

Coloquio

Democracia y Participación Universitaria

Ponencias



**Senado Universitario
·2012·**

Actividad realizada en
la Universidad de Chile
1 DE DICIEMBRE DE 2011



Rector de la Universidad de Chile
Presidente del Senado Universitario
Víctor Pérez Vera

Vicepresidente del Senado Universitario
Rodrigo Baño Ahumada

Edición
Rocío Villalobos Ovando

Transcripción
Iris Silva Córdova – Transcripción Chile

Diseño y Diagramación
Pablo R. M. C

El libro de Ponencias del Coloquio “Democracia y Participación Universitaria” es publicado por el Senado Universitario, Órgano Superior de la Universidad de Chile.

Las opiniones vertidas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Casa Central, Alameda 1058, Santiago de Chile.
Teléfono: (0056 2) 9781110
E-mail: senado@uchile.cl
www.senado.uchile.cl

*Coloquio
Democracia y
Participación Universitaria*

Actividad realizada en la Universidad de Chile por
el Senado Universitario,
el 1° de Diciembre de 2011

*SENADO UNIVERSITARIO
.2012.*

“Democracia y Participación: Los buenos problemas no tienen solución” <i>Rodrigo Baño, Vicepresidente del Senado Universitario</i>	[7]
Nota del editor	[11]
Mesa N°1: “Historia, evolución y perspectivas de los gobiernos universitarios”	[13]
-Los estudiantes y la lucha por la democratización de la universidad. Chile, 1906-1973. <i>Ana López Dietz y Francisca Giner Mellado.</i>	[14]
-Educación universitaria y participación: Del proyecto republicano del estado-nación al modelo pos-neoliberal público-privado. <i>Carlos del Valle Rojas</i>	[22]
-Democratización universitaria y transformación social. <i>Gustavo Pacheco</i>	[30]
-Desmesura y Deshumanización en el juego de la Participación Universitaria. ¿Cómo re-humanizamos nuestra Universidad? <i>Comentario del Senador Universitario Martín Pérez Comisso.</i>	[34]
Mesa N°2: “Participación y conflicto”	[39]
-Presentación <i>Ennio Vivaldi</i>	[40]
-Circulen, no hay nada que negociar <i>Inés Picazo</i>	[42]
- Participación ciudadana, participación universitaria <i>Abraham Pizarro</i>	[46]

- Universidad: participación y libertad
Carlos Martel [50]

- Qué hay detrás de la demanda por democratizar
las universidades
Francisco Figueroa [54]

Mesa N°3:
“Calidad, excelencia y participación” [61]

-Presentación: La calidad en entredicho, la
participación como demanda
Patricio López [62]

-Reflexiones acerca de los nuevos paradigmas
de gestión para las Universidades de Chile y su
relevancia para la competitividad.
Erico Wulf [64]

-Educación superior en Chile: Entre el control y la
promoción de la calidad.
Gonzalo Zapata [73]

-Democracia participativa y excelencia.
Pablo Miranda [78]

Mesa N°4:
“Sistema de Participación” [83]

-Autonomía universitaria, democracia y
participación política en la Universidad de Costa
Rica.
Alberto Cortés Ramos. [84]

-Notas sobre Participación y Democracia
Universitaria
Rodrigo Roco Fossa [94]

- Perspectivas para un nuevo gobierno
universitario en la PUC
Carlos Figueroa S. [108]

Presentación

“Democracia y Participación: Los buenos problemas no tienen solución”

Rodrigo Baño, Vicepresidente del Senado Universitario

El tema de democracia y participación suele tomar un extraño giro cuando se le plantea en estos nuestros polisémicos tiempos. Extraño giro, porque se le aborda no por su valor propio, sino que en cuanto a la función que puede cumplir para lograr otros objetivos. No es un caso excepcional, sino que más bien corresponde a una perspectiva muy extendida que consiste en analizar los fines últimos como si se tratara de medios para otros fines. Tal vez sea pertinente recordar una vez más las palabras del clásico sabio que decía que es más importante lo inútil que lo útil, porque lo útil no vale por sí mismo sino por el objetivo al que sirve, mientras que lo inútil sólo puede valer por sí mismo. Los valores son inútiles, no valen en consideración de un para qué sirven, sino que valen por sí mismos. La belleza no es valiosa porque sirva para algo. Puede que sirva para vender un producto o para tener ventajas en la competencia erótica, pero si no sirve para eso u otra cosa no deja de ser un valor. Es claro que eso también ocurre con la verdad y la justicia.

