio Aránguiz.

“Un día Miguel Kast me llevó un proyecto para que yo terminará con los notarios y les traspasará la fe pública a los jefes de retenes de Carabineros. Yo imaginaba a mi cabo Pérez

¹⁷⁶ Editorial: Calidad en Educación, Diario el Mercurio, 9 de marzo de 1983

siendo un aval de la propiedad raíz y de todo el régimen instrumental de Chile. Dramático, ¿verdad? ...En otras cosas tuve que ceder para que no arrasarán conmigo como lo hicieron cuando asumí el Ministerio de Educación...”¹⁷⁷

De esta forma, la reforma impulsada en 1981, ya para 1983 se encontraba prácticamente desarticulada por la presión económica y política del país.

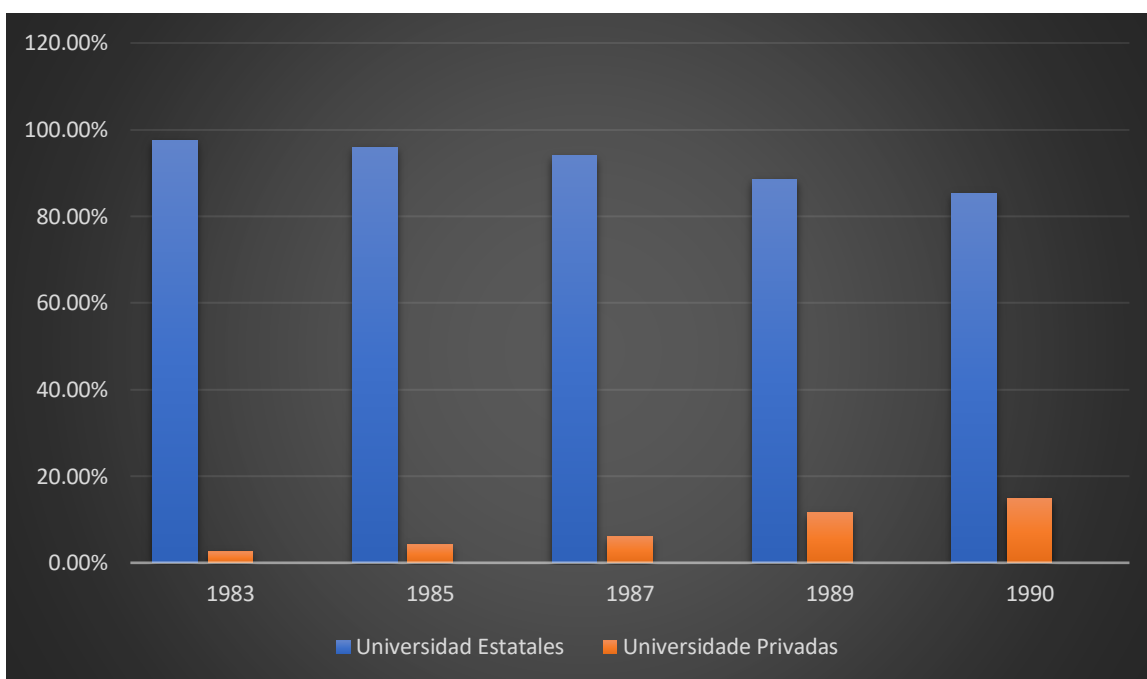
No obstante, una de las cuestiones que más divide las investigaciones es reconocer si la reforma de 1981 habilita o no el potencial latente de una educación superior privada.

Defensores de la reforma, como Hernán Larraín¹⁷⁸, establecen que, al cabo de tres años de existencia de la legislación de 1981, de 10 entidades existentes en 1980 se pasó a la importante cifra de 261, en cambio, los detractores de la reforma establecen que este incremento debe analizarse desde el cambio específico de instituciones, como es el caso de la expansión de universidades estatales debido a su regionalización y la creación de apenas tres nuevas universidades privadas con escasa matrícula para 1983 (Brunner, 1984).

¹⁷⁷ Mónica Madariaga, Entrevista, (Chile, diciembre, Revista análisis, 1985). http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/entrevista_monnicamadariaga.pdf (24 de abril del 2017)

¹⁷⁸ Hernán Larraín. “Nivel académico en Chile: Bases para una evaluación.” En La educación superior en Chile: Riesgo y oportunidades en los 80, de María José Lemaitre e Iván Lavados, 129-165. Santiago de Chile: CPU, 1985.

Figura N°11: Distribución de matrícula universidades estatales y privadas entre 1983 y 1990



Fuente: Elaboración propia con datos Mineduc

El grafico anterior da cuenta de que si bien existe un crecimiento del sector privado para el caso de las universidades para 1983 el rol del nuevo sector privado es muy bajo para en 1990 llegar a un 14%, cifra muy menos para hablar de privatización del sistema.

Lo mismo podría verse en el caso de los institutos profesionales. Según Cox (1989), una de las intenciones de la diversificación fue dotar de nuevas oportunidades no-universitarias a los estudiantes, sin embargo, un gran número de institutos profesionales rápidamente abandona esta condición para buscar convertirse en

universidades. Por lo tanto, la diversificación horizontal no pudo ser realizada debido a la presión “hacia arriba” que muchas instituciones buscaron.

Por lo anterior, para 1983 tanto los objetivos de la reforma como las condiciones sociopolíticas desdibujaban el itinerario trazado en las siete modernizaciones.

Ante esta situación, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1983 dieron al régimen de Pinochet fondos de estabilización inmediata y de orden estructural, respectivamente. Esta entrega de fondos se dio con el compromiso de implementar las medidas de “austeridad fiscal” que promovía el entonces equipo técnico del FMI y el Banco Mundial. Por lo tanto, el presupuesto de las entidades públicas fue recortado y se incentivó la continuidad de las políticas de autofinanciamiento de las instituciones de educación superior¹⁷⁹.

Debido a esto, en 1986, comienza un nuevo proceso de ofensiva privatizadora, proceso que había sido “paralizado” desde 1983.

Para que esto sucediera era necesario realizar una nueva ofensiva dentro del aparato público junto a nuevos líderes y el necesario nuevo consenso “fuera y dentro” de la dictadura cívico-militar. Por lo tanto, el escenario político fue progresivamente coincidiendo en una “salida pacífica” al conflicto que se agudizaba en el país. Aquellos viejos opositores a las medidas “neoliberales” fueron lentamente coincidiendo con ellas y marcando la trayectoria política y económica de lo que será la futura transición democrática.

En una perspectiva general, se desató una segunda ola de privatizaciones en 1987, dominada por el grupo de economistas llamados “los tucanes”, enfáticamente

¹⁷⁹ Ver más en: Óscar Espinoza. “Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica”. Educación Superior, (2005): 41-62.

orientados a las corporaciones transnacionales, cuyas conquistas mayores incluían la Empresa Nacional de Computación (ECOM), la Compañía de Generación Eléctrica (CHILGENER) y sus subsidiarios (Chilmetro en Santiago, Chilquinta en la Región V, etc.), la Compañía Acero del Pacífico (CAP), la Sociedad Química y Minera de Chile (SOQUIMICH), y el Consorcio Nacional de Seguros Vida¹⁸⁰

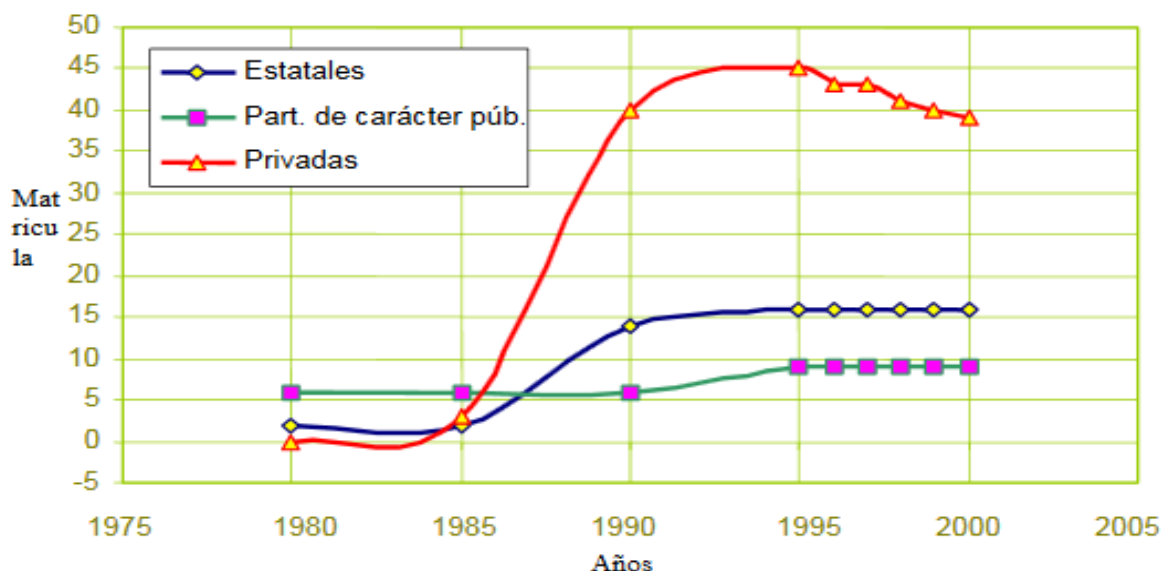
Desde este nuevo escenario de ofensiva privatizadora, el ingeniero y empresario Bruno Philippi, un arquitecto principal de la privatización de las empresas del Estado fue también parte integral en el diseño de la reforma neoliberal a la educación superior desde 1980 y articuló la llegada, en 1987, de Juan Antonio Guzmán Molinari al ministerio de educación hasta 1989.

El Ministro de Educación, en 1987, anunció un plan de desarrollo y racionalización. Para esto se formó una comisión universitaria compuesta por Bruno Philippi, Álvaro Saieh y José Yuraszeck. Todos cercanos a ideas de libre mercado en educación superior.

El desarrollo y la racionalización consistió en reabrir la puerta al sector privado en educación superior pero ahora desde una mayor flexibilidad de financiamiento. Por este motivo se permitió la captación de recursos estatales, por parte de universidades privadas, a través de los fondos indirectos (a la demanda) y a su vez se abrió la creación de un fondo especial que incorporara un mecanismo de incentivo tributario a las empresas, para que estas pudieran hacer donaciones destinadas a materializar proyectos de infraestructura y de equipamiento de los centros académicos de nivel superior (Capel; 2005).

¹⁸⁰ Ver más en: Robert Austin. "Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional 1810-2001". (Santiago de Chile: CESOC, 2004).

Figura N°12: Evolución de número de Universidades entre 1980 y 2000



Fuente:(Bernasconi & Rojas, 2003: 90)

El resultado de este nuevo impulso privatizador es que entre 1988 y 1989 se crearon 17 universidades y 34 nuevos institutos profesionales y entre el 2 de enero y el 10 de marzo de 1990, se aprobaron 18 universidades y 23 Institutos profesionales. Lo impresionante de esta situación, es que un día después, el 11 de marzo de 1990, se hará efectivo el cambio de régimen con la investidura del él demócrata cristiano, Patricio Aylwin Azócar¹⁸¹.

¹⁸¹ Ver más en: María José Lemaitre. "Un recorrido histórico por los procesos de aseguramiento de la calidad 1981-2011." En Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011, de Mónica Jiménez y Francisco Dúran, (Santiago de Chile: Aequialis, 2011), 155-162.

Figura N°13: Principales hitos socio-político e universitarios en la Dictadura cívico-militar chilena.

Cambios en las universidades	Fechas	Contexto sociopolítico	Fechas
Clausura del espacio público universitario y la consiguiente deslegitimación, por la vía de la fuerza, de todos los rectores democráticamente elegidos durante los procesos de reforma desde 1967 y junto con ellos la disolución de todas las federaciones de estudiantes y asociaciones de funcionarios de las universidades	1973-1974	Golpe de Estado 11 de septiembre 1973	1973
Proceso de exoneración de académicos de las universidades y cierre de centros de investigación hasta 1976	1973-1976	Decreto Ley N° 50 del 2 de octubre de 1973, establece que la junta establecerá rectores-delegados, militares activos o en retiro, para cumplir las funciones plenas de dirección de las diversas universidades	1973
El autofinanciamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% para 1975	1974-1975	Reducción fiscal del 30%, gasto público en educación cayó entre 15% y 35%, una disminución salarial del 2,6%, una pérdida del 30% del empleo público y un desempleo general del 14,9% entre 1974 a 1975	1974-1975

<p>Crisis financiera y persecución política traslada la investigación científica a centros privados de investigación con financiamiento internacional desde 1974</p>	<p>1974-1979</p>	<p>13 de septiembre de 1976 se publica el acta constitucional N°3, como parte del proceso constituyente, en donde se somete a revisión y derogación las garantías y derechos constitucionales consagrados en la constitución de 1925. Se incorpora una modificación respecto al rol del subsidiario del Estado en los niveles de educación superior.</p>	<p>1976</p>
<p>Creación de colectivos artísticos y políticos de participación estudiantil en las universidades desde 1979</p>	<p>1979</p>	<p>Directiva presidencial de 1979 establece un marco general de lo que será la política educativa de 1981</p>	<p>1979</p>
<p>Creación de nuevas universidades estatales a partir de las sedes regionales de la Universidad de Chile. Automatización del instituto de pedagogía de la Universidad de Chile Cambio de la Universidad Técnica del Estado por la Universidad de Santiago de Chile. Aprobación de dos nuevas universidades privadas. Formalización como instituciones de educación superior de institutos profesionales y centros de formación técnica.</p>	<p>1981</p>	<p>Promulgación para 1981 de Ley General de Universidades a través del decreto ley N° 3.541 del 12 de diciembre de 1980 sobre el nuevo rol del ministerio de educación, el decreto ley N° 1 del 30 de diciembre de 1980 que fija las normas de las universidades, el decreto ley N° 3 del 30 de diciembre de 1980 sobre remuneraciones en las universidades, el decreto ley N° 4 del 14 de enero de 1981 que fija las nuevas formas de financiamiento y el decreto ley N° 5 del 5 de febrero de 1981 que fija las normas de los institutos profesionales</p>	<p>1981</p>

<p>Creación de un nuevo sistema de financiamiento indirecto de Estado de implementación gradual.</p> <p>Creación de un crédito universitario estatal.</p> <p>Creación de un Fondo de investigación científica y tecnológica</p>			
<p>Desde el 14 de febrero de 1983 paralización de la reforma a las universidades y elaboración de nuevo diseño para la educación superior que no fue aprobado</p>	<p>1983</p>	<p>Crisis económica de 1982 afecta gasto público en educación y cae en un 28,2%</p> <p>11 de mayo de 1983 primera jornada de protesta nacional convocada, principalmente, por la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC)</p>	<p>1982-1983</p>
<p>Entre 1988 y 1989 se crearon 17 nuevas universidades y 34 nuevos institutos profesionales y entre el 2 de enero y el 10 de marzo de 1990, se aprobaron 18 universidades y 23 Institutos profesionales.</p>	<p>1988-1989</p>	<p>Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) firman un acuerdo de entrega de fondos de estabilización inmediata y de orden estructural con compromisos de nuevas políticas privatizadoras desde 1987</p>	<p>1987</p>

Fuente: Elaboración propia.

II. MERCADO Y PRIVATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA. UNA APROXIMACIÓN A LA LITERATURA ESPECIALIZADA.

Sin duda, el área de mayor discrepancia analítica y política respecto a la educación superior es la envergadura y los efectos de la privatización de las universidades chilenas tras la reforma de 1981.

De manera general es posible establecer una diferencia entre quienes reconocen (1) un avance en la privatización de la educación superior, (2) otros que lo ven más bien como un avance sujeto a reformas de regulación y (3) aquellos que ven en el proceso de privatización una degradación cultural del país.

A) VALORACIONES POSITIVAS DE LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA Y SU NECESARIA REGULACIÓN.

En este debate la principal voz a favor de un reconocimiento del rol del sector privado en educación y la necesidad de construir políticas públicas que regulen el sector es José Joaquín Brunner (Brunner, 2006; Brunner et al., 2005; Brunner, 1993; Brunner, 1992). El autor recorre los procesos de privatización como una tendencia mundial anclada a la necesidad de masificación de la educación superior. En esta dirección, el impacto en la educación superior estaría concentrado en las transformaciones que establece la teoría del capitalismo académico, junto a un profundo proceso de reordenamiento de los roles del Estado y los mercados.

Ante tal situación, Brunner plantea la posibilidad de un nuevo contrato entre el estado, la sociedad y el sistema de enseñanza superior a través del cual las instituciones y la profesión académica vean fortalecidas su autonomía, al igual que

el gobierno adquiere los medios necesarios para guiar el mercado y éste sea regulado en función de objetivos de bienestar social (Brunner, 1994: Presentación; Brunner et al., 2005). De esta forma, la trayectoria institucional del sistema de educación superior chileno se encontraría en un proceso de transición de un Estado docente a un Estado evaluativo, de una concepción Estatal burocrática a una emprendedora-adaptativa y desde un conflicto ideológico cerrado a una convivencia flexible de diversas fuentes ideológicas en la conformación de políticas públicas. Sin embargo, los eventos recientes de movilización estudiantil y la crítica social a la educación privatizada han llevado al autor a plantear una “crisis de paradigma”, que debe ser superada para constituir un sistema de educación superior masivo, pero al mismo tiempo competitivo a nivel regional y mundial.

La trayectoria intelectual de José Joaquín Brunner se encuentra muy ligada a la formación del sistema de educación superior post dictadura cívico-militar. Desde los inicios de la dictadura, Brunner desarrolló una intensa producción intelectual en diversos campos, siendo su mayor foco la educación superior. Por razones políticas y de nutrición intelectual posterior, el autor transitó desde posiciones culturalistas a empírico-sociológicas, llevándolo a interpretar las transformaciones educacionales durante la dictadura cívico-militar con diversos matices. Sin embargo, la consolidación de su pensamiento se enfoca en considerar el rol del sector privado en educación como una situación deseable bajo ciertas condiciones. Para Brunner, estas condiciones deben darse bajo un sistema de coordinación política que dote de dirección el mecanismo específico que se dé para coordinar el sistema de educación superior. En esta dirección y bajo su mirada, la tendencia mundial es ir a una coordinación de mercado con mayor o menor libertad. Por lo tanto, para Brunner, la trayectoria de las privatizaciones en Chile, bajo el alero de una visión neoliberal hegemónica entre 1973 y 1990, son el resultado de una política correcta pero

desarticulada y carente de una orientación sistémica que de sustentabilidad política al sistema.