Sin embargo, suele ocurrir que se pretende justificar un valor determinado por la utilidad que tiene y la utilidad en los tiempos actuales regularmente apunta a una connotación económica. Así, no es ya extraño que la defensa de la igualdad se plantee en términos de lo conveniente que puede ser para lograr una mayor productividad y un mejor aprovechamiento de los recursos humanos. Esto naturalmente conduce al peligro de que se pueda negar el valor igualdad argumentando los perjuicios que puede producir su implementación, en su caso, para la productividad o el mejor aprovechamiento de los recursos humanos.

Al respecto, regularmente se estudia el tema democracia y participación más en cuanto a lo útil que puede ser para lograr ciertos objetivos que por lo que valen en sí mismos estos valores, es decir, se someten los valores democracia y participación a su evaluación en término del valor utilidad, sin considerar que éste último exige una referencia también valorativa; útil para qué.

En cierto sentido, alguien podría entender que el coloquio desarrollado sobre democracia y participación universitaria se desviaba precisamente en ese sentido utilitario. Efectivamente, si se recuerda el temario que agrupa las ponencias presentadas, aparentemente esto sería corroborado, pues mientras la mesa 1 y 4 se refieren genéricamente a “Historia, evolución y perspectivas de los gobiernos universitarios” y a “Sistemas de participación”, la mesa 2 tiene el título “Participación y conflicto” y la mesa 3 “Calidad, excelencia y participación”. Pareciera así que la preocupación se dirigiera muy especialmente a estudiar los efectos que puede tener la participación en el conflicto y en la calidad y excelencia de la actividad universitaria. En tal caso, suponiendo en los expositores una orientación favorable a la democracia y participación universitaria, se trataría de justificar tal posición señalando la utilidad y conveniencia de una mayor democracia y participación universitaria para evitar y resolver conflictos, argumentando también que democracia y participación no disminuyen la calidad y excelencia de la actividad universitaria sino que pueden contribuir a aumentarla.

Quisiera aclarar aquí que entiendo que no ha sido ese el ánimo de este coloquio. Muy por el contrario, la decisión de realizarlo obedeció precisamente a la consideración de que participación y democracia son valores en sí, que no se justifican por la utilidad que puedan tener para otros fines. Si se los relaciona con otros aspectos, como es el caso del conflicto o la calidad académica, no es buscando establecer en cuanto contribuyen a solucionar el primero y mejorar lo segundo, sino simplemente para ver de qué manera se compatibilizan mejor con esos objetivos, como también se podría discutir qué orden jerárquico tienen unos y otros valores. En esto no hay que engañarse con salidas de compromiso que no definen posturas claras. Por supuesto que todos estarán de acuerdo con que exista la más amplia participación y la mayor excelencia académica, pero el verdadero problema valorativo se plantea cuando hay que decidir si privilegiar una en detrimento de la otra. Es lo que ocurre en las discusiones sobre si hay que salvar la vida de la madre o la del que está por nacer cuando se sabe que no puede sobrevivir una sin sacrificar otra y que si no se decide se perderán ambas: la salida fácil y acomodaticia de que hay que tratar de salvar las dos no resuelve el problema, sino que sólo describe lo obvio. De la misma manera, la aseveración de que es deseable que haya democracia, participación, excelencia académica y solución de conflictos no libera de la difícil tarea de tener conciencia de la jerarquía de dichos valores para el caso de que no sea posible realizar uno sin menoscabar otro. Por cierto que el tema de la jerarquía de los valores se ha prestado y se presta para largas y complejas discusiones, pero es indudable que las sociedades y las personas orientan sus acciones de acuerdo a una jerarquía explícita o implícita de ellos, pues, en caso contrario estarían condenados a la inmovilidad.

La propuesta y realización de un coloquio sobre democracia y participación universitaria, corresponde precisamente a que se asume que democracia y participación son valores que debieran implementarse en la vida universitaria. Tal propuesta no pretende justificarse en término de los beneficios que pueda tener respecto a su utilidad para lograr otros fines valiosos, aunque obviamente debe procurarse que ellos no sean perjudicados. El dilema complejo surgirá si se produce la situación en que la implementación de la democracia y participación no pueda dejar de afectar la realización de otros fines valiosos en la vida universitaria, aunque puede ser decisiva la forma e intensidad en que los afecte. En ese momento es cuando hay que tener clara la jerarquía de los valores que permita adoptar posiciones y decisiones.

Por otra parte, parece necesario tener presente que democracia y participación no son términos sinónimos ni tienen tampoco una definición unívoca. Más aún, muchos sostienen que democracia y participación son términos que se refieren a procesos indefinibles, puesto que nunca se podría sostener que existe plena democracia o plena participación, sino que siempre estarán tensionados por nuevas amenazas y utopías.

Como ocurre en general en la sociedad, en el ámbito de la vida universitaria los valores de democracia y participación necesariamente se encuentran de manera muy directa con otros valores relevantes con los cuales tienen que convivir. Siempre el ideal será que esta convivencia sea armónica y permita la implementación de todos ellos. Sin embargo, también hay que admitir la posibilidad de que haya situaciones en que no sea compatible el desarrollo óptimo de todos esos valores y en ese caso es de esperar que tengamos claridad en la jerarquía que establecemos al respecto, sin escudarnos en frases vanas que eludan la responsabilidad por nuestras opciones.

Es de esperar que el coloquio que aquí se publica contribuya a hacer claridad en un tema tan complejo como el de democracia y participación en la universidad, que deriva naturalmente del valor más genérico de la igualdad, y que necesariamente tiene que resolver su relación con otros valores que ahí se pretende implementar. En todo caso, al problema de la jerarquía de los valores y de la absurda pretensión de justificarlos, necesita agregarse el no menos complejo problema de su implementación, puesto que carece de sentido adoptar determinados valores y no actuar para que estos se realicen.

Nota del Editor

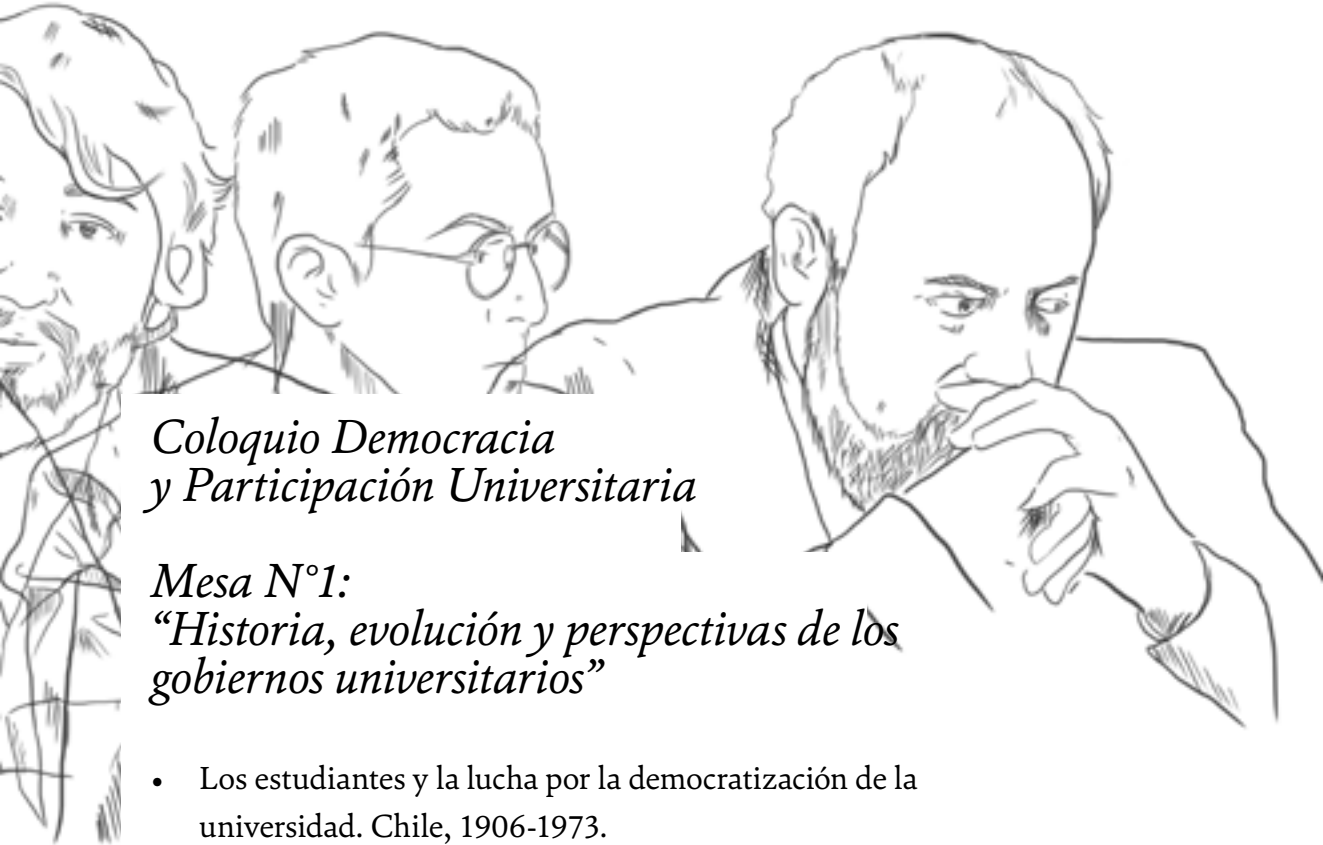
Los textos publicados a continuación corresponden a las Ponencias presentadas en el Coloquio “Democracia y Participación Universitaria”, organizado por el Senado Universitario y llevado a cabo el día 1° de Diciembre de 2011 en el Aula Magna de la Facultad de Economía Negocios de la Universidad de Chile.