En la misma dirección, aunque con matices, el académico Andrés Bernasconi ha desarrollado una prolífera carrera de investigación sobre educación superior (Bernasconi, 2015; Bernasconi, 2015; Bernasconi, 2006; Bernasconi, 2005; Bernasconi & Rojas, 2004; Bernasconi & Gamboa, 2002). Dentro del marco de privatizaciones, el autor coincide con Brunner en que un sistema de educación superior altamente privatizado no es un problema si es debidamente regulado, por lo mismo debe valorarse la trayectoria o el aporte de las universidades privadas al conjunto del sistema por sus posibles efectos negativos. Así, estos efectos negativos deben contenerse desde una regulación Estatal indirecta y la calidad de estas instituciones desde un sistema adecuado de acreditación.

Desde su visión general del proceso, Bernasconi ha desarrollado un eje de estudio a la trayectoria institucional de las universidades privadas desde la década del 60. El autor ha buscado reconocer la particular disposición institucional, y tal vez cultural, de las universidades privadas y aquellas que han sido sometidas a un proceso de privatización (Bernasconi, 2006; Bernasconi, 2005).

En este sentido, Bernasconi sostiene que la trayectoria de las universidades privadas y su relación con el Estado es una cuestión históricamente cambiante, pero bajo una leve tendencia a asimilarse a la educación pública. No obstante, y tras las reformas de la dictadura cívico-militar, las universidades han debido diversificar sus fuentes de financiamiento lo que ha llevado a resultados disímiles entre las diversas instituciones de educación superior.

Dentro del marco de visión positiva del proceso de privatización se encuentra el centro de pensamiento: Libertad y Desarrollo (L&D, 2011). Este centro de pensamiento recoge las visiones de diversos rectores de universidades privadas chilenas con el objetivo de identificar la posición y la mirada que tienen respecto a la educación superior privada y su rol. Es evidente que todos respaldan el proceso de privatización, sin embargo, los acentos son diversos. Algunos rescatan la diversificación que entrega al sistema (L&D, 2011: 87), otros la posibilidad de innovar (L&D, 2011: 92), el acceso a estudiantes que no podían acceder a estudios superiores o la construcción de proyectos autónomos al Estado (L&D, 2011: 115). Al mismo tiempo, resulta destacable que la visión respecto al mercado no es compartida, por lo tanto, universidad privada y mercado para muchos rectores no es lo mismo. En cambio, para algunos es un escenario legítimo de oportunidades de negocios y formación educativa.

En la misma dirección, Matko Koljatic (1999), sostiene que la función de una universidad como empresa, o en términos económicos generales, es una tarea deseable y posible. Para el autor, independiente de la trayectoria histórica de la universidad, esta puede perfectamente adaptarse a un escenario de competición de mercado. No obstante, para poder desarrollarse de manera óptima en este escenario es necesario que la universidad desarrolle su propia estrategia de gestión. Esto es crucial para poder transformarse en una institución apta para el mercado. De esta forma la descentralización de la administración, el cobro de matrícula y arancel y la gestación de un liderazgo marcado serían elementos de trayectoria estándar, pero con un sello distintivo para cada institución de educación superior privada.

Desde las investigaciones que dan una dirección de corrección o ajuste a las medidas adoptadas durante la dictadura, encontramos los trabajos de Antonieta Capel, Pedro

Gazmuri, Eugenio Cáceres y Pablo González (Cáceres, 2011; Capel, 2005; González, 2000; Gazmuri, 1992). Esta serie de trabajos coinciden en estimar que la modulación del sistema de mercado educativo chileno pasa por optimizar las mismas formas de mercado imperante. Esto quiere decir promover el aumento de condiciones de financiamiento para los estudiantes al mismo tiempo que se eliminan las barreras que impiden una competencia real entre instituciones de educación superior. Para esto se ve en la estructura de universidades tradicionales una cultura organizacional y una serie de privilegios que deben ser sometidos a una competencia de mercado. Así, factores como la información de consumidores, financiamiento mediante créditos privados, relaciones económicas con las empresas y fomento a la investigación aplicada son cuestiones centrales para dotar de coherencia las actividades que realizan las universidades para su solvencia económica y su posible impacto en la economía.

B) VALORACIÓN NEGATIVA DE LAS PRIVATIZACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU NECESARIA REDUCCIÓN

En la vereda contraria, el proceso de privatización es visto como indeseable desde sus mecanismos hasta sus efectos en las universidades. En ese amplio marco los autores, Oscar Espinoza y Luis Eduardo González han desarrollado estudios críticos a las formas de privatización de la educación superior chilena (Espinoza & González, 2013; Esponiza & González, 2011; Espinoza & González, 2005). Las visiones de ambos autores coinciden en identificar la construcción de la política neoliberal en Chile como el resultado de un diseño global, a manos del Banco Mundial, en directa vinculación con el grupo interno denominado los “Chicagos Boys”. Desde esta génesis, durante la década de 1980, las políticas se diversifican desde un proceso

acelerado de privatización a la par que se desarrolla una agenda de comercialización de la educación que instala un modelo de negocios en las universidades.

De la misma forma el investigador de la fundación sol, Marco Kremerman, aborda las implicancias de la privatización en la educación pública (Kremerman, 2007; Kremerman, 2007; Kremerman, 2005). Kremerman recorre las transformaciones institucionales de la educación superior chilena desde un prisma interpretativo que entiende el accionar de políticas de financiamiento privado como un proceso de desposesión a gran escala. Así, para el autor las formas de financiamiento instaladas en la educación superior chilena son un obstáculo para el crecimiento mismo de las coberturas. Por lo tanto, existiría un crecimiento inorgánico del sistema que podría traer una serie de problemas. De esta forma es central restituir las formas de financiamiento estatal sumado a una política de crecimiento en investigación y desarrollo.

Kremerman sostiene que, aunque se siga aumentando el presupuesto fiscal en educación o que se sigan construyendo políticas parciales de información o competencia, el modelo económico y político en educación es indeseable e ineficiente (Kremerman, 2007: 10). Estas condiciones serían parte de una estructura que daría cuenta de un diseño pensado para generar “apartheid” dentro del sistema educativo y afectando profundamente la calidad educativa del sistema. Por lo tanto, las posibles futuras inversiones en educación deben darse sobre la base de un nuevo modelo de educación que dote de centralidad al sector público como garante de la cultura nacional y del desarrollo científico.

En esta dirección, Jaime Lavados refuerza la hipótesis de Kremerman (Lavados, 2011; Lavados, 2005, Lavados; 2003). Lavados (2011) sostiene que el sistema de autofinanciamiento no ha desarrollado la capacidad científica de las universidades

tradicionales al mismo tiempo que no ha permitido que las nuevas instituciones la desarrollen. De esta forma el autofinanciamiento obliga a las instituciones a captar clientes y firmar acuerdos comerciales. Bajo estas condiciones las universidades tradicionales serían las únicas capaces de continuar desarrollando investigación, por ende, todo el nuevo conjunto de instituciones privadas estaría muy lejos de conseguirlo, sobre todo bajo el diseño imperante.

Desde un acercamiento mucho menor, Florencia Torche (2015) suma a estas dificultades estructurales de la privatización, una suerte de lógica perversa que mantendría y promovería una segmentación institucional, encubierta como diversificación, enfocada en una lógica abiertamente de desigualdad (Torche, 2015: 7). Con el mismo objetivo de revelar las desigualdades en educación, Jesús María Redondo Rojo (2015), recorre las variables psicológicas y sociológicas de la estructuración escolar y su impacto en la desigualdad sistema de la educación chilena, como un fenómeno conscientemente estructurado para destruir la educación pública (Redondo, 2015: 43).

En esta línea el abogado Fernando Atria (2014) sostiene que una universidad está en la esfera pública en cuanto provee educación como un derecho social, y en tanto contiene ella misma la idea de un conocimiento autónomo (Atria, 2014: 56). Ambas dimensiones, de acuerdo con el autor, son negadas por el neoliberalismo. Esto condena a la universidad pública a ser una alternativa por defecto de la privada. Ante esto, para Atria, debemos preguntarnos si, a pesar de todo, la idea de universidad pública tiene hoy sentido y si podemos hacer algo como ciudadanos para evitar su desaparición.

Javier Corvalán y Juan Eduardo García-Huidobro reflexionan en la misma dimensión del proceso de privatización (Corvalán & García-Huidobro, 2015). Los

autores sostienen que la presencia del mercado, como eje central en la educación chilena, se produce tras la Directiva presidencial sobre educación nacional de 1979. De esta forma, la trayectoria estaría impulsada por una liberalización del sector educativo que sería continuada por la Concertación de Partidos por la Democracia. Esta continuidad sería producto de un giro ideológico en la oposición intelectual y política a la dictadura cívico-militar. En este sentido, la conformación del mercado educativo, escasamente regulado, trajo consigo el levantamiento de una crítica social, dirigida por los estudiantes, a favor de la restitución de derechos sociales universales.

Y, por último, para el problema de la privatización y el mercado, se destacan los trabajos de Camila Pérez Navarro y Andrés Rojas-Murphy, Fabián González Calderón, Natalia Slachevsky y Jorge Fabian Cabaluz Ducasse (Pérez & Rojas-Murphy, 2013; González Calderón, 2015; Slachevsky, 2015; Cabaluz Ducasse, 2015).

El trabajo de Camila Pérez y Andrés Rojas-Murphy (2013) aborda la trayectoria del pensamiento neoliberal en la educación chilena. Para estos efectos, los autores reconocen la existencia de una disputa interna entre el grupo de civiles que apoya la dictadura y el pensamiento educativo de almirantes y oficiales de la marina chilena miembros de la junta militar. Esta disputa se resuelve a favor de pensamiento neoliberal del grupo de civiles cuyo resultado es la promoción de un sistema de mercado. En esta dirección, Fabián González (2015) profundiza en las disputas que los contralmirantes de la marina debieron vivir durante la primera década de la dictadura cívico-militar. De acuerdo al autor, en esta disputa el pensamiento educativo de la marina se cristaliza en la propuesta de un “sistema nacional de educación” para 1975 en continuidad con la tradición educativa nacional, por ende, ajenas a la privatización y al mercado.

Por su parte, Natalia Slachevsky (2015), se centra en la transformación educativa de la dictadura, a nivel escolar, y la califica como un cambio radical en el sistema. De esta forma, para Slachesky, el modelo que se impuso en Chile es de clara impronta neoliberal y fue el resultado de la convergencia entre la ideología católica conservadora y la ideología neoliberal en torno a la libertad de enseñanza. Así, la autora se posiciona desde una pugna histórica entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. En esta disputa la dictadura cívico-militar habría dotado de una mejor posición a la libertad de enseñanza.

Finalmente, Jorge Cabaluz (2015) analiza la historia del currículum escolar y se acerca a la comprensión del proyecto curricular impulsado por la Dictadura Cívico-Militar en Chile. Para ello, se analizan tres momentos de las políticas educativas y curriculares del Gobierno dictatorial: un primer momento, asociado a procesos de coerción, represión y ruptura (1973-1979); el segundo, signado por la flexibilidad curricular y el currículum centrado en la persona (1980–1989); y el tercero, caracterizado por la Ley Orgánica Constitucional Educacional (LOCE), como el amarre y las proyecciones curriculares del régimen. De acuerdo con el autor, la orientación general de currículum estuvo enfocada en el proceso neoliberal y en una educación para la competencia y el libre mercado.

III. SITUANDO EL DEBATE SOBRE EL ROL DEL NEOLIBERALISMO EN LA REFORMA DE 1981

La reforma a la educación superior de 1981 ha sido interpretada, mayoritariamente, como una reforma neoliberal (Espinoza & González, 2014), como una alianza en

donde el neoliberalismo sería hegemónico (Brunner, 1982), como una política “inspirada” en el modelo neoliberal (Bernasconi & Gamboa, 2002) o como una política neoliberal global (Esquivel Larrondo: 2007). En definitiva, el neoliberalismo tendría un lugar de primer orden en el diseño de la reforma (González Calderón, 2015; Slachevsky, 2015; Cabaluz Ducasse, 2015).

Sin embargo, al contrastar la definición y conceptualización de qué es el neoliberalismo en educación con los objetivos de la reforma a la educación superior impulsada por la dictadura se desdibuja la conceptualización que se ha promovido por neoliberalismo en educación.

En esta dirección, neoliberalismo, específicamente para la educación superior, ha sido conceptualizado como un sistema de ideas que busca la introducción del libre mercado desde instituciones privadas guiadas por una estandarización y medición del conocimiento cuyo objetivo sería masificar la educación superior y reducir o minimizar el rol de Estado en la coordinación del sistema educativo (Brunner, 2014; Ball, 2012).

En cambio, la reforma específica a la educación superior en cuestión, interpretada como neoliberal en sus diversos matices, consignó la creación de universidades privadas tuteladas bajo examinación y aprobación de las universidades existentes a la fecha (mayoritariamente estatales) y del Ministerio de Educación e Interior, respectivamente. Re-academizó tradicionalmente la enseñanza en educación superior desde una visión de función corporativa. Buscó combatir la masificación de la educación superior desde una diversificación de instituciones generando un efecto

de crecimiento de instituciones Estatales y fue, lentamente, re-situando el rol del Estado en el financiamiento desde la creación de ayudas estudiantiles ¹⁸².

Tal situación, de inconsistencia interpretativa de la reforma, nos obliga a precisar el Neoliberalismo en su dimensión histórica y conceptual para luego abordar su pertinencia con la reforma a las universidades de 1981

Cabe agregar, la existencia de una interpretación sostenida por Salazar y Peihy (2013) que establece a la reforma de 1981 como una de tipo conservadora. Esta interpretación, si bien es una ventana para reinterpretar la reforma, no permite, por la mayor vaguedad del término conservador, dotar de un sentido más preciso los cimientos políticos que pudieron guiar la reforma. Por lo tanto, provocado por la intención de Salazar y Peihy es pertinente dar con una interpretación más consistente del conjunto de ideas que articuló la reforma a la Educación Superior durante la dictadura cívico-militar.

IV. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL NEOLIBERALISMO

En Chile existen pocos estudios respecto al origen histórico del neoliberalismo¹⁸³, menos aún en educación. En este contexto de escasez destacan los trabajos del filósofo Carlos Ruiz Schneider (2010) y el sociólogo Víctor Orellana (2014). Sin

¹⁸² CRUCH, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

¹⁸³ Ver más en: Bruce Caldwell. "The Chicago School, Hayek and Neoliberalism". En *Building Chicago Economics: New Perspectives on the History of America's Most Powerful Economics Program*, editado por Robert Van Horn, Philip Mirowski & Thomas A. (Stapleford Cambridge: Cambridge University Press. 2011) / Fischer, Karin. "The Influence of Neoliberals in Chile Before, During, and After Pinochet." En *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*, Editado por Philip Mirowski & Dieter Plehw. (Boston: Harvard University Press. 2009)

embargo, ambos trabajos realizan una revisión de la literatura principalmente académica del Neoliberalismo, dejando de lado, o tratando de manera muy sucinta, su origen histórico.

De esta forma, para poder comprender el Neoliberalismo es preciso trazar su formación en el marco de lo que se ha establecido como el pensamiento liberal. Para esto resulta bastante práctico realizar una distinción entre el liberalismo político y el liberalismo académico. Por liberalismo académico es posible entender una serie de tradiciones a la izquierda, al centro o a la derecha de la política unidas por una convicción académica de construir modelos teóricos que den cuenta de una ausencia de jerarquías en las concepciones de vida en sociedad (Raventós; 2011).

Por otro lado, el liberalismo político, que es el relevante para este texto, como sostiene Domènech ¹⁸⁴ nace en 1812, en las Cortes españolas de Cádiz, y es desplegado como movimiento relevante en la Francia de la monarquía orleanista (traída por la revolución de julio de 1830). Desde esta visión histórica, el liberalismo no es un “sistema de ideas” que tenga antecedente alguno en figuras como Kant, Smith o el propio Locke, menos aún como una fuerza política pertinente en la Revolución francesa.

Por lo tanto, el liberalismo como verdadera tradición histórica decimonónica es una fuerza política que promueve una “oligarquía isonómica”, o sea, un modelo de monarquía constitucional anti parlamentario, anti democrático y anti republicano. Esto es lo que constituye el veteroliberalismo (Domènech; 2004: 70).

¹⁸⁴ Ver más en: Antoni Domènech. Dominación, derecho, propiedad y economía política. Un ejercicio de historia de los conceptos. Revista Sin permiso. <http://www.sinpermiso.info/articulos/ficheros/dominacion.pdf> (24 de abril de 2017)

Las diversas trayectorias históricas en los países europeos centrales y en Gran Bretaña van configurando, desde el marco doctrinario anterior, una serie de desplazamientos políticos que van marcando el actuar de los liberales. En este marco, es posible sostener que el liberalismo continental europeo, promotores de monarquías constitucionales, fue aumentando su radicalismo anti democrático a diferencia de los liberales británicos, promotores de una monarquía parlamentaria, que fueron políticamente desplazados de su electorado tradicional de clases medias urbanas por la presión ultranacionalista del imperialismo británico.

Por este motivo, como sostiene Domènech (2014), el liberalismo británico se radicalizó y democratizó en busca del voto obrero y popular y se alejó, hacia fines del siglo XIX, de la forma monárquica-constitucional que defendían los nacional-liberales alemanes, el partido liberal austriaco, el partido liberal restauracionista español y el partido liberal italiano.

Siguiendo en la línea desarrollada por Domènech (2014), durante el último tercio del siglo XIX europeo se suscitó un radical cambio en la conformación de los mercados nacionales y mundiales. Para un liberal británico, oligárquico o democrático que convivía con un sistema parlamentario, la formación de los mercados estaba sustentada en una relación “apolítica” de interdependencia entre individuos libres e iguales en los hombros del burgués “clásico” de la sociedad civil moderna, o sea, un emprendedor individualista cuya propiedad empresarial respondía a un autofinanciamiento familiar que dominaba salarialmente al obrero, dominaba hipotecariamente al pequeño campesino y dominaba concurrencial mente al pequeño-burgués (Domènech, 2004: 159).

En este marco sociopolítico, que da origen al pensamiento económico de los mercados libres, comienza a crecer la figura del gran magnate industrial y financiero

que impacta en la conformación de los mercados perfectos de los liberales británicos. El principal impacto a los mercados es la conformación de carteles monopólicos u oligopólicos, o sea, controlados políticamente por consorcios u organizaciones del gran empresariado, que son capaces de dictar precios a su unilateral voluntad. Es en este momento de cambio en los mercados nacionales y mundiales el que da origen al pensamiento neoliberal.