La actividad se estructuró en cuatro mesas temáticas, cada una de las cuales contó con un moderador y un número variable de ponentes.

En algunos casos, los artículos que aquí se presentan fueron editados por los propios autores, mientras que en otros fueron elaborados a partir de los audios transcritos, rescatados de la jornada.

En esta publicación se ha mantenido el mismo orden temático, incluyendo en algunas mesas las presentaciones realizadas por los moderadores, cuando las hubo. Con este mismo criterio, fue incluido un artículo de comentario para la Mesa 1, presentado formalmente por un Senador Universitario.





Coloquio Democracia y Participación Universitaria

Mesa N°1: “Historia, evolución y perspectivas de los gobiernos universitarios”

- Los estudiantes y la lucha por la democratización de la universidad. Chile, 1906-1973.

Ana López Dietz y Francisca Giner Mellado.

- Educación universitaria y participación: Del proyecto republicano del estado-nación al modelo pos-neoliberal público-privado.

Carlos del Valle Rojas

- Democratización universitaria y transformación social.

Gustavo Pacheco

- Desmesura y deshumanización en el juego de la participación universitaria. ¿Cómo re-humanizamos nuestra Universidad?

Comentario del Senador Universitario Martín Pérez Comisso.

“Los estudiantes y la lucha por la democratización de la universidad. Chile, 1906-1973”

Ana López Dietz, Doctoranda de Estudios Latinoamericanos de la Universidad, especialista en la segunda mitad del siglo XX

Francisca Giner Mellado, Historiadora, Magíster en Estudios Latinoamericanos especialista en la primera mitad del siglo XX.

Introducción

En el presente artículo se darán a conocer los antecedentes y procesos históricos referentes a la lucha de los estudiantes por democratizar la Universidad. Para ello, se ha dividido esta investigación en dos partes y, en virtud de la extensión de este formato, ésta se centrará en ciertos hitos clave dentro de este proceso, entre los años 1906 y 1973, profundizando en la primera etapa de la Federación de Estudiantes de Chile (FECh), entre 1906 y 1931, especialmente en el intento de reforma universitaria en 1922 y, posteriormente, en torno a la década de 1960 y el desarrollo del proceso de reforma universitaria entre 1964-1973.

La lucha por la democratización se ha manifestado, por una parte, a nivel de la propia estructura universitaria, buscando ampliar los grados de participación en la toma de decisiones al interior de la Universidad y, por otra, en la crítica y preocupación respecto al sistema político, económico y social imperantes en el país, con el objeto de reformarlo e incluso transformarlo. Es por ello que se ha considerado necesario estudiar ambos aspectos, ya que la relación universidad y sociedad está en constante interpelación.

La Federación de Estudiantes de Chile: sus inicios y las primeras reivindicaciones democratizadoras, 1906-1922.

La FECh fue fundada en 1906 y en sus orígenes se encuentran acciones contestatarias en contra de las autoridades universitarias y gubernamentales, además de un abierto anticlericalismo. Durante sus primeros años funcionó como un club de estudiantes, con el objetivo de confraternización entre sus asociados y brindar asistencialismo a los más necesitados, desarrollando importantes acciones de colaboración con el movimiento obrero, tales como dispensarios, asesoría jurídica, bolsas de trabajo para cesantes y escuelas nocturnas. Es así como la FECh desarrolló un amplio movimiento de extensión universitario, para con el pueblo trabajador a partir, principalmente, del asistencialismo.

Hasta 1917 la Federación asistió a una etapa de preparación política e ideológica de los grupos antioligárquicos y a partir de 1918 se manifestó fuertemente politizada en torno al vanguardismo y posteriormente al anarquismo, lo cual hizo que sus críticas a los gobiernos de turno se acrecentaran y su vinculación con el movimiento obrero se hiciera más manifiesta. No obstante, sin dejar de lado el asistencialismo, pasó a concretar acciones conjuntas con los trabajadores, planteando la emancipación política y social de los sectores más desfavorecidos y anhelando la democratización del sistema político parlamentario oligárquico, altamente excluyente. Entre estas acciones destacan la participación de la Federación en la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (AOAN) en 1918 y 1919, la denuncia de la Guerra de Don Ladislao en

1920, la persecución a sus dirigentes en el “proceso de los subversivos” y la creación en 1910 de la Universidad Popular Lastarria (UPL).

La UPL fue el centro de estudio para las clases populares más famosas, siendo su objetivo principal instruir a la clase obrera, la que no tenía acceso a la educación de manera tradicional, haciendo real la extensión universitaria. En el manifiesto de creación de la UPL se expuso que querían entregarse las herramientas de una educación completa y moderna, dándole a sus alumnos nociones del mundo físico, biológico y social que sirvieran de base a los ideales en que debían inspirar sus actitudes dentro de la colectividad orgánica en que vivían, proporcionándoles la preparación intelectual que les permitiera actuar en plena conciencia en sus actividades. Este proyecto se iría convirtiendo, hacia 1920, en una especie de universidad alternativa administrada por los estudiantes.

Paralelamente al asistencialismo, la Federación se manifestó cada vez más contestataria y unida al movimiento obrero, principalmente a partir de sus críticas hacia el sistema parlamentario y oligárquico que imperaba en Chile, realizando importantes cuestionamientos a los gobiernos de turno, pero también hacia el interior de la Universidad y su sistema de gobierno excluyente para con los estudiantes.

En 1908 se realizó el 1º Congreso Internacional de Estudiantes de Montevideo. En él se estableció uno de los elementos más importantes de las luchas estudiantiles Latinoamericanas: la participación con voz y voto en los organismos directivos de la Universidad; punto que posteriormente sería uno de los pilares de los procesos de Reforma Universitaria. La participación de estudiantes chilenos en este y otros congresos internacionales, Buenos Aires 1910 y Lima 1912, habrían puesto en conocimiento de los federados chilenos la existencia de estas reivindicaciones estudiantiles a nivel continental, mucho antes de la implementación de la Reforma de la Universidad de Córdoba en 1918. No obstante, el movimiento estudiantil chileno aun no emergía con reivindicaciones gremiales de gran alcance, enfocándose a sus acciones antioligárquicas y anticlericales y, durante las dos primeras décadas del siglo XX, más bien se dedicó al asistencialismo obrero, extensión universitaria y lucha contra el régimen imperante, tal como se señaló anteriormente.

Pero no fue sino hasta 1918 que la FECh realizó la primera manifestación abierta en pro de la reforma universitaria, en pleno contexto de la reforma argentina, puesto que al realizar la convocatoria al 1º Congreso Nacional de Estudiantes se planteó la necesidad de estudiar la reforma universitaria. No obstante, esta convención no se realizó sino hasta 1920, instancia en la que, entre otros puntos, se hizo manifiesta la necesidad que sentían los estudiantes por dar la lucha a favor de la representación estudiantil en los organismos directivos de la universidad.

Pero 1920 fue un año cargado de represión para con los movimientos sociales por parte del gobierno de Sanfuentes, conocido por emprender el “proceso de los subversivos”, en el que varios grupos, entre ellos la FECh, serían perseguidos. Luego de este período de represión, los estudiantes pusieron sus esperanzas en el recién electo presidente Arturo Alessandri Palma, llegando pronto a la desilusión, pues a pocos meses de haber asumido la presidencia de la República, se produjo una matanza de obreros salitreros conocida como “Matanza de San Gregorio”, la que terminó por sepultar la escasa confianza que se tenía en el máximo representante del ejecutivo. Durante 1921 la Federación asistió crisis interna, disidencias, así como diversos intentos por parte

del gobierno y la prensa oficialista por desestabilizarla, llegando a fundarse incluso una federación paralela, la Federación Nacional de Estudiantes.

La Federación de Estudiantes de Chile, centrada en sus acciones anti oligárquicas, de crítica al sistema económico y de vinculación con los trabajadores, es decir, volcada hacia la sociedad, a partir de 1922 puso énfasis en sus problemas gremiales, dando paso a un amplio movimiento que abogaba por la Reforma Universitaria. En junio de ese año alumnos del primer año de Medicina se reunieron en asamblea para tratar algunos puntos respecto a los exámenes. Para tal efecto utilizaron una de las salas de su facultad. No obstante, fueron interrumpidos por el director de escuela quien les notificó “que el Rector de la Universidad ha prohibido a los alumnos se reúnan en las salas, pues estas no son sino ‘para hacer clases, y después han de cerrarse’¹. Ante ello intervino el Consejo de Instrucción Pública, el que impidió a los estudiantes reunirse en las dependencias universitarias, exceptuando que se diese aviso de la citación y del motivo a las autoridades. Frente a esta prohibición, la FECh decidió lo siguiente: “La Federación de Estudiantes de Chile declara que la Universidad es de los alumnos y en consecuencia desconoce la autoridad del Consejo para impedirles reunirse en ella. Este [...] acuerdo [...] llamó a los estudiantes, [...] a unirse para emprender juntos el combate en pro de los fueros universitarios [...]”².