Como se ha sostenido, un liberal británico que ha convivido con el parlamentarismo y girado hacia el movimiento obrero en busca de un aliado contra el ultranacionalismo se “toma la cabeza” ante la comparación de sus teorías de libre mercado y el realmente existente marco de mercados monopólicos u oligopólicos y comienza paulatinamente a promover la intervención en la conformación de los mercados. Este cambio será interpretado por Hayek como un “giro” socialista, y verdaderamente “neo” liberal, ya que rompe con la tradición de la “oligarquía isonómica” del liberalismo decimonónico:

“El problema es que no somos neoliberales. Quienes así se definen no son liberales, son socialistas. Somos liberales que tratamos de renovar, pero nos adherimos a la vieja tradición, que se puede mejorar, pero que no puede cambiarse en lo fundamental”.¹⁸⁵

Por su parte, el liberal continental que ha convivido con monarquías constitucionales y que dependen políticamente de ella para su influencia, reaccionará de manera distinta a la transformación, principalmente el liberalismo austriaco. Así, Joseph Schumpeter, miembro del partido liberal austriaco y discípulo, al igual que Hayek,

¹⁸⁵ Entrevista de Lucía Santa Cruz a Friedrich Hayek en el periódico El Mercurio (Chile, domingo, 19 de abril de 1981), Archivo Histórico Nacional de Chile.

de los antiguos ministros liberales de finanzas de los gobiernos imperiales de la monarquía Austro-húngara, celebrarán el impulso de este nuevo “caudillo empresarial” capaz de imponer ante todo y exigir a los diversos gobiernos una fuerte política imperialista exterior y de orden irrestricto en el plano nacional, bajo el manto de la permanente *neutralidad* del Estado.

De esta forma, la destrucción del mercado competitivo libre del liberalismo británico es contestado y celebrado, desde un neoliberalismo, que promueve la conformación de mercados de competencia disciplinante autoritaria del nuevo gran empresariado imperialista. En palabras de Hayek:

“La competencia es...siempre un proceso, merced al cual un pequeño número fuerza al gran número a hacer lo que éstos no quieren, ya sea trabajar más duro, cambiar hábitos de comportamiento, o dedicar un determinado grado de atención, de continuada aplicación o de regularidad a su trabajo, lo que no se verían precisados a hacer si no hubiera competencia”. (Hayek, 1979:77)

En definitiva, el cambio de siglo trae consigo un cambio radical en los mercados mundiales y a su vez produce una serie de desplazamientos políticos tanto a derecha como a izquierda. Para el caso del liberalismo este se ve expuesto a mantener su visión de mercados libres apolíticos y promover la intervención del Estado, como es el caso británico, o aceptar la conformación de los nuevos mercados políticamente controlados por grandes empresarios cuya disciplina competitiva dotaría de un nuevo impulso al capitalismo existente.

Esta última fue la opción del liberalismo austriaco y con esto el inicio de un Neoliberalismo que vio su amplificación por la penetración en el mayor gigante imperialista de la mitad del siglo XX, Estados Unidos. País que, a su vez, se transformó en el primer punto de encuentro, para Chile, de la soterrada tradición hispanista católica con este “nuevo liberalismo” (Jara Hinojosa, 2008).

V. ANÁLISIS DE LA LEY SOBRE UNIVERSIDADES DE 1981

Expuesto lo anterior cabe la pregunta: ¿Es la reforma a la educación superior de la dictadura cívico-militar neoliberal?

Para poder abordar esta pregunta utilizaremos dos recursos interpretativos.

El primero responde al cuerpo de decretos leyes que fueron dando efectividad a la denominada reforma a las universidades, que se encuentran reunidos en un documento publicado por la secretaria general del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas para el año 1981 y que lleva por nombre: nueva legislación universitaria chilena¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Nueva Legislación Universitaria Chilena, Secretaria General del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Biblioteca Nacional de Chile, 1981. Recuperado en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8701.html>

Este documento, firmado por el secretario general José Luis Cea Egaña, tenía por objetivo ser un material de consulta respecto a las directrices de la reforma en cuestión. Para ello incorporó las disposiciones sobre derecho a la educación y libertad de enseñanza de la Constitución de 1980, la transcripción completa de los cinco textos legales de la nueva institucionalidad universitaria, publicadas en el Diario Oficial hasta el 16 de febrero de 1981, sumado a comunicados con fecha 6 y 20 de enero y 12 de febrero de 1981, emitidos por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, respectivamente.

Y el segundo recurso interpretativo responde a la reconstrucción histórica del neoliberalismo y la definición que realiza Hayek respecto al rol de la competencia como disciplina respecto a otros¹⁸⁷. Esta definición, a juicio de esta investigación, es central para entender el diseño de la reforma de 1981 y dar cuenta del porqué de la síntesis entre una tradición del hispanismo católico y el pensamiento denominado “genéricamente como neoliberal” de la escuela de Chicago.

Por este motivo, considerando el posicionamiento conceptual y político de la competencia como *disciplina respecto de otros*, para el neoliberalismo definido y entendido como Hayek, la reforma sí tendría una orientación Neoliberal.

Sin embargo, por todo lo antes expuesto, la reforma poco y nada tiene que ver con la definición masificada del neoliberalismo en educación tras las agendas promovidas por el Banco Mundial a fines de la década de los 80`s. Este *desajuste* conceptual podría tener sus orígenes en la construcción compleja de diagnósticos investigativos

¹⁸⁷ “La competencia es...siempre un proceso, merced al cual un pequeño número fuerza al gran número a hacer lo que éstos no quieren, ya sea trabajar más duro, cambiar hábitos de comportamiento, o dedicar un determinado grado de atención, de continuada aplicación o de regularidad a su trabajo, lo que no se verían precisados a hacer si no hubiera competencia”. Friedrich Hayek, *Law, Legislation and Liberty*. Vol. III. *The political order of a free people* (Chicago, Chicago University Press, 1979), 77

en un contexto de persecución política y exclusión de académica de las universidades. No obstante, la propia definición del Neoliberalismo ha sido y sigue siendo escasamente delimitada y aplicada a un cúmulo de medidas de difícil generalización.

Cabe agregar que este cúmulo de decretos ley y cambios en el diseño de la educación superior chilena es interpretado, por esta investigación, como un movimiento contra-democratizador que tiene como recuerdo fantasmal los diversos procesos de democratización universitaria del siglo XX y, en especial, el de 1967 a 1973. De esta forma, su principal lucha política reside en construir un diseño institucional que no permita y al mismo tiempo no inste procesos de democratización en las universidades. Así lo señala la declaración del ministerio del interior, del 6 de enero 1981, sobre la nueva legislación universitaria:

“Después de un período destinado básicamente a restablecer el funcionamiento normal de nuestras Universidades, luego del complejo desquiciamiento que en ellas se habla producido entre 1967 y 1973, a raíz de una Reforma Universitaria caracterizada por la politización y la demagogia, se hace indispensable avanzar ahora hacia una normativa global que rija en forma estable el futuro, de la educación superior chilena”¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 33) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

Por lo tanto, ¿Qué es lo que tiene de Neoliberal, a la Hayek, la reforma de 1981? Y ¿Cuáles serían los aspectos que tienen sintonía con las propuestas de los intelectuales vinculados a la reforma y a los textos legales?

Para ello, como se ha dicho, se propone el análisis de los documentos históricos desde la definición de competencia realizada por Hayek. Por este motivo, se buscará en el cuerpo de documento primarios, y antecedentes a la reforma, los siguientes aspectos de la definición:

1. Cambiar hábitos de comportamiento
2. Pequeño número fuerza al gran número
3. Hacer trabajar más duro
4. Hacer lo que estos no quieren
5. Regularidad en su trabajo como control político

Así, como primer antecedente, la fijación de precios de la educación superior tiene como orientación el *cambio de comportamiento* de los estudiantes universitarios. Esto lo expresa de manera clara el Chicago-gremial, Miguel Kast:

“Por otra parte, el bajo costo privado de la educación universitaria induce a la proliferación de “estudiantes profesionales”, agitadores políticos, etc., que tienden a ocupar las escasas plazas existentes...Todos estos problemas son causados, en parte, por el subsidio que se da a la enseñanza universitaria, que no se justifica socialmente en la gran mayoría de los casos, ya que desde el punto de vista privado

(alumno) la inversión para adquirir educación superior da un rendimiento económico altísimo”¹⁸⁹.

Este tipo de concepción, propuesta por Kast, es ratificada por la declaración del ministerio del interior, en 1981, con motivo de la dictación de los decretos que darán cuerpo a la nueva normativa universitaria:

“La llamada educación universitaria gratuita, es un simple disfraz demagógico para ocultar el hecho de que su costo se traslada a toda la comunidad, recayendo la carga en sectores de menores ingresos que los beneficiados. Nada puede ser, por tanto, más injusto y socialmente regresivo... este mecanismo eliminara definitivamente los tristemente recordadas "estudiantes eternos", quienes, validándose de recursos fiscales, permanecían indefinidamente en calidad de alumnos, con la sola finalidad de desarrollar sus labores de activismo político, usufructuando para ello del esfuerzo de todos los chilenos”¹⁹⁰.

De esta forma, la fijación de precios tiene un objetivo claro de disciplinar en el comportamiento de los estudiantes universitarios. Se cree que a través del pago individual se restringirán las actividades políticas que han realizado los estudiantes durante el siglo XX y como consecuencia la democratización de la universidad dejaría de ser una demanda significativa.

¹⁸⁹ Políticas de matrículas y financiamiento en las Universidades chilenas, (Chile, mayo, 1974) Departamento de estudios, Oficina de planificación nacional (ODEPLAN).

¹⁹⁰ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 47) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

Un segundo antecedente, reconocible en el marco de la competencia disciplinante, es la reducción gradual del financiamiento directo y la incorporación del financiamiento indirecto por los 20.000 mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica como objetivo para crear una *pequeña fuerza* de instituciones de educación superior, de propiedad pública o privada, que concentren y dirijan la demanda estudiantil.

“Las nuevas Universidades que se creen no tendrán aporte estatal directo, porque ello haría inmanejable el sistema, pero en cambio sí optarán al aporte indirecto que provenga de los mejores postulantes que logren captar, de entre la cifra de 20.000 antes señalada, como incentivo a la mayor competencia entre todas las Universidades”¹⁹¹.

La intencionalidad de este tipo de financiamiento fue, en términos generales, interpretado como un *retroceso del estado* o desaparición del mismos en sus funciones educativas. Aquello se ha comprendido como el principio de subsidiariedad del Estado. Sin embargo, tanto las declaraciones como la trayectoria de la política de financiamiento fueron remodelando el rol de estado en el finamieto de la educación superior a través del concepto de ayudas estudiantiles como becas por condición socioeconómica o académica y créditos estatales. De esta forma, las universidades siguen siendo, principalmente, financiadas de forma pública a través de un sistema de financiamiento por competencia, pero esto no significa que el estado haya desaparecido, sino más bien lo que se buscaba era construir un grupo de

¹⁹¹ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

universidades de excelencia como resultado de esta competencia por los mejores estudiantes y los diversos fondos de investigación¹⁹².

“Pero lo importante es que el referido aporte directo se reduzca progresivamente en términos relativos, para posibilitar el incremento del aporte indirecto, el cual se formará de una especie de fondo compuesto por el monto en que se reduzca el aporte estatal directo, sumado al incremento real del aporte que el Estado realizará a la educación superior en su conjunto”¹⁹³.

Un tercer antecedente es la eliminación de la escala única de remuneraciones académicas como forma de *hacer trabajar más duro* a los diversos docentes e investigadores.

“Existirá un incentivo directo para cada Universidad, en cuanto a contar con los mejores académicos, lo que a su vez permitirá que éstos reciban mejores remuneraciones según su mayor calidad en lugar de la tendencia unificadora que actualmente prevalece al respecto. Este es uno de los

¹⁹² “...la creación del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), en septiembre de 1981. Dicho fondo cambió la dinámica de la investigación científica y tecnológica, hasta ese entonces principalmente radicada y financiada por las universidades. El cambio operó en dos sentidos. Por una parte, creó una nueva lógica de asignación de recursos al establecer un concurso nacional de proyectos de investigación. De ese modo se intentaría asegurar la calidad de estos y un uso más eficiente del dinero entregado. Por otra parte, extendió la posibilidad de optar a financiamiento para la realización de investigación científica a un espectro más amplio de actores, ya que el decreto de creación estableció que podrían postular las universidades, institutos profesionales, instituciones públicas y privadas del país, y cualquier persona natural residente en Chile” (Fernández Darraz, 2007: 32).

¹⁹³ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 45) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MCo015045.pdf> (27 de abril, 2017).

principales fundamentos tenidos en vista para eliminar a las Universidades de la Escala única de remuneraciones”¹⁹⁴.

De la misma forma que en el mundo estudiantil, lo que se busca es que los académicos compitan por financiamientos y mejoras salariales de acuerdo con los incentivos del diseño de universidad propuesto. Este diseño responde a una universidad centrada más en la investigación aplicada, con un fin instrumental, que a la investigación básica cuyo horizonte es la nación.

“Todo menoscabo o distracción de ese objetivo, en aras de un supuesto compromiso social de la Universidad, no pasa de ser una palabrería estéril, cuando no políticamente intencionada, que desvirtúa la misión universitaria, y viva a la sociedad del verdadero aporte que ésta debe prestarle, el cual representa su único compromiso autentico con la Nación”¹⁹⁵.

El cuarto antecedente responde a el control político por parte de las Universidades existentes a la fecha, del Ministerio de Educación y del Ministerio del Interior, en la creación de nuevas Universidades privadas y de sus respectivos proyectos educativos. Como lo expresó, en 1981, el ex rector de la Universidad de Chile, removido por la dictadura cívico-militar, Edgardo Boenninger:

“La ley contiene además cuatro artículos de control político inaceptable. Ellos son los que entregan al Ministerio del Interior, por plazo de cinco años, la prerrogativa de decidir

¹⁹⁴ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

¹⁹⁵ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 38) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

quiénes pueden o no fundar una Universidad, al Ministerio de Educación clausurar una casa de estudio superior y a las autoridades internas de cada una, la de decidir si un profesor hace proselitismo político o explica una materia”¹⁹⁶.

Para esto la normativa concentra sus acciones en dotar de un rol de examinadora a las universidades existentes tanto en la creación de las nuevas universidades como de sus primeras promociones:

“Las cinco primeras promociones de los alumnos de cada profesión a que se refiere el artículo 12 o grados académicos de las nuevas universidades, deberán rendir los exámenes finales de las respectivas asignaturas y el examen de grado ante comisiones mixtas paritarias integradas con profesores de la nueva universidad y de la universidad examinadora, siendo decisoria la opinión de los profesores de esta última en caso de producirse divergencia entre unos y otros”¹⁹⁷.

Esta visión es coronada con una prohibición explícita al desarrollo de actividades políticas en los campus universitarios por ser considerados que van en contra de la *regularidad a su trabajo* como institución:

“La autonomía y la libertad academia no autoriza a las universidades para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico, ni para permitir

¹⁹⁶ Edgardo Boenninger, Entrevista (Chile, febrero, Revista Análisis, 1981), <http://saladehistoria.com/Revistas/Análisis/pdf/Análisis-031.pdf> (24 de abril del 2017)

¹⁹⁷ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 12) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna”¹⁹⁸.

Y el quinto antecedente es la re-incrustación de la Universidad, por medio de la competencia disciplinante, en una función circunscrita a la jerarquía y la antidemocracia, como posibilidad de que las fuerzas “*caudillistas*” (Universidad restringida) vuelvan a definir el interés público, en este caso educacional y “*hacer lo que estos no quieren*”.

“La ausencia adicional de todo control indirecto por la vía de la competencia interuniversitaria ha convertido a nuestras Universidades en las únicas entidades de la República que gozan de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control”¹⁹⁹.

“La Universidad es una institución de educación superior de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia”²⁰⁰.

Ante el análisis de las políticas orientadoras de la legislación de 1981, es posible establecer que esta no tiene en la mira una *retirada del estado*, una privatización masificadora de la educación superior, una promoción financiera-privada de las

¹⁹⁸ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 6) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

¹⁹⁹ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

²⁰⁰ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 5) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

ayudas estudiantiles o una libertad desregulada, tipo mano invisible, en el sistema de coordinación de la educación superior.

Más bien, los principios generales del diseño del sistema a través de una coordinación de competencia disciplinante tenían como objetivo una rejerarquización de la universidad asediada y desnaturalizada durante los procesos de democratización universitaria:

“La reforma Universitaria de 1967 agravó los males señalados, al introducir la democracia como forma de gobierno a una entidad eminentemente jerárquica, cual es la universidad, lo que deriva en el asambleísmo, la demagogia y el caos que todos conocimos. Es igualmente efectivo que la politización se vio agudizada por el deliberado intento de dos sucesivos Gobiernos, entre 1967 y 1973, para instrumentalizar a las Universidades al servicio de sus experimentos revolucionarios e ideologizan tés.

Pero sería erróneo no advertir que la raíz del mal, reside en la médula misma de lo que es el sistema universitario que esa reforma consolidó y legó. Solo la corrección profunda y creadora de dichas raíces, puede ofrecer la perspectiva de una vida universitaria fecunda y estable hasta el futuro. Hacia ello apunta el contenido global de la nueva institucionalidad universitaria”²⁰¹.

²⁰¹ Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 37) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

La privatización masiva, que se ha entendido como respuesta o contra reforma, no fue tal y es más bien un intento por *descomprimir* la presión de ingreso a las universidades a través de una ampliación de la impartición de títulos profesionales por otras entidades de educación superior y a través de la regulación de instituciones de formación, ya existentes en el país, como institutos profesionales o centros de formación técnica.

“En otros términos, y con el propósito de diversificar la educación superior, se permite que el resto de los títulos profesionales puedan además ser conferidos por entidades que la ley debería reglamentar, y que genéricamente se han denominado como de educación superior no universitaria”²⁰².

En definitiva, la reforma de 1981 puede ser interpretada como neoliberal en el marco del pensamiento de Hayek, desde Austria y su influencia en Chicago, pero no en cuanto parte de las definiciones generalizadas sobre neoliberalismo en educación superior.

“El modelo neoliberal, que favorece el desarrollo del libre mercado y jibariza al Estado reduciendo sustantivamente su rol de agente promotor del bien común (Estado subsidiario), promueve la privatización como eje propulsor de la economía. En Chile, dicho modelo fue implementado a comienzos de la década del 80, durante la dictadura militar de Pinochet” (Espinoza, 2017: 93).

²⁰² Cruch, Nueva legislación Universitaria chilena (Santiago de Chile: Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981, pág. 40) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf> (27 de abril, 2017).

Será este tipo de desencaje conceptual y mirada cerrada y extendida de la reforma a las universidades de 1981 que contribuirá a la interpretación masificada de que este es un momento fundante de un sistema de educación neoliberal privatizado y sin Estado.