Los principios reformistas eran: autonomía universitaria, incluyendo representación proporcional de los estudiantes en los consejos; reformas al sistema docente, tales como libertad de cátedra y asistencia libre; revisión de los métodos y del contenido de los estudios; y extensión universitaria. Básicamente se pedía un consejo compuesto por el pueblo universitario con representación proporcional, libertad de cátedra y asistencia. La Reforma en buena parte se planteó como la opción para hacer una versión de la Universidad Popular Lastarria a nivel nacional: se realizó la propuesta de un consejo compuesto por el “pueblo universitario”, en opinión de los estudiantes la universidad debía ser una y estar dirigida por el “ideal social del momento”, y no por organismos burocráticos. En la revista *Claridad* se realizó el siguiente llamado: “¡Trabaje por la Reforma total de la Universidad; para que ésta sea más del pueblo; destrúyale su carácter de privilegio; así habrá más cultura en todas las masas, habrá más bondad, y más belleza!”³, declaración que devela la intencionalidad de algunos sectores de la Federación de ligar los problemas gremiales, por ejemplo la participación de estudiantes en la toma de decisiones al interior de la Universidad. No obstante la preocupación por esas temáticas, existía la intención de vincularlas con otros asuntos a nivel del país, tales como la necesidad de democratizar la educación y la cultura.

Se inició una lucha diaria entre estudiantes y carabineros, ya que los primeros intentaban día tras día sesionar al interior de la Universidad. Este procedimiento produjo un fuerte desgaste, sumado a una fractura al interior del movimiento debido a que los anarquistas proponían huelga indefinida y el cierre del establecimiento educacional, mientras que otros se oponían. La opción más radical no prosperó y se finalizó la huelga luego de invalidarse los acuerdos del consejo sobre el derecho de reunión, pero sin lograr ningún punto de la reforma. No obstante, se logró instalar la reforma en el imaginario de los estudiantes.

Estos acontecimientos dejaron en una situación inestable a la Federación con respecto a su función de representante de los estudiantes, produciéndose una profunda crisis a nivel orgánico y político, la cual, luego de intentos de reconstrucción y unificación se hundió en una profunda crisis. El movimiento

1 José María Beche, “Acción y Reforma Universitaria”, en *Claridad*, N° 56, junio 17 de 1922, p. 8.

2 Sergio Atria, “La Semana Universitaria”, en *Claridad*, N° 57, año II, Santiago, junio 24 de 1922, pp. 4 y 5.

3 “Preparemos la reforma universitaria”, en *Claridad*, N° 12, año I, Santiago, enero 22 de 1921, p. 10.

estudiantil se replegó en sí mismo y no emergió sino en la década siguiente para conducir el movimiento contra la dictadura de Carlos Ibáñez, que finalizaría con la renuncia de este.

Transformar la universidad y la sociedad (1964-1973)

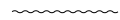
El movimiento estudiantil universitario fue un activo partícipe de la vida política nacional e internacional. La lucha contra la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo⁴ manifestó la importancia de acción y organización (FECh), como también su participación en las campañas de apoyo a la lucha de la República y las milicias durante la Guerra Civil Española o las manifestaciones antifascistas durante la Segunda Guerra Mundial, que concentrarían gran parte de los esfuerzos estudiantiles⁵. Respecto de las demandas universitarias, los años que transcurrieron entre 1930 y fines de 1950 se caracterizaron por el planteamiento reformista que propuso la mayor participación estudiantil en los órganos universitarios, la crítica a los obsoletos planes de estudio y el autoritarismo académico, como también el cuestionamiento a la desvinculación de la universidad con la sociedad, lo que se manifestó en algunos paros, huelgas y movilizaciones estudiantiles que no obtuvieron mayor resultado.

Desde inicios de la década de 1960 el movimiento estudiantil universitario recobró fuerza. La Revolución Cubana, la lucha de los movimientos anticolonialistas del Tercer Mundo, la guerra de Viet-Nam, los nuevos movimientos sociales, impactaron en la juventud y los estudiantes chilenos, generando una mayor politización y participación estudiantil. La lucha por la reforma universitaria se inició en nuestro país bajo el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei Montalva y se consolidó bajo la presidencia de Salvador Allende y la Unidad Popular; la polarización política tendrá fuertes repercusiones en las organizaciones y luchas estudiantiles.

El diagnóstico respecto a la estructura universitaria es que ésta se caracterizaba por ser excesivamente autoritaria en su funcionamiento, profesionalizante en su formación y que se encontraba aislada de la realidad nacional; por lo tanto, la demanda de la reforma articulaba los problemas propiamente universitarios con aquellos más generales de la sociedad y el país. Los estudiantes se proponían además la unidad con los trabajadores y el pueblo, generando alianzas para una transformación de la sociedad, lo que para algunos significaba más democracia o redistribución social y, para otros, la revolución social.

El planteamiento reformista incluía la democratización de las estructuras de poder universitario (régimen de gobierno), las que eran consideradas aún como resabios oligárquicos; sin embargo la diversidad interna del movimiento estudiantil y las diferencias entre las distintas organizaciones políticas se expresaban en que para unos había que luchar por la triestamentalidad, para otros se trataba sólo de incluir a los estudiantes en los organismos de dirección, mientras los sectores más radicales proponían la política de co-gobierno universitario. De todos modos, a pesar de la gran gama de tendencias políticas en su interior, el movimiento estudiantil se encontraba unificado en torno a la necesidad de conseguir mayores espacios de participación y decisión. Se cuestionaba también el funcionamiento mismo de la institución, su burocratización administrativa o los contenidos de los planes de estudio.

Respecto a la idea de comunidad universitaria, se proponía la necesidad de articular la Universidad con la sociedad y sus sectores más postergados. La idea de democratización incluía también la crítica a la elitización, pues si bien



4 Ver entre otros: Sagrado, Rafael (recopilador). *Crónicas Políticas de Wilfredo Mayorga, del Cielito lindo a la Patria Joven*. Ediciones DIBAM, Chile, 1998.

5 Ver entre otros: Luis Vitale, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile*, Tomo V, LOM, Chile, 1994. Oscar Waiss, *Chile Vivo. Memorias de un socialista 1928-1970*. Centro de Estudios Salvador Allende. Madrid, 1986.

la universidad era gratuita, a ella accedían sobre todo sectores medios y altos, por lo que se creía que era necesario aumentar el ingreso de los trabajadores y el pueblo para lograr una “universidad para todos”, lo que requería de un importante aumento del presupuesto fiscal. Finalmente, gran parte de las organizaciones estudiantiles impulsaban la unidad entre estudiantes, trabajadores, pobladores y campesinos, ya sea mediante la articulación con otras organizaciones (CUT, sindicatos y federaciones campesinas, juntas de vecinos), impulsando trabajos voluntarios o la creación de cursos especiales para trabajadores.

El 11 de agosto de 1967 los estudiantes se tomaron la Casa Central de la Universidad Católica, demandando específicamente la participación estudiantil en la elección de las autoridades y el rector, aunque también buscaban “democratizar las Universidades” y “renovar su organización y funciones con el fin de ajustarlas a las necesidades del país y del desarrollo nacional”⁶. En el transcurso de pocos meses, gran parte de las universidades de Santiago y regiones iniciaron la lucha por la Reforma Universitaria⁷.

En la Universidad de Chile el proceso fue diverso en las distintas facultades, no obstante, la reforma posibilitó la “participación de todos sus miembros en la vida institucional. Tuvo lugar la modernización de la estructura académica a través de la constitución de los departamentos (...). Se estableció la evaluación académica como base de la carrera académica”⁸. Pero también se conquistó una importante participación estudiantil que en algunas facultades alcanzó hasta un 25% y un 10% de los funcionarios, creándose distintos organismos colegiados, como las comisiones de Reforma o Claustros universitarios; por primera vez los rectores y autoridades son elegidos por votación universal (Enrique Kirberg en la Universidad Técnica del Estado, Edgardo Enríquez en la Universidad de Concepción, Edgardo Boeninger en la Universidad de Chile, entre otros). La investigación y la extensión universitaria alcanzaron un impulso inédito.

Los primeros logros de la Reforma Universitaria se manifestaron en la democratización interna, posibilitando por primera vez que estudiantes, docentes (cargos medios y bajos) y funcionarios, participaran de la decisión de las políticas institucionales y las orientaciones de la Universidad. Esta participación se constituyó con la creación de diferentes organismos como fue el caso de los Consejos de Reforma, Plenos, asambleas y otros.

Respecto a la democratización del ingreso y el gasto fiscal, en un lapso de pocos años se logró aumentar considerablemente la matrícula y el presupuesto universitario alcanzó cifras récord⁹. La reforma impulsó mecanismos de ingreso especial, becas y cátedras nocturnas para trabajadores, como también actividades de extensión que abarcaban pensionados, internados rurales o programas culturales, logrando por primera vez la presencia de los jóvenes e hijos de trabajadores y sectores populares en la universidad, como también el desarrollo de posgrado e investigación.