Más bien, como ya hemos sostenido, es la gestación de una crisis institucional que no logro resolverse durante la década de los 80`s y que tuvo su fracaso para 1983. Tal fracaso fue intervenido por el banco mundial para 1987, hecho que fue dando curso a su rol de “orientador” externo de la política de educación superior nacional durante el fin de la dictadura y luego durante la década de los 90`s.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El 04 de julio del 2016, en el marco de lo que fue el inicio de la actual ley de educación superior que rige en Chile, se presentó un ante proyecto con un apartado inicial titulado: “Breve historia de la educación superior”. En este apartado se sostenía lo siguiente:

En las postrimerías del siglo XIX se discutía respecto de la laicidad de la educación y la autonomía de la universidad. Existía una clase dirigente que abogaba por otorgar mayores grados de autonomía a la universidad, lo que finalmente quedaría plasmado en la ley. Así se consagró la libertad de enseñanza, entendida como el valor del pluralismo ideológico y la universalidad del conocimiento. En medio de esta discusión nace la Pontificia Universidad Católica de Chile, fundada en el año 1888.²⁰³

Si se adscribiera a la anterior interpretación de un complejo periodo de fundación de las universidades nacionales deberíamos entender que tanto la libertad de enseñanza como las diversas visiones normativas respecto al rol de la universidad quedaron plenamente integradas en un marco normativo que permitió el florecimiento sin conflicto de una red de universidades estatales y privadas. Y tal vez, más complejo aún es que en la interpretación del período se nos presenta el nacimiento de la Universidad Católica de Chile como parte de los principios de la libertad de enseñanza.

²⁰³ Mensaje de s.e. la presidenta de la republica con el que inicia un proyecto de ley de educación superior. Santiago, 04 de julio de 2016.

Como sostiene Harvey Kaye (1992), el desarrollo de un análisis y un pensamiento histórico crítico puede capacitarnos para afrontar el uso y abuso y las interpretaciones del pasado y presente. Es por este motivo que la necesidad de una reconstrucción desde un punto de vista de la historia de las ideas, es vital para la interpretación de nuestras universidades nacionales en un contexto amplio de trasmisión cultural e intelectual.

El principal aporte del presente texto es la exposición de la trayectoria histórica de las universidades chilenas en un escenario de discusión intelectual enfocado en materias educativas, políticas o disciplinares. En este sentido, la pretensión de la investigación fue incorporar una nueva interpretación posible de la trayectoria de la educación superior chilena durante la dictadura cívico-militar.

Estas diversas materias (educativas, políticas y disciplinares) son parte de un largo proceso de disputa por consensuar o imponer los marcos normativos, misionales y sociales de las universidades durante épocas que pueden ser divididas en la trayectoria hasta 1973 y después del golpe de estado del 11 de septiembre que impuso la intervención de todas universidades del país.

La trayectoria previa al golpe de estado de 1973 puede, a su vez, ser abordada en un primero período colonial y post independentista de la fundación de la Universidad Real de San Felipe, un segundo período desde la creación de la Universidad de Chile hasta la fundación de la Universidad Católica de Chile y un tercer período durante el siglo XX de consolidación de saberes disciplinares que se transformaron en el nuevo y principal plano de disputa cultural e intelectual para las universidades del país hasta el golpe de estado realizado en el 11 de septiembre de 1973.

Los tres períodos analizados en la trayectoria previa a 1973 pueden ser sintetizadas de la siguiente forma:

- a) **Período colonial y post independentista de la fundación de la Universidad Real de San Felipe:** La Universidad Real de San Felipe con una precaria solvencia económica, procesos inacabados de gestión, una permanente disputa entre sus principales áreas de formación entre leyes y teología por sobre otras disciplinas, se constituyó en uno de los nichos intelectuales de muchos independentistas, soberanistas o republicanos. Y, por su parte, la formación teológica concentró la resistencia eclesiástica a la pérdida de un rol central en el poder político del país que tendrá un papel propio durante el siglo XIX en el país.
- b) **Creación de la Universidad de Chile hasta la fundación de la Universidad Católica de Chile:** La Universidad de Chile en el siglo XIX convivió con un consenso hasta 1880 que entendía que el Estado docente era la casa común de los esfuerzos educativos católicos y laicos. La iglesia, ante la amenaza de la secularización, concreta un camino propio y funda la Universidad Católica en 1888 y comienza un lento proceso de influencia y crecimiento en la sociedad chilena que verá sus frutos en la década del 60 del siglo XX. Tal evento abre la senda de un relevante polo de universidades privadas no confesionales y refuerza el rol de la Universidad de Chile como la organización estatal encargada de dar coherencia al conjunto de universidades durante el siglo XX. A pesar de los cambios se forja un consenso que dará estabilidad a las instituciones hasta inicios de la década del 60 del siglo XX.

c) **Consolidación de saberes disciplinares en una disputa cultural e intelectual durante el siglo XX hasta 1973:** Las trayectorias disciplinares revisadas como la economía, el derecho y la psicología en el Chile pre-1973 responden a una convivencia plural de escuelas e instituciones tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica. En el caso específico de la enseñanza de la economía esta convivió en el siglo XIX con posiciones de economía política republicana y liberal para ya en el siglo XX centrarse en un estudio económico institucional de la situación latinoamericana cruzada por influencias como la teoría de la dependencia y estudios de mercado énfasis matemático. En cuanto a la enseñanza del derecho durante el siglo XIX, será un momento de disputa entre las nociones jurídicas de defensa de los derechos humanos, iniciada en la Revolución Francesa de la mano de Robespierre, y aquellas ajenas a esta tradición de cuales será el principal promotor Andrés Bello, primer rector de la Universidad de Chile, influenciado por el pensamiento Jeremy Bentham. Tras las guerras mundiales I y II del siglo XX reflota el pensamiento jurídico de los derechos humanos de la mano de juristas como Hans Kelsen e impactan de forma hegemónica en la enseñanza del derecho. Sin embargo, el uso en Chile de este último es una cuestión compleja y requiere mayores precisiones debido al amplio espectro de juristas que lo emplea para fines tan distantes con la defensa de los derechos humanos o como fundamento de la legitimidad de una dictadura soberana²⁰⁴. Y, finalmente, en cuanto a la enseñanza de la

²⁰⁴ “Hay que observar que “dictadura” no significaba hasta bien entrado el siglo XX lo mismo que ahora. En la tradición clásica romana, una “dictadura” era una institución republicana, merced a la cual, en períodos extremos de guerra civil, el “pueblo” – es decir, el Senado— comisionaba y encargaba todo el poder ejecutivo a un dictador por un período limitado de tiempo (normalmente, seis meses), terminado el cual estaba obligado a rendir cuentas ante sus comitentes de lo que había hecho o dejado de hacer durante ese período excepcional de plenos poderes. Es decir, la “dictadura” en el sentido clásico del término era una institución fideicomisaria, no un despotismo “soberano” como han sido, o tendido a ser, de maneras muy distintas, las dictaduras que ha conocido el siglo XX: Stalin, Mussolini, Hitler, Franco, etc.” Domènech, Antoni. El experimento bolchevique, la democracia y los críticos marxistas de su tiempo, Revista Sin Permiso, 13/11/2016.

psicología esta respondió a un lento proceso de autonomía disciplinar desde estudios pedagógicos experimentales y especulativos, durante el siglo XIX y principios del XX, hasta la promoción en la década del 60 mayoritaria del conductismo psicológico desde un enfoque de reformación social de los sectores pobres de la población. Esta situación trajo consigo para los miembros de la dictadura cívico-militar una asimilación del conductismo psicológico con el activismo político de izquierda.

Estos períodos visto desde una trayectoria larga de transformaciones de la educación superior chilena hasta el golpe de estado civil y militar del 11 de septiembre de 1973 deben ser entendidos como un proceso de democratización de la educación superior porque se avanzó vigorosamente en romper de manera progresiva y profunda los esquemas elitistas sostenidos secularmente por los elementos más conservadores de la sociedad que hicieron todo cuanto estuvo de su parte por restringir el acceso universal a la educación. En cambio, la interpretación de modernización conlleva un peligroso ejercicio de homologación del complejo proceso histórico de la humanidad y sus instituciones al desarrollo de un organismo junto a que el diagnóstico de la teoría de la modernización en educación no ha logrado demostrar efectos significativos de la industrialización o el desarrollo económico nacional en la expansión de la educación en cualquier nivel ni tampoco una relación de expansión entre las estructuras ocupacionales, los requisitos de habilidades laborales o las demandas del mercado laboral que crearían la necesidad de una expansión masiva de la educación superior más allá de los conflictos librados entre los diversos actores educativos.

Por lo tanto, la democratización se encuentra sustentada por diversos hitos de cambios institucionales y culturales enmarcados en discusiones de facultades,

departamentos, institutos o en el nivel general de las distintas universidades hasta su despliegue más acelerado en el proceso denominado como reforma universitaria en los años 1967 a 1968.

El movimiento democratizador de la educación superior de académicos/as, estudiantes y trabajadores/as pujó por dar contenido disciplinar y social a las diversas especialidades del conocimiento junto a un compromiso social con el país. En el transcurso de este proceso se suceden una serie de cambios institucionales (o reformas) que van paulatinamente diseñando, configurando universidades, robusteciendo su quehacer científico, ampliando su cobertura y regulación pública a través del Estado y promoviendo la educación como valor universal de múltiples beneficios.

Este proceso general, cuyos ejes fueron la promoción de la ciencia, el control público de la educación y el carácter universal de la misma, tuvo significativa importancia en la disputa que cada comunidad educativa vivió en los distintos períodos anteriormente analizados y que, como se ha sostenido, tuvo un despliegue de mayor envergadura en la reforma universitaria (1967-68), debido principalmente a que esta reforma aceleró el quiebre, transitorio, de las jerarquías internas de las instituciones de educación superior que promovían y sustentaban nociones religiosas o instructivas de la ciencia, profundizó el diseño mecanismos de regulación pública por sobre lo privado y promovió acciones institucionales y políticas de crítica a la educación como un valor exclusivo de algunos grupos sociales.

Este hito que significó la reforma universitaria de 1967 también debe ser visto como un complejo proceso en que cada institución de educación superior convocó voluntades en pos de cambios democratizadores significados para cada una de ellas.

- a) La democratización de la Pontificia Universidad Católica tuvo como eje central la redefinición de la misión católica en un sincretismo con el conocimiento científico y teológico.
- b) Para la Universidad Técnica del Estado se buscó rescatar lo profesional de una formación poco nutritiva y volver a “llenarla” de los principales elementos de avanzada científica y técnica de la época con un sentido de servicio social amplio.
- c) Para la Universidad de Chile el desarrollo y el progreso del país fue visto como una tarea de personas selectas y por eso se levanta una oposición democratizadora, en la propia universidad, que reinterpreta la función formativa de la universidad pública desde el concepto y las funciones institucionales específicas de la extensión universitaria y dota de contenido social la tercera misión para modificar la formación exclusiva de grupos sociales privilegiados.
- d) La Universidad de Concepción en su proceso democratizador estuvo situado en la promoción de una nueva administración que dotaría de resguardos y procedimientos claros a una comunidad que vivía sometida a los designios de una gestión corporativa privada.

En este escenario, el golpe de estado de 1973 y la posterior intervención de las universidades del país es un primer momento que provoca la desarticulación, por la vía de la fuerza y la represión, de institutos, carreras, estatutos, programas de asignaturas, científicos/as, investigadores/as y redes de estudiantes forjados en el marco de complejas disputas desde la gestación de la Universidad de Chile durante el siglo XIX y las diversas universidades privadas emergentes en el siglo XX.

Tras las acciones represivas iniciales la dictadura cívico-militar decantó, como resultado de una disputa interna, en la comprensión de un diseño de educación al amparo del centro de pensamiento de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde se afincó el grupo de políticos y economistas denominado los “Chicago Boys” y cuyo resultado trajo consigo la formación de una ley de reforma a las universidades para el año de 1981. Como resultado de los debates interpretativos de investigadores/as de la época se consolidó la mirada de que el proceso de transformación de la educación superior en Chile fue un acto, promovido por los principios del neoliberalismo privatizador y que tiene su momento de fundación y desarrollo coherente durante la propia dictadura cívico-militar prologándose a través de reformas correctivas parciales durante los gobiernos democráticos de la Concertación de Partidos por la Democracia (Brunner 2005; Bernasconi y Rojas 2003; Fernández Darraz, Reisz y Manfred 2013).

Si bien es evidente la refundación de una política educativa en educación superior durante la dictadura cívico-militar debido principalmente a la intención de desarticular los avances democratizadores ocurridos durante buena parte del siglo XX y sobre todo los estatutos gestados durante el período de reforma de 1967-1968, no es cierta su orientación neo liberal, entendiéndola como una posición político administrativa promotora de un mercado auto regulado y masificado a través del crecimiento de instituciones privadas de educación.

Más bien, las orientaciones fundacionales del modelo de universidad de la dictadura cívico-militar tenían en mente una crítica y propuesta a los fundamentos de la reforma universitaria y escolar ocurrida en Chile durante los años del gobierno de la Unidad Popular. En este sentido, los enemigos a vencer eran, precisamente:

- (1) el crecimiento exponencial de la matrícula durante el gobierno de izquierda de Salvador Allende, o sea, la sostenida democratización en el acceso a las universidades durante el siglo XX,
- (2) el impulso estudiantil y académico por acceder a redefinir las relaciones de poder a través de gobiernos universitario democráticos con participación triestamental y
- (3) la creciente centralización del sistema de educación superior como consecuencia de la consolidación de un sistema público nacional de universidades del Estado con una significativa presencia regional y local.

A este conjunto de amenazas una de las figuras más relevante del grupo promotor de la reforma a las universidades de 1981, Jaime Guzmán, las denominó como: el “gigantismo”. Junto con ello, el potencial quiebre de la jerarquía docente-estudiante promovida por los estatutos consagrados en la reforma universitaria de 1967, constituyen los principales objetivos de la reforma educacional universitaria realizada en 1981 durante el gobierno militar.

Para hacer retroceder el “gigantismo” universitario se diseñaron dos específicas reformas a las universidades:

- (1) El traspaso del financiamiento estudiantil estatal a uno de tipo privado individual y directo o por medio de créditos públicos y
- (2) La descentralización del sistema universitario nacional estatal sostenido por el crecimiento de la Universidad de Chile a través de institutos o sedes regionales universitarias por una nueva red de universidades estatales regionales autónomas de la Universidad de Chile.

Para el caso del quiebre de la jerarquía docente-estudiante se actuó a través de la represión en donde:

- (1) Se produjo un proceso de persecución política, tortura y exoneración de los actores educativos de la reforma democrática de 1967-68 y
- (2) Se prohibió la participación estudiantil a través de sus federaciones estudiantiles y luego se les excluyó de la toma de decisiones en los estatutos promovidos por la dictadura.

Ambos ejes, contraer el gigantismo y restituir las jerarquías, tenían por objetivo reducir el número de estudiantes universitarios de orientación académica y generar un desplazamiento, no traumático, de los sectores medios y bajos, incorporados durante el gobierno de Salvador Allende, hacia instituciones de formación técnica o profesional ya existentes a la fecha y que por lo escasamente regulado de esa oferta formativa eran en su mayoría instituciones privadas de educación ligadas a empresas. En este sentido, la idea era dar curso a una nueva universidad de élite o la restitución de aquella que fue sistemáticamente amenazada y desplazada durante el siglo XX. Junto con ello se promovió una despolitización a través de reglamentos de las funciones administrativas y de los consejos superiores de las universidades chilenas (Salazar & Leihy, 2013).

En este sentido, la reforma a las universidades de 1981 puede ser sintetizada en tres aspectos:

- (1) Diversificación del sector:** En términos específicos, la rejerarquización que promovió la dictadura cívico-militar modificó el estatus de las diversas instituciones educativas de educación superior. En este escenario se produce una diversificación de la educación superior a través de la

inclusión de instituciones no-universitarias (institutos profesionales y centros de formación técnica) y la creación de nuevas instituciones (universidades derivadas estatales y universidades privadas en menor medida). En este sentido, es necesario distinguir entre el crecimiento del sector privado en el conjunto de la oferta educativa de educación superior a través de la habilitación de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica pre-existente a la reforma y el crecimiento del sector privado en las universidades que ocurre solo hacia el fin de la dictadura cívico-militar y como un crecimiento altamente desregulado debido principalmente a que las regulaciones diseñadas en la reforma de 1981 habían sido desmanteladas. Debido al primer fenómeno, el reconocimiento de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica pre-existente a la reforma se ha interpretado equivocadamente que creció la oferta privada de universidades.

(2) Modificación del financiamiento: En paralelo, la política de financiamiento impulsada por la dictadura cívico-militar en educación superior fue pensada como un diseño para generar un “apartheid” dentro del sistema educativo entre instituciones de elite, principalmente estatales, e instituciones de formación técnica superior, afectando profundamente la calidad educativa del sistema y generando, como efecto no deseado, todo un diseño institucional de control de calidad cuyo primer antecedente fue el proceso de examinación al que se vinculó a las nuevas universidades privadas creadas durante la década que se explica en detalle en el capítulo II de la presente investigación.

(3) Cambio de rol del Estado: Por su parte, el nuevo rol del Estado en las transformaciones institucionales de la educación superior chilena tuvo como

eje inicial contener el crecimiento masificado de la universidad. Para estos efectos el Estado debió desprenderse del rol directivo que había ocupado durante buena parte del siglo XX. Este nuevo rol estuvo marcado por una disputa de tendencias políticas al interior del régimen militar. La disputa entre estas tendencias decantó en una concepción del Estado como entidad subsidiaria, es decir, como un aparato “auxiliar” de la función privada. En este marco, la descentralización del sistema cobra un rol de “gestión”, acorde al proceso de transformación del Estado y el nuevo rol del sector privado, pero esto no significa que el Estado se reduzca o desaparezca. Una de las disputas significativas respecto al rol del Estado fue el debate, durante la primera década, entre el grupo de civiles que apoya la dictadura y el pensamiento educativo de la Marina Chilena. El pensamiento educativo de la marina cristaliza la propuesta de un sistema nacional de educación con una orientación de continuidad de la tradición educativa nacional de inicios del siglo XX, por ende, ajena a la privatización y al mercado. Esta disputa se resolvió a favor del sincretismo neoliberal-gremial y la promoción de un sistema de coordinación descentralizado a través de una reedición histórica de la disputa entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Esta reedición histórica consiste en dotar al Estado de un rol garante de derechos cuando el sector privado no pueda cumplir con la prestación de servicios educativos. Por las condiciones del sistema de universidades, en la práctica esa medida modificó el rol de la universidad pública pero no su relevancia en la coordinación del sistema.

De esta forma, el objetivo principal de la reforma a las universidades de 1981 fue dotar al Estado de un rol de controlador administrativo y de gestor financiero descentralizado del sistema de educación superior con el propósito de descomprimir

la presión por acceder a estudios universitarios paulatinamente universales. Para dar cumplimiento a este objetivo se diseñó de una oferta diversificada en educación superior a través de la habilitación, como entidades de educación superior, de Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica privados ya existentes. Pero para el caso específico de las universidades significó un aumento de universidades estatales debido a la desconcentración de la Universidad de Chile en nuevas instituciones de tipo regional y local por sobre la presencia de nuevas universidades privadas de las cuales solo fueron autorizadas dos para el período de vigencia plena de la reforma entre 1981 y 1983.

Junto a la interpretación de los alcances de la reforma de 1981 surge también, desde la presente investigación, una reinterpretación de la trayectoria de la educación superior chilena que, como se ha evidenciado, sostiene que la dictadura dio origen a un conjunto de reformas que continuaron sin cuestionamiento hasta la actualidad. A luz del análisis de la investigación es posible sostener que la reforma de 1981 y sus diversos propósitos no tuvo una continuidad o avances acumulativos, sino más bien un trayecto errático y muchas veces carente de grandes directrices de planificación.

El primer antecedente de lo errático de esta nueva política es que desde 1979 se anunció la creación de una ley de universidades que finalmente fue ejecutada como decretos con fuerza de ley a la espera de un marco legal mayor que solo llegaría en el año 1989 con el fin de la dictadura y, para mayor detalle, precisamente en su último día como régimen.

Tras esta gestación irregular se buscó dotar de legitimidad a los nuevos decretos a través del apoyo de los rectores delegados y los/as estudiantes organizados en los Centros de Estudiantes afines a la dictadura. Esta legitimidad se sostenía en dos acciones que fracasaron al poco andar de la reforma. La primera de ellas fue crear

un sistema de gobierno universitario que restituyera el rol de los académicos en la elección de sus autoridades, sin embargo, el modelo de Juntas Directivas propuesto solo vio su funcionamiento pleno en 1989 y la promesa de un gobierno controlado por los académicos y las académicas fue finalmente descartado. La segunda medida que buscaba dotar de legitimidad a la reforma fue redistribuir los aportes del Estado en educación a través de mecanismos de financiamiento indirectos como la captura de estudiantes con mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas de ingreso a las universidades y generar fondos de financiamiento competitivos para la investigación científica. Estas acciones provocaron la concentración del financiamiento en las universidades de mayor tradición nacional en detrimento de las recientemente creadas universidades estatales regionales e inexistente para las dos universidades privadas creadas en 1982 junto a un escenario de crisis económica del país que produjo, sumado a la concentración de fondos, una contracción del presupuesto estimado anualmente lo que en la práctica decantó en una reducción de los fondos económicos esperados por todas las universidades.

Tales situaciones provocaron en la comunidad universitaria un rechazo general a las medidas de la reforma de 1981 y una serie de procesos de disputa política interna por mejorar las condiciones de los y las estudiantes y crear, sin aprobación del régimen, federaciones de estudiantes y asociaciones de académicos/as que buscarán explícitamente expulsar a los rectores designados por la dictadura y desplazar a las organizaciones de estudiantes controladas por la misma. De esta forma, la reforma de 1981 es paralizada en 1983 por la Ministra de Educación de la época a través de un contraproyecto de reforma a la educación superior.

Desde la reinterpretación propuesta se cuestiona la interpretación de un ideario de mejoramiento educativo, así como se discute el análisis de una reforma de 1980 como un acto de pureza neoliberal.

Por estos motivos, de acuerdo a los resultados de la investigación se ratifica la hipótesis ya que la reforma a las universidades chilena de 1981, llevada a cabo durante la dictadura cívico-militar, no es una reforma guiada por principios neoliberales de reducción del Estado, masificación de la educación superior y alta privatización de las universidades.

Estos procesos no fueron inamovibles y se encuentran cruzados por problemas de diseño que impactaron en la calidad de la educación y en el ingreso del estudiantado. Por este motivo, la investigación da cuenta de que no es cierta la gestación de una reforma perfectamente coherente cuya implementación fue aceptada sin reparos. Tales son las dificultades de la reforma de 1981 que para 1983 se encuentra absolutamente desarticulada y es paralizada hasta 1987.

De esta forma, en el marco de las problemáticas propuestas podemos concluir que:

La rápida expansión inorgánica del sistema de educación superior chileno se produjo entre 1987 y 1989 con una grave crisis financiera y de sentido educativo y no durante la vigencia real de la reforma entre 1981 y 1983.

Esta crisis, en todo orden, tiene su fundamento en la dificultad por parte de la dirección política de la dictadura de poner en marcha una reforma y un ideario educativo coherente y eficaz en la práctica.

Por lo tanto, más que una fundación del neoliberalismo en educación superior es la producción de una crisis, a todo nivel, en un sistema de educación superior que logró

articularse, a pesar de las dificultades, coherentemente hasta el Golpe de Estado de 1973.

La reforma de 1981 se encuentra absolutamente distante de la definición masificada de neoliberalismo en educación entendido como un pensamiento promotor del libre mercado, masificación y autorregulación de la educación que ha dominado las interpretaciones de la reforma.

Lo que sí es posible sostener es que el pensamiento neoliberal de la época, a diferencia de lo que se masificó en los años posteriores, es una fuerza política que busca la re-jerarquización de la sociedad celebrando el carácter disciplinado de los mercados del gran empresariado industrial y financiero de inicios del siglo XX. En este sentido, esta idea fuerza coincide con los mecanismos institucionales que fueron propuestos en la reforma a la educación superior por parte de la dictadura pero que ante la masificación de una definición de neoliberalismo a través de un desplazamiento durante la década se desdibujó lo que se entendía por este pensamiento al momento de realizar la reforma y se la interpretó con una nueva definición de neoliberalismo.

La interpretación de un desplazamiento conceptual permite entroncar de mejor manera la tradición hispánica-católica del grupo reformista de 1981 debido a que mientras los y las neoliberales celebran el caudillismo y la jerarquización de la vida civil, el catolicismo conservador ve la sociedad post napoleónica como una degradación social promovida por la aspiración de las “nuevas clases sociales” de dejar de pertenecer a un estamento y así a su lugar restringido en la vida civil. Por lo tanto, la re-jerarquización (neoliberal) y la re-estamentalización (hispanismo católico) permite comprender mejor el porqué del grupo reformista y su unidad.

Así se da cuenta de que la visión de una reforma neoliberal fundadora, entiéndase privatizadora, y de continuidad acumulativa como plantean Salazar y Leihy, no es registrable debido a que la reforma propiamente tal fue desarticulada para 1983 al momento en que los Institutos Profesionales presionaban por ser universidades afectando la diversificación de la educación superior, se desfinanció el programa gradual de autofinanciamiento de las universidades paralizando su aplicación efectiva, y se produjo un contraproyecto, por parte de la Ministra de Educación de la época, Mónica Madariaga, que cuestionaba los resultados de la reforma de 1981.

Sin embargo, aunque históricamente se impone la tesis de que todo el proceso desembocó en la teoría del emprendimiento neoliberal esta investigación ha permitido establecer que la orientación de la dictadura cívico-militar es altamente errática.

Tanto la vinculación del grupo de contralmirantes Hugo Castro, Arturo Troncoso y Luis Niemann para la década del 70, como la síntesis entre el abogado Jaime Guzmán y el economista Miguel Kast para los inicios de la década del 80, son algunos ejemplos de un contexto de pugnas entre rectores designados, zigzagueos ideológicos de la oposición, crítica del movimiento social, mecanismos de financiamiento erráticos o políticas globales de alineamiento que permiten demostrar que el período de la dictadura cívico-militar como fundador puro del neoliberalismo en educación es más que dudoso.

De esta forma, siguiendo a Anderson & Herr (2015) en el plano de la educación superior en Chile y en el mundo se produjo una alianza hegemónica de la nueva derecha a nivel mundial que incluye neoliberales, conservadores sociales, conservadores religiosos y una nueva clase media profesional que formaron una especie de coalición informal que impulsó los mercados, la estandarización, una

reversión de la separación de la iglesia y el Estado, y una perpetuación de la desigualdad basada en nociones de individualismo y meritocracia.

Gracias en gran medida a la influencia de estas redes de políticas, se ha implementado una larga lista de reformas a nivel mundial en las últimas tres décadas.

En esta dirección, ¿qué enseñanzas prácticas para las políticas educativas del presente y el futuro tiene el análisis de la educación universitaria durante el período de la dictadura cívico-militar chilena?

Al igual que durante la dictadura tras la paralización de la reforma para 1983, los eventos recientes en el campo de la educación superior nacional dan cuenta de dos hechos complejos: (1) no hay consenso sobre educación superior en Chile y (2) no hay fuerza social y política con un programa para la educación superior con capacidad de dotar de estabilidad al sector. Un escenario poco auspicioso.

En este sentido, si ya el programa de gratuidad en educación superior, liderado por el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, era un tema de profunda división hoy la demanda por una educación no sexista se suma a la agenda de transformaciones que ponen en jaque buena parte de la institucionalidad en educación superior. De esta forma, como ya se ha visto desde el estallido estudiantil del 2011 existe una agenda democratizadora impulsada por los y las actores/as de las comunidades universitarias que rara vez dialoga con la agenda de financiamiento y calidad que disputan las autoridades. Esta situación constituye un espacio público universitario desacoplado y enfrenta a las comunidades educativas en puntos en los que tal vez podrían ir trenzando un programa para la educación superior que dote de racionalidad al como, por ejemplo, un latente acuerdo de ambas agendas,

estudiantil y autoridades de universidades estatales, en que masificar no es igual a democratizar. Debido a que buena parte del explosivo acceso a la educación superior en la última década en Chile ha ido de la mano de un proceso de endeudamiento estudiantil y crecimiento de instituciones con escasa regulación que ha desembocado en la quiebra y cierre de universidades privadas.

En este sentido, la principal implicancia del estudio de las universidades durante la dictadura cívico-militar, para las políticas educativas en educación superior actuales, recae en la posibilidad de re-diseñar una reforma a la educación superior que parta de un diagnóstico de crisis del sistema y no desde un diagnóstico que sostenga que existe una trayectoria de mejoramiento continuo cuyo principal eje de reforma sea actualizar procedimientos y mecanismo sin discutir el diseño estructural de las universidades.

Por este motivo, la mirada a una reforma cuyas bases no son las políticas económicas que se han sistemáticamente divulgado, el llamado neoliberalismo, permite comprender que los problemas del desarrollo reciente de la educación superior chilena no se encuentran en la dictadura cívico-militar sino en una etapa histórica posterior que ha tomado decisiones y ha promovido un diseño que prolonga la crisis del sistema. Esto resulta relevante debido a que el origen de la reforma de 1981 en dictadura y el rol del supuesto neoliberalismo se ha erigido como excusa para desvincular de responsabilidad a implementadores de políticas en educación superior fuera del período de la dictadura.

De esta forma, las reformas en educación superior están marcadas por una tensión permanente entre los intereses de la comunidad educativa y los intereses de los gobiernos que los estudios históricos pueden contribuir a definir. Esta complejidad histórica, a diferencia de lo que se trabaja generalmente, no responde a una

trayectoria rígida, sino que son el resultado de una serie de pugnas históricamente situadas que en ninguna medida responden a modelos puros.

Como telón de fondo, el desarrollo de políticas públicas asociadas al estudio del Estado y del mercado, como es la educación superior, presenta demasiado a menudo un tono excesivamente dicotómico. Donde hay Estado, no hay mercado; y viceversa. Asimismo, se supone que Estado y mercado significan siempre lo mismo y que, más allá de tales categorías, no hay otras opciones posibles.

En definitiva, la mirada larga respecto a la historia de la educación superior en Chile permite acceder al impulso sistemático de las comunidades educativas por redefinir, en el marco de una educación superior democrática, universidades que se liberen de seguir propiciando condiciones de precarización laboral, endeudamiento y banalización del quehacer científico.

SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los resultados de la presente investigaciones se recomienda continuar con los siguientes nudos investigativos:

1.- Profundizar la investigación histórica de las universidades chilenas regionales como la Universidad de Concepción o la Universidad Austral de Chile.

2.- Ahondar en la historia de las ideas políticas que se gestaron post 1990 en el campo de la educación superior chilena y la posible influencia de organismos internacionales

4.- Investigar el posible impacto de las transformaciones institucionales de la educación superior chilena en la especialización del cuerpo de funcionarios de gestión por sobre las funciones académicas.

REVISTAS Y PERIÓDICOS

Archivo Digital de Historia de las ideas Políticas en Chile. Universidad Diego Portales. Chile.

Archivo Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Archivo Patrimonial Universidad de Santiago de Chile (1950-1973).

Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política de la República de Chile. Biblioteca Congreso Nacional de Chile.

Diario El Mercurio (1973-1990). Biblioteca Nacional de Chile.

Diario El Sur, (1976-1989). Biblioteca Nacional de Chile.

Oficios del Ministerio de Educación. (1973-1987). Archivo Digital.

Proyectos Banco Mundial en Chile. (1973-1998). Archivo Digital.

Revista Anales de la Universidad de Chile. (1970-1989). Archivo Digital Universidad de Chile.

Revista Análisis. (1981-1985). Chile. Archivo Digital.

Revista Apsi. Chile. (1981-1985). Archivo Digital.

Revista Araucaria, (1978-1986). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Cauce. Chile. (1981-1985). Archivo Digital

Revista CENECA, (1980-1983). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Claridad. (1920-1932). Archivo Digital Universidad de Chile.

Revista Dadis Revinu, (1983-1985), Biblioteca Nacional de Chile.

Revista El pasquín, (1981-1985). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Ercilla. (1983-1986). Archivo Fundación Jaime Guzmán.

Revista Hoy, (1978-1979). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista La Ciruela, (1980-1985). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Marina de Chile. (1919-1990). Archivo Digital.

Revista Mensaje, (1974-1980). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Presente, (1980-1982), Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Qué Pasa, (1974-1986). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Realidad, (1981-1985). Biblioteca Nacional de Chile.

Revista Seguridad Nacional. Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégico (1975-1990). Chile. Archivo Digital.

BIBLIOGRAFÍA

Allard Newman, R. (1985). Educación postsecundaria y superior. Algunas tendencias a nivel regional. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80 (págs. 19-35). Santiago de Chile: CPU.

Allard Newman, R., Garrido, O., & Rojas, Á. (2011). Evolución de la estructura institucional: De la centralización a la descentralización; del Estado al mercado. En M. Jiménez, & F. Durán, Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena (págs. 43-70). Santiago de Chile: Aequalis.

Allard, R. (1997). La Reforma de la Universidad Católica de Valparaíso. En L. Cifuentes Seves, La Reforma Universitaria en Chile: 1967-1973 (pág. 113). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago.

Álvarez, M. (2015). La constituyente revolucionaria. Historia de la fundación del MIR chileno. Santiago de Chile: LOM.

Álvarez, Rolando (2015). Gremios empresariales, política y neoliberalismo. Santiago de Chile: LOM

Amunátegui, C. (2016). La Doctrina Jurídica en Chile. Un breve estudio acerca del surgimiento de la figura del jurista en Chile y la educación universitaria. Revista de Derecho, 9-28.

Anderson, G, y K Herr. «New public management and the new professional educator. Framing the issue. » Education Policy Analysis Archives, 2015: 2-6.

Anderson, J. (1994). Public policymaking: An introduction (Second Edition). Boston: Houghton Mifflin.

Angell, A. (1972). Partidos políticos y movimiento obrero en Chile. De los orígenes hasta el triunfo de la Unidad Popular. Santiago de Chile: Ediciones Era.

Angell, Allan. «Chile, desde 1958. » En Chile desde la independencia, de Leslie Bethell, 167-253. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Arriagada, Patricio. Financiamiento de la educación superior en Chile, 1960-1998: FLACSO, Santiago – Chile, 1989.

Atria, F. (2014). Derechos sociales y educación. Un nuevo paradigma de lo público. Santiago de Chile: LOM. (Privatización y mercado)

Atria, R. (1990). Revisión y crítica de la estructura del sistema de educación superior en Chile. Estudios sociales N°65, 45-61.

Austin Henry, R. (2004). Fuerzas armadas, fuerzas del mercado: intelectuales y educación superior, 1973-1990. En R. Austin Henry, Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional (págs. 189-229). Santiago de Chile: CESOC.

Austin, R. (2004). Intelectuales y educación superior en Chile. De la independencia a la democracia transicional (1810-2001). Santiago de Chile: CESOC.

Axelrod, Paul, Roopa Desai-Trilokekar, y Theresa Shanahan. «People, Processes, and Policy-Making in Canadian Post-Secondary Education, 1990–2000. » Higher Education Policy, 2011: 143-166.

Baeza Correa, J. (2004). Referencias para un análisis del discurso del gobierno militar chileno sobre el movimiento estudiantil universitario: 1973-1980. Literatura y Lingüística. (Movimientos sociales en educación)

Balassa, B. (1983). Experimentos de economía política en Chile. 1973-1983. Santiago de Chile: Centro de estudios públicos.

Ball, Stephen. Global Policy Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary. Abingdon: Routledge, 2012.

Barrales, D. (2015). (Re) conociendo la enseñanza económica en Chile: Materiales para una Historia. Estudios de nueva economía, 25-38.

Barrera, M. (1968). Trayectoria del movimiento de reforma universitaria en Chile. Journal of Inter-American Studies, 617-636.

Bastías, I. (2007). Movimiento anarquista y estudiantes libertarios de los años 20. Hombre y Sociedad, 20-22.

Bellei, C., & García-Huidobro, J. E. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Benavente, J. M., & Price, J. J. (2014). *Evolution of the Public Institutions of Science, Technology, and Innovation in Chile: 1990–2012*. En G. Crespi, & G. Dutrénit, *Science, Technology and Innovation* (págs. 45-62). Suecia: Springer International Publishing.

Benedikter, R., & Siepmann, K. (2015). *Chile in transition*. Suecia: Springer.

Benegas Lynch, A. (2010). *Jean Gustave Courcelle_Seneuil. Un adelantado en Chile. En torno a dos debates para el mundo de hoy*. Santiago de Chile: Universidad del desarrollo/Instituto democracia y mercado.

Bernasconi, A. (2005). *University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Cattolica de Chile*. *Higher Education* N° 50, 247-274.

Bernasconi, A. (2006). *Does the affiliation of universities to external organizations foster diversity in private higher education? Chile in comparative perspective*. *Higher Education*, 303-342.

Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bernasconi, A. y Gamboa, M. (2002). *Evolución de la legislación sobre Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: IESALC/UNESCO.

Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bertomeu, M. J. (2008). *Los Derechos Humanos y sus enemigos filosóficos*. *Estudios filosóficos*, 327-336.

Betancourt Echeverry, Darío. *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2004.

- Biagini, H. (2002). Redes estudiantiles en el cono sur (1900-1925). Universum, Universidad de Talca.
- Bielschowsky, Ricardo. <<Sesenta años de la Cepal: estructuralismo y neo estructuralismo>>, Revista Cepal N° 97, 2009: 173-194.
- Blomström, M. y Ente, B. (1990). La teoría del desarrollo en transición. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Boeninger, E. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Chilena. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80 (págs. 35-59). Santiago de Chile: CPU.
- Bozal, A. & Vera Gil, S. (2010), Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile, Historia de la Educación Colombiana, N°. 13, pág. 143.
- Bravo Valdivieso, L., & Tschorne Tetelman, P. (1969). La psicología en Chile. Revista latinoamericana de psicología., 95-104.
- Brodsky, R. (1988). Conversaciones con la Fech. Santiago de Chile: Cesoc.
- Brunner, J. J. (1977). Educación y cultura en una sociedad disciplinaria. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1978). El diseño autoritario de la educación en Chile. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1979). Documento de trabajo. Universidad, cultura y clases sociales. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1979). La estructura autoritaria del espacio creativo. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1981). Documento de Trabajo. Concepciones de universidad y grupos intelectuales durante el proceso de reforma de la Universidad Católica de Chile:1967-1973. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1981). Documento de trabajo. Universidad Católica y cultural nacional en los años 60. Los intelectuales tradicionales y el movimiento estudiantil. Santiago de Chile: Flacso.
- Brunner, J. J. (1981). Educación y hegemonía en Chile: Seis proposiciones. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1981). Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1982). Argumento y realidad en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1982). Cultura académica y conformismo en la universidad chilena. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1982). Documento de trabajo. La universidad y la producción de certificados educacionales. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1982). Tendencias de cambio en el sistema de educación superior. Chile:1973-1982. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1984). Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1985). El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1985). La educación y el futuro de la democracia. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1986). De la Universidad vigilada a la Universidad empresa. La educación superior en Chile. Nueva Sociedad N° 84, 140-146.

Brunner, J. J. (1986). Las funciones de la Universidad. De la retórica a la práctica. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1986). Material de discusión Los problemas de la educación superior en Chile y su futuro. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1987). Documento de trabajo Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1987). Documento de trabajo Notas de discusión sobre la formación de recursos humanos para la investigación en América Latina. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1988). Documento de trabajo. Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1988). Material de discusión La reforma de las universidades chilenas: implicancias intelectuales. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1989). Educación superior y cultura en América Latina: función y organización. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1989). Gobierno Universitario: Elementos de análisis y discusión. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1990). Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. J. (1990). Gobierno Universitario: Elementos Históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas (págs. 29-51). Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1990). Investigación científica y educación superior en América Latina. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1990). La educación en Chile. Un sistema de transición. En M. Lemaitre, La Educación (págs. 5-123). Santiago de Chile: CPU.

Brunner, J. J. (1990). La investigación social positiva y la utilización del conocimiento. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1991). Documento de trabajo Educación superior en Chile. Fundamentos de una propuesta. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1991). El cambio de los sistemas de educación superior. Apuntes sobre el caso chileno. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J. (1993). Chile's higher education: between market and state. *Higher education* N°25, 35-43.

Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la Universidad pública. *Revista de Sociología*, 31-49.

Brunner, J. J. (2006). Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis, en conclusión. Santiago de Chile: Andean Network of Universities.

Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile. Un enfoque de economía política comparada. *Avaliação*, 451-486.

Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos* N°2, 203-230.

Brunner, J. J. (2009). Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales 1967-2007. Santiago de Chile: Universidad Diego portales.

Brunner, J. J. (2009). Universidad, poder y derecho. En A. M. Foxley, *Derechos humanos. Un imperativo para la convivencia* (págs. 127-157). Santiago de Chile: Comisión nacional chilena de cooperación-Unesco.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza Universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*, 137-159.

Brunner, J. J. (2012). La Universidad: ¿Comunidad de mercado o postmoderna? *Bordón* N° 64, 27-38.

Brunner, J. J. (2014). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Bordón*, 45-61.

Brunner, J. J., & Barrios, A. (1987). *Inquisición, mercado y filantropía. Ciencias sociales y autoritarismo en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J., & Briones, G. (1992). Higher education in Chile. Effects of the 1980 reform. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J., & Cox, C. (1993). Dinámicas de transformación en el sistema de educación de Chile. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J., & Tillett, A. (2007). Chile. En J. J. Forest, & P. G. Altbach, International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges (págs. 647-667). Holland: Springer.

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J., Courard, H., & Cox, C. (1992). Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados en la educación superior chilena. 1969-1990. Santiago de Chile: Flacso.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). Guiar el Mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Burdiles, H. (2006). El pensamiento de Miguel Kast en perspectiva. Santiago de Chile: A&V comunicaciones/Fundación Miguel Kast.

C. Levy, D. (1995). La educación superior y el Estado en América Latinoamérica. México D.F: Flacso.

Caamaño Rojo, E. (2009). Análisis crítico sobre la aplicación de la doctrina de los actos propios en materia laboral. Revista de derecho de la Universidad Católica de Valparaíso, 261-280.

Cabaluz Ducasse, Jorge. «El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990).» Perspectiva Educativa. Formación de Profesores vol. 54, (2015): 165-180.

Cáceres, E. (1992). El sistema de educación superior chileno. La respuesta de los 80. En P. (. Persico, Educación superior chilena: Gestión y administración institucional (págs. 1-125). Santiago de Chile: Colección foro de la educación superior.

Cáceres, E. (2011). EL financiamiento de la educación superior en la década de los ochenta. En M. Jiménez, & F. Durán, Un recorrido por la historia reciente de la educación superior en chilena. 1967-2011 (págs. 97-119). Santiago de Chile: Aequalis.

Cáceres, E. «El sistema de educación superior chileno. La respuesta de los 80.» En Educación superior chilena: Gestión y administración institucional, de Pablo (editor) Persico. Santiago de Chile: Colección foro de la educación superior, 1992, 1-125.

Caldwell, Bruce. “The Chicago School, Hayek and Neoliberalism”. En Building Chicago Economics: New Perspectives on the History of America’s Most Powerful Economics Program, editado por Robert Van Horn, Philip Mirowski & Thomas A. (Stapleford Cambridge: Cambridge University Press. 2011)

Campbell, C., & Sherington, G. (2002). The History of Education, Change: Transformations in Education, 5(1), 46-64.

Cancino Troncoso, Hugo. El Movimiento estudiantil chileno y el proceso de reforma universitaria, 1967-1968. El caso de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Cádiz: Aalborg Universitet, (2012), 1-16.

Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la Universidad Chilena. Sociedad y discursos, 152-167.

Cañas Cruchaga, R., & Reich Albertz, R. (1979). La administración de la actividad científica y tecnológica en la Universidad. Santiago de Chile: CINDA.

Capel, A. (2005). Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera. Calidad en la educación, 283-328.

Cárdenas, A., & Navarro, C. (2013). El movimiento estudiantil en Chile. Redefiniendo límites, acortando distancias. Santiago de Chile: RIL editores.

Casali, A. (2011). «Reforma Universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada.» Intus-Leger e Historia, 81-101.

Casali, A. (2015). Reforma, modernización y conflicto político en la Universidad de Chile, 1963-1973. Historia 396, 37-71.

Casassas, D. (2010). *La ciudad en llamas: La vigencia del republicanismo comercial de Adam Smith*. Barcelona: Montesinos.

Castillo Fernández, S. (2002). El movimiento estudiantil en la Universidad Católica y los inicios de la democratización en Chile, 1983-1985. *Pensamiento crítico*, 2-39.

Castro Sepúlveda, J. (2000). Análisis comparativo del financiamiento a la educación superior, Universidades estatales y Universidades privadas con aporte 1981-1989 y 1990-1998. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Castro, J. M. (2016). Jaime Guzmán. Ideas y políticas. 1946-1973. Corporativismo, gremialismo y anticomunismo. Volumen I. Santiago de Chile: Centro de estudios bicentenario.

Chia, Y. T. (2012). History education for nation building and state formation: The case of Singapore. *Citizenship Teaching & Learning*, 191-2017.

Cifuentes, L. (2004). El movimiento estudiantil chileno y la reforma universitaria: 1967-1973. En R. Austin, *Intelectuales y Educación Superior en Chile: De la independencia a la democracia transicional. 1810-2001* (págs. 133-151). Santiago de Chile: Cesoc.

CLADE, & Society, O. (2012). *Seminario Privatización de la educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: CLADE.

Collier, S., & Sater, W. (1998). *Historia de Chile. 1808-1994*. Cambridge: Cambridge University Press.

Correa Sutil, S., & Ruiz-Tagle Vial, P. (2006). *Reformas al sistema educacional chileno*. Santiago de Chile: Facultad de derecho, Universidad de Chile.

Correa Sutil, Sofía et al. *Historia del siglo XX chileno. Balance paradójico*. Santiago: Editorial Sudamericana, 2001.

Correa, S. (2008). El corporativismo como expresión política del socialcristianismo. *Teología Y vida*, 467-481.

Corvalán, J., & García-Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de educación N°66*, 1-16.

- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social en Canales Manuel, Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM.
- Cox, C. (1989). Informe sobre los institutos profesionales. Santiago de Chile: Flacso.
- Cox, C. (1989). Propuesta sobre gobierno en la educación superior. Santiago de Chile: Flacso.
- Cox, C. (1989). Sistema político y educacional en los 80: Medidas propuestas y silencios. En J. E. García-Huidobro, Escuela, calidad e igualdad (págs. 7-41). Santiago de Chile: CIDE.
- Cox, C. (1990). Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas Perspectivas. Santiago de Chile: Flacso.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (págs. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C., & Brunner, J. J. (1991). Políticas públicas de Educación Superior en Chile durante el Régimen Militar: generación, ejecución, resultados. Santiago de Chile: Flacso.
- Cox, C., & Courard, H. (1989). Poder, autoridad y gobierno en las Universidades Chilenas (1950-1989). Elementos de análisis y discusión. Santiago de Chile: Flacso.
- Cristi, R. (2011). El pensamiento político de Jaime Guzmán. Una biografía intelectual. Santiago de Chile: LOM.
- Cristi, R., & Ruiz, C. (1992). El pensamiento conservador en Chile. Seis ensayos. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cristi, Renato, y Pablo Ruiz-Tagle. El constitucionalismo del miedo. Propiedad, bien común y poder constituyente. Santiago de Chile: LOM, 2014.
- De la Cruz, P. (2006). Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España. La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto nación (págs. 1233-1251). España: CEEIB.

Depaepe, Marc. (2006) *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos Críticos*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Díaz, E., Himmel, E., & Maltés, S. (1985). Evolución histórica del sistema de selección a las Universidades chilenas: 1967-1984. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, *La educación superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80* (págs. 227-271). Santiago de Chile: CPU.

Dittborn, P. (2007). Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior. *Calidad en la educación* N°27, 18-33.

Doménech, A. (1999). Cristianismo y libertad republicana: un poco de historia profana. *La balsa de la medusa*, 3-48.

Domènech, A. (2004). El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista. Barcelona: Crítica.

Domènech, Antoni (2009). Sin permiso, de Dominación, derecho, propiedad y economía política. Un ejercicio de historia de los conceptos, <http://www.sinpermiso.info/articulos/ficheros/dominacion.pdf> (15 de marzo, 2017)

Doniez, V., & Kremerman, M. (2008). Caracterización del Sistema de Educación en Chile. Enfoque Laboral, Sindical e Institucional. Santiago de Chile: Fundación Sol.

Donoso, P. (1993). Extensión Universitaria. Una aproximación para su análisis. Santiago de Chile: CPU.

Dougnac Rodríguez, A. (1984). La educación en Chile bajo la Constitución de 1833. *Revista Chilena de Historia del Derecho*, 221-230.

Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. En M. A. Garretón, P. Chaparro, F. Cumplido, A. Varas, P. Vergara, J. Martínez, . . . T. Moulian, Chile. 1973-198? (págs. 181-211). Santiago de Chile: *Revista Mexicana de sociología y Flacso*.

Echeverría, R., & Hevia, R. (1981). Cambios en el sistema educacional chileno bajo el gobierno militar. *Araucaria de Chile*, 39-59.

Egaña, L., & Magendzo, A. (1984). Neoliberalismo y la doctrina de seguridad nacional. El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa. *Signos* N°4, 6-17.

Eguiguren, P., & Sebastián, S. (2010). El sistema de educación superior chileno a la luz del informe OCDE-Banco Mundial". Santiago de Chile: LyD.

en la narración y el recuerdo

Encina, C. (2007). ¿Qué hay detrás del malestar de la educación? *Revista Análisis: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.*

Errazuriz, J. (2017). Intervención y depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad. *Nuevo Mundo*, 20-45.

Espínola, V., & De Moura Castro, C. (1999). *Economía Política de la reforma educacional en Chile. La reforma vista por sus protagonistas.* Washington D.C: Banco Interamericano de desarrollo.

Espínola, Viola, y Claudio (ed.) De Moura Castro. *Economía política de la reforma educacional en Chile. La reforma vista por sus protagonistas.* . Washington DC: Banco interamericano de desarrollo, 1999.

Espinoza, O. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Educación Superior*, 41-62.

Espinoza, Ó. (2013). Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Red iberoamericana de investigación en políticas educativas.

Espinoza, Ó. (2014). *La Investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas.* "La investigación en/sobre políticas educativas en diferentes países: Panoramas y perspectivas" (págs. 1-29). Curitiba, Brasil: RELEPE.

Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile. Una mirada crítica al rol desempeñado por el banco mundial y los "chicago boys". *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 93-114.

Espinoza, Ó., & González, L. E. (1993). La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile. 1974-1989. Santiago de Chile: PIIIE.

Espinoza, Ó., & González, L. E. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile. En J. J. Brunner, & C. Peña, El conflicto de las Universidades: Entre lo público y lo privado (págs. 251-271). Santiago de Chile: UDP.

Espinoza, O., & González, L. E. (2013). Acces to higher education in Chile: A public v/s private analysis. Prospects v.43, 199-214.

Espinoza, O., & González, L. E. (2014). El impacto de las políticas neoliberales en el sistema de educación superior chileno. Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación, 55-74.

Esquivel Larrondo, J. E. Chile: Campo experimental para la reforma Universitaria. Perfiles educativos, (2007), 41-59.

Fernández Darraz, E. (2007). Universidad y reconcentración de la investigación científica en Chile. 1982-2005. Persona y Sociedad, 31-57.

Fernández Darraz, E., Reisz, R., & Stock, M. (2013). Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa oriental y Europa occidental (1950-2000). Calidad de la Educación, 245-275.

Fernández Darraz, Enrique, Robert Reisz, y Stock Manfred. «Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental (1950-2000).» Calidad en la educación, 2013: 245-275.

Fernández, E. (2007). Universidad y reconcentración de la investigación científica en Chile. 1982-2005. Persona y Sociedad, 31-57. (Investigación y desarrollo)

Ffrench-Davis, Ricardo. <<El experimento monetarista en Chile. Una síntesis crítica>>. Colección estudios CIEPLAN N°9, 1982: 5-40.

Ffrench-Davis, Ricardo. Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de política económica en Chile. Santiago de Chile: JC Saez Editor, 2003.

Fischer, Karin. "The Influence of Neoliberals in Chile Before, During, and After Pinochet." En *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*, Editado por Philip Mirowski & Dieter Plehw. (Boston: Harvard University Press. 2009)

Fleet, M. (1977). *Academic Freedom and University autonomy in Chile*. Florida: Latin american studies association.

Flisflisch, A. (1990). Política y gobierno universitario: metáforas inadecuadas y ajustes necesarios. En C. Cox, *Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas* (págs. 112-135). Santiago de Chile: Flacso.

Fontaine Aldunate, Arturo. *Los economistas y el presidente Pinochet*. Santiago de Chile: ZIG-ZAG, 1988.

Fontaine, J. A. (1993). «Transición económica y política en Chile. 1973-1990.» *Estudios Públicos*, 229-279.

Franz, C. (1983). *Teoría y práctica del financiamiento universitario. El caso chileno 1965-1983*. Santiago de Chile: CPU.

Fried, B., & Abuhadba, M. (1991). Reforms in higher education: the case of Chile in the 1980s. *Higher Education* N°21, 137-149.

Garate, M. (2012). *La revolución capitalista de Chile (1973-2003)*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado de Chile.

Gárces, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago de Chile: LOM.

García Monge, D., Madariaga, J. I., & Toro Blanco, P. (2006). *Los muchachos de antes. Historias de la Fech 1973-1988*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

García-Huidobro, J. E. (2000). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena. En S. Martinic, & M. Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (págs. 114-124). Santiago de Chile: CIDE.

Garretón, M. A. (1979). Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile. 1967-1977. Santiago de Chile: Flacso-Chile.

Garretón, M. A. (1989). Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile. 1967-1977. Santiago de Chile: Flacso.

Garretón, M. A. (2005). Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento. Social Sciences Information sur les Sciences Sociales.

Garretón, M. A. (2011). Universidad y política en los procesos de transformación en Chile. 1967-1973. Pensamiento Universitario, 71-90.

Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). Antecedentes estructurales de las universidades chilenas. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). El movimiento estudiantil: Conceptos e Historia. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). Universidades Chilenas: Historia, reforma e intervención. Santiago de Chile: Editoriales SUR.

Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). Universidades Chilenas: Historia, reforma e intervención. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

Garretón, M. A., & Pozo, H. (1984). Las Universidades Chilenas y los derechos humanos. Santiago de Chile: Flacso-Chile.

Garrido Rojas, O. (1990). El régimen universitario de juntas directivas. En C. Cox, Formas de gobierno de educación superior: Nuevas perspectivas (págs. 230-265). Santiago de Santiago: Flacso.

Garrido, Luis. Historiografía sobre la Unidad Popular: La Unidad Popular y las constricciones del sistema-mundo capitalista, revista www.izquierdas.cl, N°15, abril 2013: 104-124.

Garrido, O. (2011). La reforma de 1981. Algunas correcciones necesarias. En M. Jiménez, & F. Durán, Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011 (págs. 71-86). Santiago de Chile: Aequalis.

Gaudichaud, F. (2015). Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno. Trabajo, "democracia protegida" y conflicto de clase. Buenos aires: Clacso.

Gauthier, F. (2007). De Juan de Mariana a la Marianne de la República francesa o el escándalo del derecho de resistir a la opresión. Revista Sin Permiso, Ediciones de Intervención Cultural.

Gauthier, F. (2013). De la economía moral a la economía política popular: la fructífera intuición de Edward P. Thompson. Sociología Histórica, 397-426.

Gazmuri, C. (2001). Documento de trabajo N°3: Notas sobre las élites chilena. 1930-1999. Santiago de Chile: Insituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gazmuri, P. (1992). Alternativas de financiamiento del sistema universitario nacional. En P. Persico, Educación superior chilena: gestión y administración institucional (págs. 125-165). Santiago de Chile: Foro de la educación superior.

Gómez Leyton, J. C. (2007). Chile:1990-2007. Una sociedad Neoliberal Avanzada. Revista Sociología 21, 53-78.

Gómez Leyton, J. C. (2010). Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010). Santiago de Chile: Editorial Arcis.

Gómez Leyton, J. C. (2012). La frontera de la democracia. El derecho de propiedad en Chile. 1925-1973. Santiago de Chile: LOM.

González Calderón, F. (2015). Mil días de la junta militar de gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973-1979). Cuadernos Chilenos de Historia de la educación, 34-62.

González Le Saux, M. De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920. Santiago de Chile: LOM, 2011.

González, L. E. (1988). Privatización y redistribución de la educación terciaria en Chile. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas (págs. 45-91). Santiago de Chile: CPU.

González, L. E. (2003). Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas. En L. E. González, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (págs. 141-159). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2012). La educación superior en Chile. *Asociación Colombiana de Universidades*, 111-120.

González, L., & Espinoza, O. (2011). El rol del Estado frente a la Universidades públicas y privadas. En C. Peña, & J. J. Brunner, *El conflicto de las Universidades. Entre lo público y lo privado* (págs. 350-370). Santiago de Chile: Diego Portales.

González, P. (2000). Análisis económico de la política de educación superior en Chile. Serie Economía; no. 95. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Gordon, I., Lewis, J., & Young, K. (1977). Perspectives on policy analysis. *Public Administration Bulletin*, 26-30.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D.F: Editorial Grijalbo.

Granados, S. (1988). Demanda por ingreso a la educación superior y producción de profesionales: El enfoque de recursos humanos. En V. Apablaza, & H. Lavados, *La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas* (págs. 213-234). Santiago de Chile: CPU.

Guichot Reina, V. (2006) Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales, *revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 11-51.

Guzmán Brito, A. (2006). La enseñanza del derecho. Historia y perspectiva. En A. d. AICH, *La educación superior II* (págs. 273-283). Santiago de Chile.

Guzmán, J., & Larraín, H. (1981). Debate sobre nueva legislación Universitaria. *Realidad*, 19-27.

Hayek, F. (1979), *Law, Legislation, and Liberty Vol. III. The Political order of a free people*. Chicago: Chicago University Press.

Hibou, Beatrice. De la privatización de las economías a la privatización de los estados. Análisis de la formación continua del Estado. México D.F: Fondo de cultura económica, 1999.

Huneus, C. (1973). Movimientos Universitarios y generación de elites dirigentes. Estudios de casos. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria (CPU).

Huneus, C. (1988). La reforma universitaria, veinte años después. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Huneus, C. (2001). La derecha chilena en el Chile después de Pinochet. El caso de la Unión Demócrata Independiente. Kellogg Institute.

Infante Martín, J. F. (2015). Curas, frailes y otros alborotadores en la Independencia de Chile. Revista de estudios histórico-jurídicos, 503-520.

Informe OEI (1993). Sistema educativo Nacional de Chile: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos, Santiago, 1993.

Ireland, T., & Rivera, F. (2016). La UTE vive. Memorias y testimonios de la reforma universitaria en la universidad técnica del estado. Chile 1961/1973. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile/Vicerrectoría de vinculación con el medio.

Izquierdo, L. (1990). Gobierno Universitario. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación: Nuevas perspectivas (págs. 137-165). Santiago de Chile: Flacso.

Jáksic, I. (2013). Rebeldes académicos. La filosofía chilena desde la Independencia hasta 1989. Santiago de Chile: UDP.

Jáksic, Iván. Andrés Bello. La pasión por el orden. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2007.

Jara Hinojosa, Isabel. La ideología Franquista en la legitimación de la dictadura militar chilena. Revista Complutense de Historia de América; Madrid 34 (2008): 233-253.

Jobet, J. C. (1970), Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello

Jofré, G. (abril de 1988). www.cep.cl. Recuperado el 03 de 12 de 2015, de www.cep.cl: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/sistema_subvenciones_educacion_chilena.pdf

Kaluf, C. (2014). Internacionalización de la Educación Superior en Chile. En S. Didou, & V. d. Escobar, *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte* (págs. 77-135). Caracas: UNESCO/IESALC.

Kells, H. R., Maassen, P., & de Haan, J. (1992). *La gestión de calidad en la educación superior*. México D.F.: Universidad Autónoma de Puebla.

Kirberg, E. (1981). *Los Nuevos Profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores*. Chile. UTE, 1968-1973. México D.F: Universidad de Guadalajara.

Koljatic, M. (1999). Utilidades, orientaciones al mercado y descentralización. "Nuevas" ideas para la administración universitaria en Latinoamérica. *Estudio públicos N°73*, 336-358.

KrausKopf, M. (1993). *La investigación universitaria en Chile. Reflexiones críticas*. Santiago de Chile: Corporación de promoción universitaria.

Krebs, Ricardo, Muñoz, María Angelica, y Patricio Valdivieso. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1988-1988*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1988.

Kremerman, M. (2005). *Crisis en el sistema de educación superior en Chile: Análisis y propuestas*. Santiago de Chile: Terram publicaciones.

Kremerman, M. (2007). *El desalojo de la Universidad Pública*. Santiago de Chile: OPECH.

Kremerman, M. (2007). *Radiografía del financiamiento de la educación chilena: Diagnostico, análisis y propuesta*. Juventud y enseñanza media del bicentenario.

Labraña, J. (2016), *El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno, Calidad en la educación*, Santiago de Chile, 276-299.

Laín, B. (2016). *Tesis para optar al grado de doctor en sociología: Democracia y propiedad en el republicanismo de Thomas Jefferson y Maximilien Robespierre*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lara, J. M. (2015). La influencia dominica en la Universidad Real de San Felipe y el traspaso a un modelo borbónico de educación. En S. Benito Moya, Saberes y Poder. Colegios y Universidades durante el reformismo Borbónico. (págs. 145-169). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Larraín, H. (1985). Nivel académico en Chile: Bases para una evaluación. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile: Riesgo y oportunidades en los 80 (págs. 129-165). Santiago de Chile: CPU.

Larraín, H. (2011). Regulación de la educación superior: Historia y desafíos. En M. Jiménez, & F. Durán, Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011 (págs. 145-161). Santiago de Chile: Aequalis.

Larroulet V, C., & Domper, M. d. (2006). La enseñanza de economía y administración en las instituciones de educación superior. Santiago de Chile: Universidad del desarrollo.

Lavados, H. (1985). Reflexiones sobre el funcionamiento de la educación superior en Chile: el caso de los institutos profesionales. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80 (págs. 105-129). Santiago de Chile: CPU.

Lavados, I. (1988). Algunas experiencias internacionales de educación superior privada sin aporte estatal y el caso de Chile antes de 1981. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación privada en Chile. Antecedentes y perspectivas (págs. 31-39). Santiago de Chile: CPU.

Lavados, J. (2003). La educación superior chilena y los desafíos de la globalización. Calidad en la educación N°19, 12-19.

Lavados, J. (2005). Desafíos pendientes de las políticas públicas en educación superior. Calidad en la educación N°22, 23-36.

Lavados, J. (2011). Los efectos sobre la investigación del autofinanciamiento de las universidades. Estudios Sociales N°119, 225-240.

Lecaros, M. (17 de 05 de 2017). www.museodominico.cl. Obtenido de http://www.museodominico.cl/620/articles-51743_archivo_01.pdf

Lecaros, M. (2017). Lectores, cátedras y libros: prácticas y costumbres universitarias en el convento de Santo Domingo de Santiago de Chile durante el siglo XVII. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 1-33.

Lechner, Norbert, *Las sombras del mañana*, Cieplan, N°37, 1993: 1-73.

Lemaitre, M. J. (1988). Características generales de las instituciones privadas de la educación superior en Chile. En V. Aplabaza, & H. Lavados, *La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas* (págs. 11-31). Santiago de Chile: CPU.

Lemaitre, M. J. (2005). *Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones*. Santiago de Chile: Serie seminarios internacionales del consejo superior de la educación.

Lemaitre, M. J. (2011). Un recorrido histórico por los procesos de aseguramiento de la calidad 1981-2011. En M. Jiménez, & F. Durán, *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011* (págs. 155-162). Santiago de Chile: Aequialis.

Lemaitre, M. J., & Lavados, H. (1988). El sistema de educación superior, sus funciones y las instituciones privadas en Chile. En V. Apablaza, & H. Lavados, *La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas* (págs. 101-119). Santiago de Chile: CPU.

Lemaitre, M. J., & Lavados, I. (1985). Antecedentes, restricciones y oportunidades de la educación superior de Chile. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, *La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80* (págs. 73-105). Santiago de Chile: CPU.

Lemaitre, M. J., & Zapata, G. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile. En CINDA, *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento* (págs. 147-185). Santiago de Chile: Colección gestión universitaria.

Letelier, M. F., Poblete, P. V., Carrasco, R., & Vargas, X. (2009). *Quality Assurance in Higher Education in Chile: National and Engineering Dimensions*. En A. S. Patil, & P. J. Gray, *Engineering Education Quality Assurance. A Global Perspective* (págs. 121-133). New York: Springer.

Levy, D. C. (1986). *Chilean Universities under the junta: Regime and policy*. *Latin American Research Review* Vol. 21 N° 3, 95-128.

- Levy, D. C. (1990). El gobierno de los sistemas de educación superior. Alternativas a la coordinación central. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas (págs. 269-299). Santiago de Chile: Flacso.
- Levy, D. C. (1990). Privatización de la educación superior en América Latina. En C. Corporación de Promoción Universitaria, Tendencias de la educación superior. Elementos para un análisis prospectivo (págs. 55-75). Santiago de Chile: CPU.
- Levy, D. C. (1991). The decline of Latin American student activism. *Higher Education*, 145-155.
- Levy, D. C. (1997). El liderazgo institucional y su papel en la reforma de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 205-221.
- Levy, D. C., Balán, J., Brunner, J. J., Schwartzman, S., Vessuri, H., & Tulchin, J. (1994). La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación. Buenos Aires: Clacso.
- Lobos Roco, M. (2014). la influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de las élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de las Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005. *Política* Vol. 52, N°2, 157-183.
- Londres38. (2010). Una luz en la sombra. Santiago de Chile: Londres 38.
- Luz Latorre, C., & Núñez, I. (1987). El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras. Santiago de Chile: Academia de humanismo cristiano.
- Magasich Airola, J. (2008). Los que dijeron No. Historia del movimiento de los marinos anti golpistas de 1973. Santiago de Chile: LOM.
- Maldifassi Pohlhammer, José. Investigación y desarrollo en la armada de Chile. Experiencias de 25 años. *Revista Marina*, Vol. 4, 2001: 2-11.
- Maturana, H. (1990). Gobierno Universitario como conspiración. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas. (págs. 167-180). Santiago de Chile: Flacso.

Mellafe, Rolando, Antonia Rebolledo, y Mario Cárdenas. Historia de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992.

Meyers, Paul (1975). «La intervención militar de las Universidades chilenas.» Mensaje N°24, 380-384.

Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. Santiago de Chile: CIEPLAN.

Monckeberg, M. O. (2011). El negocio de las Universidades en Chile. Santiago de Chile: Debate.

Monsalvéz, D., & Valdés, M. (2016). El golpe de Estado de 1973 y la intervención militar en la Universidad de Concepción (Chile). Revista latinoamericana Polis, 363-384.

Montecinos, V. (2009). Economics: The Chilean Story. En V. Montecinos, & J. Markoff, Economist in the Americas (págs. 145-195). Cheltemann: Edward Elgar Publishing.

Montero, C. (1989). ¿Modernización V/s Democratización? Santiago de Chile: Flacso.

Montero, C. (1990). La evolución del empresariado chileno. ¿Surge un nuevo actor? Colección Estudios Cieplan, 91-122.

Morris, J. O. (1966). Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales en Chile. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.

Moulian, Tomás (2010). Contradicciones del desarrollo político chileno. 1920-1990. Santiago de Chile: LOM/ARCIS.

Moutsios, S. (2012), University: the European particularity, EPOKE, Department of Education, Aarhus University.

Moyano, C. (2009). MAPU o La seducción del poder y la juventud. Los años fundacionales del partido – mito de nuestra transición (1969 – 1973). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Muñoz Tamayo, V. (2014). "Chile es bandera y juventud". Efebo latría y gremialismo durante la primera etapa de la dictadura de Pinochet (1973-1990). Historia Crítica, 195-219.

- Navarro, I. (1988). Funciones académicas de las instituciones de educación superior privadas. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas (págs. 141-153). Santiago de Chile: CPU.
- North, D.C. Instituciones, Cambio Institucional y desempeño económico. México D.F: Fondo de cultura económica, 1993.
- Núñez, I. (1987). La gobernalidad democrática del sector educación: relación entre investigación y política. Santiago de Chile: Academia de humanismo cristiano.
- OCDE (2017). Reviews of National Policies for Education. Education in Chile. París: OCDE.
- OCDE. (2009). La educación superior en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de educación de Chile.
- Oliva, M. A. (2007). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. Revista Estudios Pedagógicos XXXIV, 207-226.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44, 311-410.
- Orellana, M. (1985). La Universidad y sus actores: Carrera académica y participación académica. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80 (págs. 211-227). Santiago de Chile: CPU.
- Orellana, V. (2014), El pensamiento Neoliberal en Educación. Elementos teóricos de la discusión educativa neoliberal a nivel internacional. Santiago de Chile: Fundación Nodo XXI.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2013). Sistema educativo nacional de Chile. Madrid: OEI.
- Palieraki, Eugenia. ¡La revolución ya viene! El Mir chileno en los años sesenta. Santiago: LOM, 2014.
- Peña, C., & Brunner, J. J. (2011). El conflicto de las Universidades: Entre lo público y lo privado. Santiago de Chile: Diego Portales.
- Peralta Castillo, C., Peña Rojas, L., & Diego Maestri, P. d. (2002). La Asamblea Obrera de Alimentación Nacional: un hito en la historia de Chile. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Sociología.

Pérez, A. (2014). Tesis para optar al grado de licenciado en Historia: El Debate de Estrategias al interior del MIR. Elementos para una reconstrucción histórica crítica sobre el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (1965 - 1990). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Pérez, C., & Rojas-Murphy, A. (2013). Introducción de principios de Mercado en la educación: Transformaciones del discurso oficial en la dictadura militar chilena 1973-1990. Introducción de principios de Mercado en la educación: Transformaciones del discurso oficial en la dictadura militar chilena 1973-1990. Santiago de Chile: Historia de la Educación en Chile, del proyecto Anillo Soc. 17 "La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional". Instituto de Historia Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pérez, M., & Vallejos, M. (2013). Universidad ¿Dónde estás? Intervención militar en la Universidad de Concepción. 1973-1976. Concepción: Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Geografía.

Peset Reig, M (2012). Modelos historiográficos de las primeras universidades. Universidades, núm. 65, julio-septiembre, 2015, p. 9

PIIE. (1984). Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar vol. 1. Santiago de Chile: PIIE.

PIIE. (1984). Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar vol.2. Santiago de Chile: PIIE.

Pineda, P. (2015). Institutional Frameworks and Scientific Productivity in Chile and Colombia, 1950–2012. En G. Gregorutti, & J. E. Delgado, Private Universities in Latin America (págs. 79-109). New York: Palgrave macmillan.

Pinkney Pastrana, J. (2010). A Wolf in Sheep's Clothing or a Sheep in Wolf's Clothing: Resistance to Educational Reform in Chile. En S. Macrine, P. McLaren, & D. Hill, Revolutionizing Pedagogy. Education for social justice within and beyond global neo liberalism (págs. 17-41). New York: Palgrave Macmillan.

Pinto Molina, M. (2001). Análisis documental: fundamentos y procedimientos. Madrid: Eudema.

Pinto, Julio, Álvarez, Rolando & Valdivia, Verónica. Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981). Santiago: LOM, 2006.

Pinto, Julio, y Verónica Valdivia (2014). ¿Revolución proletaria o querida chusma? Santiago de Chile: LOM,

Polenghi, S., & Bandini, G. (2016). The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth. *Espacio, Tiempo y Educación, Espacio, tiempo y educación*, 3-20.

Popkewitz, Thomas (2013). Rethinking the history of education. Transnational perspective on its questions, methods, and knowledge. New York: Palgrave macmillan.

Pozo, H. (1982). Orientación cultural y educacional chilena (1973-1981). Santiago de Chile: CIDE.

Prieto, A. (1988). La educación superior en Chile: Bases orientadoras de la legislación de 1981. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas (págs. 39-45). Santiago de Chile: CPU.

Prieto, A. (2011). El aporte de las Universidades Privadas al país. Santiago de Chile: LyD ediciones.

Puryear, Jeffrey (1983). Higher Education, Development Assistance, and Repressive Regimes, New York: Ford Foundation

Quezada, V., Vergés, Á., & Laborda, M. (2014). Sergio Yulis: Pasado y Presente del Enfoque Conductual en Chile. *Psykhe*, 1-11.

Ramírez Necochea, H. (1958). Balmaceda y la contrarrevolución de 1891. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ramírez, R. (1979). Los dominicos en Chile y la primera universidad. Santiago de Chile: Ed. Universidad Técnica del Estado.

Ramírez, S. (1992). Estado de la docencia universitaria de pregrado en Chile. Santiago de Chile: CPU.

Ramos, Joseph. <<Inflación Persistente, Inflación Reprimida e Hiperstanflación: Lecciones de Inflación y Estabilización en Chile>>. *Latin American Journal of Economics-formerl y Cuadernos de Economía*, 1977, vol. 14, issue 4: 65-108,

Raventós, D. (2011). De qué hablamos cuando decimos que la Renta Básica es (o no) justa. Sobre liberalismos y republicanismos. *Revista Internacional de pensamiento político*, 223-240.

Redondo Rojo, J. M. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: Clacso.

Rifo, M. (2016). Investigaciones sobre educación superior elaboradas durante la dictadura cívico-militar. 1973-1990. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 164-191.

Rifo, M. (2017). Historia de la transformación de la educación superior chilena. (1973-1990). *Historia de la educación latinoamericana*, 13-36.

Rivera Tobar, F. (2013). *Laicos, católicos y técnicos: análisis comparativo de las experiencias de reforma universitaria en las universidades de Chile, católica y técnica del estado. Chile 1960-1973*. Santiago de Chile: Consejo nacional de educación.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London and New York: Routledge.

Rodríguez Terrazas, I. (2001). Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia: Protesta y soberanía popular: Las marchas del hambre en Santiago de Chile 1918-1919. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México, DF: Ediciones Aljibe

Rodríguez-Ponce, E. (2011). La reforma de 1981: un análisis de sus objetivos y sistema de financiamiento. En M. Jiménez, & F. Dúran, *Un recorriendo por la historia reciente de la educación superior chilena. 1967-2011* (págs. 129-145). Santiago de Chile: Aequalis.

Rojas, G. (2012). *Textos fundamentales sobre la Universidad*. Santiago de Chile: Tercer Edición.

Rubilar Solís, L. (2004). "El pedagógico". *Educación Superior y los sectores populares, 1889-1997*. En R. Austin Henry, *Intelectuales y educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional. 1810-2001* (págs. 151-189). Santiago de Chile: CESOC.

Ruiz Encina, C. (2013). *Conflicto social en el Neoliberalismo avanzado. Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos aires: CLACSO.

Ruiz Scheneider, C. (2005). Educación, universidad y democracia en Chile. *Revista de Sociología*, 87-100.

Ruiz Schneider, C. (2010). De la republica al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile. Santiago: LOM.

Ruiz, C., & Boccardo, G. (2015). Los chilenos bajo el neoliberalismo. Santiago de Chile: El desconcierto.

Ruiz-Tagle, P. (2013). La intervención militar de la facultad de derecho: una historia de resentimiento y cobardía. *Anales de la Universidad de Chile*, 83-92.

Saavedra, F., Mackenzie, M. R., Pessot, R., & Krauskopf, M. (1993). SIZE AND AGEING OF THE SCIENTIFIC COMMUNITY IN CHILE. *Scientometrics* Vol. 27 N°2, 105-117.

Salazar, G., *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política* Santiago: Uqbar, 2012.

Salazar, J. M. (2003). Convergencia e institucionalidad en educación superior. *Calidad en la educación* N°19, 37-50.

Salazar, J. M., & Leihy, P. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior? *Estudios Sociales* N°122, 126-191.

Salazar, Jose Miguel y Peodair S Leihy (2013). «Tres décadas de política de educación superior en Chile (1980-2010).» *Archivos analíticos de políticas educativas*, 2-35.

Saldivia Maldonado, Z. (2005). *La ciencia en el Chile decimonónico*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

San Francisco Reyes, A. (1992). Jaime Guzmán y el principio de subsidiariedad educacional en la constitución de 1980. *Revista chilena de Derecho*, Vol. 19 N°3, 1992: 527-548.

San Francisco, A. (2005). La deliberación política de los militares chilenos en el preludio de la guerra civil de 1891. *Historia*, 43-84.

Sanfuentes, A. (1985). Financiamiento y Universidad: Antecedentes y alternativas. En M. J. Lemaitre, & I. Lavados, La educación superior en Chile: Riesgos y oportunidades en los 80 (págs. 165-211). Santiago de Chile: CPU.

Sanfuentes, A. (1988). Desarrollo de las Universidades privadas en Chile. 1981-1988. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación superior privada en Chile. Antecedentes y perspectivas (págs. 171-213). Santiago de Chile: CPU.

Sanhueza, C. (2011), “El debate sobre „el embrujamiento alemán” y el papel de la ciencia alemana por fines del siglo XIX en Chile”, en: Barbara Göbel y Gloria Chicote (eds.), Ideas viajeras y sus objetos: El intercambio científico entre Alemania y América austral, Iberoamericana /Vervuert, Madrid-Frankfurt, pp. 29-40.

Sanhueza, C. (2012) “Un saber geográfico en acción Hans Steffen y el litigio patagónico. 1892-1902”, en: Revista Magallania, vol. 40 (I), pp. 21-44.

Sanhueza, C. (2012), “El objetivo del Instituto Pedagógico no es el de formar geógrafos. Hans Steffen y la transferencia del saber geográfico a Chile. Fines del siglo XIX y comienzos del XX”, en: Historia, Nº 45, vol I, enero-junio, 171-197.

Sanhueza, C. (2013), “La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a finales del siglo XIX”, en: Estudios Iberoamericanos, PUCRS, v. 39, n. 1, p. 54-81.

Sarmiento, Domingo Faustino. Ideas Pedagógicas. Buenos aires: Obras publicadas bajo el auspicio del Gobierno Argentino, 1899.

Schachter, E. (1988). El proceso de examinación en el marco de la nueva legislación de la educación superior. El caso de la Universidad de Santiago de Chile. En V. Apablaza, & H. Lavados, La educación privada (págs. 119-133). Santiago de Chile: CPU.

Scherz García, L. (1990). El Cogobierno Universitario: Algunos antecedentes histórico - sociológicos para una discusión reflexiva sobre el tema. En C. Cox, Formas de gobierno en la educación superior: Nuevas perspectivas (págs. 182-229). Santiago de Chile: Flacso.

Scherz García, L. (2013). La intelectualidad crítica en el Chile de hoy. La Cañada Nº4, 377-431.

- Schiefelbein, E. (1997). Chile: generation social consensus for a long-term reform of education. *Prospects*, 595-607.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 898-920.
- Schultz, Theodore W. (1960). "Capital formation by education". *The journal of political economy*, Vol. 68, No. 6 (Dec., 1960): 571-583.
- Schurman, R. A. (1996). Chile's New entrepreneurs and the "economic miracle": The invisible hand or a hand from the state? *Studies in comparative international development* Vol. 31 N°2, 83-109.
- Serrano, Sol. *Universidad y Nación. Chile en siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.
- Silva Pinochet, B. (2017). Democracia y conflicto. La democracia como movimiento histórico. *Revista Latinoamericana Polis*, 77-98.
- Slachevsky Aguilera, Natalia (2015). «Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile.» *Educ. Pesqui* v. 41, 1473-1486.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1991). *Basis of Qualitative Research*. London: Newbury Park, Sage.
- Suasnábar, C. (2013), La institucionalización de la educación como campo disciplinar. un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales *revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 59, octubre-diciembre, pp. 1281-1304.
- Subercaseux, B. (2008). Editoriales y círculos intelectuales en Chile 1930-1950. *Revista chilena de literatura*, 221-233.
- Torche, F. (2015). Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of education*, 316-343.
- Toro Blanco, P. (2002). La razón dedocrática: Una mirada a la doctrina y praxis de la representación estudiantil oficialista en la Universidad de Chile, 1974-1979. *Pensamiento crítico*, 2-29.

Toro, P. (2015). Tiempos tristes: notas sobre el movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986). *Espacio, tiempo y educación* Volumen 2 N°2, 107-124.

Toussaint, E. (2004). Sesenta aniversarios de Bretton Woods. El apoyo del Banco Mundial y del FMI a las dictaduras. Comité para la anulación de la Deuda del Tercer Mundo.

Trincado, F. (2014). Tesis de grado para optar al grado de Magíster en gestión de personas y dinámica organizacional: Historia del rol en el área de recursos humanos en la facultad de economía y negocios de la universidad de Chile. (Parte II). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Senado Universitario. (2012). Coloquio Democracia y Participación Universitaria. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Urzúa, A., Vera-Villaroel, P., Zúñiga, C., & Salas, G. (2015). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 1141-1158.

USACH. (2013). Libro memorial. De la Universidad técnica del estado y la Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Valdivia de Zarate, V. (2008). Nacionales y gremialistas. El "parto" de la nueva derecha política chilena. 1964-1973. Santiago de Chile: LOM.

Valdivia, Verónica. «¡Estamos en Guerra, Señores!». El régimen militar de Pinochet y el "pueblo". 1973-1980.» *Historia*, N° 43, Vol 1, 2010: 164-201.

Valdivia, Verónica. Estatismo y Neoliberalismo. Un contrapunto militar Chile 1973-1979. *Revista Historia*, Vol. 34, Santiago de Chile, 2001: 167-226.

Valenzuela Van Treek, E. (2011). El MAPU y el rol transformador de las élites iluministas: Revolución, pragmatismo y disidencia. *Revista de Ciencia Política*, 187-206.

Vargas Otte, G. (2014). La experiencia de le educación técnico-profesional. *Estudios Sociales*, 217-227.

Vergara, P. (1984). Auge y caída del neoliberalismo en Chile. Un estudio sobre la evolución ideológica del régimen militar. Santiago de Chile: Flacso-Chile.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). The privatization of education. A political economy of global education reform. New York: Teachers College Press.

Virgili Lillo, Mariol, Ganga Contreras, Francisco, Figueroa Aillañir, Katherine. <<Gobernanza universitaria o cogobierno: el caso de la universidad de concepción de Chile>>. Última Década, núm. 42, junio, 2015: 187-216

Williams, J. (1983). La filosofía del derecho en Chile. Anuario de filosofía jurídica y social, 21-39.

Williamson, J. (1990). Latin American adjustment: How much has happened? Washington D.C.: Institute for International Economics.

Yochevsky, Ricardo A. La democracia cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970). México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1987.

Zanelli, J., & García, M. C. (1990). La ciencia, la tecnología y la Universidad. Santiago de Chile: Flacso.

ANEXOS

ANEXO N°1

República de Chile
Ministerio de Educación Pública
Gabinete Ministro

OF. ORD. N°1402

ANT: ORD N° 1007 de Director Nacional de comunicación social.

MAT: Adjunta documento que indica.

Santiago, 5 de noviembre de 1974.

De: Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, Ministro de Educación Pública.

A: Coronel Virgilio Espinoza Palma, Director Nacional de Comunicación Social.

Me es grato informales que adherimos plenamente a las ideas propuestas por UD. de proporcionar nuevos patrones conductuales a nuestro pueblo y reponer, en amplia vigencia, los valores más caros a nuestra nacionalidad a través de la publicación "Los pensamientos de la Junta".

Consideramos que todos los temas son conducentes a revitalizar la esencia del hombre chileno, que en el tráfago de los últimos años perdió la visión de su propio ser y de su proyección social.

Felicito a UD. por este positivo aporte y le remito un anexo, donde se ha desarrollado

la concepción vertebradora de lo que debe ser la Educación en un país en reconstrucción como el nuestro.

Saluda atentamente a Ud.

Educación

Educa la Familia...

Educa la Escuela...

Educa la Iglesia...

Hay diversas instituciones que educan, pero es vital comprender que la educación es patrimonio y tarea que concierne a toda la comunidad nacional y, por lo tanto, siendo Ud. miembro de esta comunidad también es su responsabilidad.

Se respeta el derecho de todos a participar, dentro del ámbito real de sus posibilidades, en la cuestión educacional, porque en el mundo de hoy, la solución de este problema central trasciende los márgenes en que se mueven los técnicos y expertos de la educación.

Se camina hacia la "ciudad educativa", esto significa reconocer que el proceso espiritual, moral y cultural de formación de las generaciones jóvenes es una tarea esencialmente social y como tal es compromiso de todas las entidades vivas de una sociedad.

Se entiende por educadores a los padres de familia, profesores, gobernantes, autoridades locales y de barrio. Son ellos algunos de los miembros de la comunidad nacional de los cuales depende desarrollar en los niños y jóvenes una actitud de disciplina de trabajo y de estudio que permita a los actuales y futuras generaciones incorporarse al proceso de desarrollo del país.

El objetivo de la educación es formar personas, crear hábitos de vida en una visión coherente con el proceso histórico y el destino humano.

Nuestra educación es de carácter profundamente humanista, por el hombre y para el hombre, apolítica, científica y tecnológica, pero al servicio del bienestar del hombre.

La educación es más que ciencia, técnica y cultura. Es humanismo, retorno al hombre y a su dignidad inherente como tal.

La educación que propone el actual gobierno no intenta desarrollar hombres masa idénticos, sino personalidades integradas, ricamente diferenciadas unas de otras, no sé quiere una monótona robotización, sino que una amplia gama de universos diferenciados.

Se postula por una real formación humana de las personas, formación humana que hace a todos iguales en dignidad, cualquiera sea la profesión que se realice, y, por lo tanto, la dignidad no está en el dinero, ni en un determinado trabajo, sino en el hombre.

ANEXO N°2

República de Chile

Ministerio de Defensa Nacional

Estado Mayor de Defensa Nacional

MDN. Ordinario N° 3750 P.R.C.M

OBJ. Remite proyecto Ley que crea la
Universidad de la Defensa Nacional

Santiago, 30 de enero de 1975.

Del Ministro de Defensa Nacional

Al Sr. Presidente de la República

1.- Como es de conocimiento de Ud. a través de los oficios mencionados en referencia, se dispuso a este Ministerio en conjunto con el de Educación, el estudio de las posibles equivalencias de títulos y diplomas universitarios con los extendidas por Academias e Institutos de las Fuerzas Armadas.

2.- De estudio de los programas y materias de instrucción de las Instituciones de Defensa Nacional con los de las Universidades, se ha llegado a la conclusión de que el establecer equivalencias entra la enseñanza militar con la civil, dado lo diversificado de sus programas, es materia sumamente compleja y difícil de legislar.

3.- No obstante, lo anterior, y para obtener el mismo objetivo perseguido en el punto 1, se ha establecido que es factible dar solución al problema en cuestión a través de la creación de la Universidad de la Defensa Nacional.

Para tal efecto, adjunto el presente oficio se le eleva a la consideración de Ud. el proyecto de Decreto de Ley que crea la Universidad de la Defensa Nacional.

El Cuerpo legal antes mencionado fue elaborado en el Estado Mayor de la Defensa Nacional y está en conocimiento de Ministerio de Educación quien comparte la idea de legislar en ese sentido.

Oscar Bonilla Bradanovic

General de División

Ministerio de Defensa

Vistos:

Lo dispuesto en los Decretos Leyes N° a 1 y 128, de 1973, y 527, de 1974, la Junta de Gobierno de la República de Chile ha acordado dictar el siguiente:

Decreto Ley:

Ar.1° Crease la Universidad de la Defensa Nacional, establecimiento estatal y militar de estudios superiores, dependiente del Ministerio de Defensa Nacional, destinado a formar profesionales y técnicos de entre el personal de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile, y excepcionalmente a civiles, en materias necesarias a estas instituciones.

El reglamento complementario determinará los títulos y grados académicos que podrán ser otorgados por dicha Universidad.

Art. 2 La Universidad de la Defensa Nacional estará integrada por la Academia Superior de Seguridad Nacional y por las siguientes Facultades:

- Facultad militar
- Facultad Naval
- Facultad Aérea
- Facultad Policial

Dichas Facultades, a su vez, estarán conformadas por las Academias, Institutos, Escuelas y Cursos del Ejército, Armada, Fuerza Aérea y Carabineros, respectivamente, que impartan enseñanza superior, profesional o técnica, y que se determinen en el reglamento complementario.

El reglamento complementario indicará, asimismo, la forma en que se integrarán a la Universidad los establecimientos de enseñanza inter-institucionales que se creen en el futuro.

Art. 3º EL cargo de Rector de la Universidad de la Defensa Nacional será desempeñado por el jefe del Estado Mayor de la Defensa Nacional. El Vice-rector será un Oficial General en servicio activo o en retiro que haya sido, en lo posible de las Academias Institucionales, quien será la autoridad encargada de mantener la continuidad en la línea de acción de la Universidad. Será secundado por los Directores o Jefes de Instrucción en el Ejército, Armada, Fuerza Aérea y Carabineros de Chile, en calidad de Decano de las respectivas Facultades señaladas en el artículo anterior.

En caso de ausencia o imposibilidad del Rector, será reemplazado por el Vice-rector.

El Rector, el Vice-rector y los cuatro Decanos de la Universidad de la Defensa Nacional conformarán al consejo de Enseñanza de la Defensa Nacional, organismo de consulta del Ministerio de Defensa Nacional para las finalidades de dirección de enseñanza superior de los Institutos Armados.

El Rector de la Universidad de la Defensa Nacional tendrá derecho a asistir a las reuniones del Consejo de Rectores creado por la Ley Nº 11.575, con derecho a voz y con la sola finalidad de intercambiar información y conocer y dar a conocer políticas y sistemas de enseñanza de interés mutuo.

El personal titulado en la Universidad de Defensa Nacional tendrá derecho, en su calidad de profesional o técnico de una Universidad del Estado, a ingresar a los colegios profesionales correspondientes a sus respectivas carreras o a los Colegios Profesionales o técnicos que se crean en los arts. 9 y 10.

Declarase, para todos los efectos legales, que los títulos o grados académicos otorgados por la Universidad de la Defensa Nacional y que tengan equivalencia académica de acuerdo al Reglamento Complementario, tiene la misma categoría profesional o técnica que los conferidos por la Universidad de Chile y demás universidades reconocidas por el Estado.

La Universidad de la Defensa Nacional podrá revalidar y reconocer, en conformidad al Reglamento Complementario, los grados académicos y títulos

profesionales obtenidos mediante estudios efectuados en establecimientos militares extranjeros o internacionales de educación superior.

La Universidad de la Defensa Nacional iniciará sus actividades como tal, a partir desde el año académico 1975, financiándose cada facultad con los fondos presupuestarios destinados a los organismos y establecimientos de enseñanza de la respectiva institución Armada. Con todo, y sólo por el año 1975 las instituciones contemplarán el aporte, por partes proporcionales, de los fondos necesarios para el funcionamiento de la rectoría. Dirección Superior de la Universidad y Academias, Institutos, Escuelas o Cursos inter-institucionales. A partir de 1976 dichos fondos se consultarán en el presupuesto del E.M.D.N.

Créase una institución con personalidad jurídica de derecho público denominada Colegio Profesional de la Defensa Nacional, que agrupará a todas aquellas personas tituladas en la Universidad de la Defensa Nacional o en establecimientos similares del extranjero, previo reconocimiento del título, en especialidades de nivel universitario y que no posean Colegio Profesional propio.

Créase una institución con personalidad jurídica de derecho público denominada Colegio de Técnicos de la Defensa Nacional, el cual reunirá a todas las personas tituladas en el Universidad de la Defensa Nacional o en establecimientos similares del extranjero, previo reconocimiento del título, en especialidad de nivel universitario-técnico y que no posean Colegio Profesional propio.

La organización, funcionamiento, deberes, atribuciones y financiamiento de los Colegios Profesionales y de técnicos a que se refieren los artículos procedentes, serán determinados por Decreto Supremo.

DECLARACIONES TRANSITORIAS

Para los efectos de la dictación del Reglamento Complementario del presente Decreto Ley habrá un plazo de tres meses.

El Ministerio de Defensa Nacional designará Directivas Provisionales para la formación de los Colegios Profesionales y de técnicos de la Defensa Nacional, integrada por representantes de las cuatro instituciones Armadas, las cuales dispondrán de un plazo de seis meses para proponer los respectivos reglamentos orgánicos.

El personal en servicio activo y en retiro de las institucionales Armadas y personas civiles, que hubieran efectuado estudios superiores en los establecimientos de enseñanza de dichas instituciones o estudios equivalentes en el extranjero, tendrán derecho a solicitar la revalidación y reconocimiento de sus títulos por la Universidad de la Defensa Nacional.

Regístrese en la Contraloría General de la República, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la Recopilación Oficial de dicha Contraloría y publíquese en los Boletines Oficiales del Ejército, Armada, Fuerza Aérea y Carabineros.

Augusto Pinochet Ugarte

General de Ejército

Presidente de la República

José Merino Castro

Almirante

Comandante en jefe de la armada

Gustavo Leigh Guzmán

General del Aire

Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea.

Cesar Mendoza Durán

General

General Director de Carabineros

Oscar Bonilla Bradanovic

General de División

Ministro de Defensa Nacional