La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile ejemplificó algunos de los logros de la Reforma Universitaria, creando sistemas de postulación especial que permitieron que durante el año 1971, se crearan más de cien vacantes para trabajadores del área de la salud, respondiendo a su calidad de trabajadores con programas de becas y horarios especiales:

“La creación de carreras vespertinas en el presente año no sólo reconoce la necesidad de una mejor utilización de los recursos universitarios para au-

6 Fernando Castillo Velasco, *Los tiempos que hacen al presente. Historia de un Rectorado*. Lom- ARCIS, Santiago, 1997. p. 189

7 Manuel Garretón y Javier Martínez, *El Movimiento Estudiantil: Conceptos e Historia*. Tomo IV. Ediciones SUR, Santiago.

8 Alfredo Jandresic, *La Reforma de 1968 en la Universidad de Chile, con especial referencia a la Facultad de Medicina*, Editorial Universitaria, Santiago, 2002, p. 15.

9 En el año 1965 la matrícula alcanzaba poco más de 40 mil estudiantes, llegando a más de 140 mil en 1973. Ver entre otros: Patricio Arriagada, *Financiamiento de la Educación Superior en Chile, 1960/1988*. FLACSO, Chile, 1989; Instituto Nacional de la Juventud. *Financiamiento Universitario y Equidad*, INJUV, Chile, 1996

mentar la formación de profesionales de la salud, sino también, y muy particularmente, la de favorecer el acceso de los trabajadores a la Universidad, permitiéndoles compatibilizar una jornada parcial de trabajo con las actividades curriculares”¹⁰.

Para el año 1972 se contabilizaba la presencia de más de 320 trabajadores; la Facultad también impulsó una formación humanista y social, “se introducen las ciencias psicosociales, cursos de ética y materias humanistas electivas. Se establece el internado rural, la práctica conjunta de estudiantes de las diferentes carreras, la práctica clínica en los consultorios periféricos y el trabajo en la comunidad”¹¹.

El contexto del gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular generó debates y polémicas respecto a la necesidad de cambiar sistema económico, político y social capitalista. Amplios sectores de la juventud y las organizaciones políticas participan de la Unidad Popular, debatiendo también sobre la necesidad de transformar en un sentido revolucionario la sociedad, terminando con el capitalismo, cuestionando incluso al gobierno de Allende por su reformismo y su política de “vía pacífica al socialismo”.

El movimiento estudiantil chileno hizo suya la consigna del mayo francés, que durante 1968 popularizó el lema de pasar de la crítica de la universidad de clases, a la crítica de la sociedad de clases.

La contrarreforma y la universidad de mercado

El golpe cívico-militar del 11 de septiembre de 1973 repercutió hondamente en el país; en el caso de las universidades, éstas son intervenidas y muchos de sus profesores, estudiantes y funcionarios pasaron a engrosar las listas de detenidos y desaparecidos¹². La dictadura desmanteló todas las conquistas de la reforma, cerrando carreras y reduciendo progresivamente la matrícula y el gasto fiscal; se nombraron rectores-delegados y se prohibieron las organizaciones estudiantiles y políticas, como también todos los organismos creados durante la reforma (claustros, comisiones de reforma, consejos). En lo académico, se redujeron los planes de investigación y extensión. La persecución política se instaló con la expulsión de profesores y estudiantes y la presencia de los organismos de seguridad de la dictadura.

El año 1981 se inició la política de privatización y mercantilización de la Universidad, que instaló la lógica del auto-financiamiento universitario, aumentando radicalmente el costo y la matrícula, reduciendo becas y ayudas estudiantiles. La dictadura fraccionó a la Universidad de Chile en sedes regionales y prohibió la participación estudiantil. La educación superior pasó a regirse por la lógica de mercado, lo que llevó a las universidades públicas a una crisis financiera y permitió generar un millonario negocio con la apertura de las universidades privadas, centros de formación técnica e institutos. Esto significó transformar la educación superior, generando un modelo de universidad-empresa, sostenida en el autofinanciamiento, la competencia, venta de servicios y el cobro de aranceles a los estudiantes. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) ratificó la idea de que el Estado solo protegía el derecho a la educación, sin garantizarla. El lucrativo negocio de la educación privada incluyó la creación de “inmobiliarias, las consultoras educacionales, las sociedades abastecedoras de lo más diversos productos y servicios”¹³. Este modelo fue sostenido y perfeccionado por los diferentes gobiernos concertacionistas y el actual gobierno de Sebastián Piñera, promoviendo la sistemática destrucción de la educación pública.

~~~~~

10 A. Jadresic, op. cit., p. 90.

11 A. Jadresic, op. cit., p. 42.

12 Guy Santibáñez, *En torno a la Universidad y la Cultura ¿Del terror a la servidumbre? LOM, Chile.*

La lucha estudiantil que emergió con fuerza el año 2011 evidenció la crisis del modelo de educación de mercado. Miles de estudiantes, profesores, padres y la sociedad en general, se manifestaron bajo la consigna de la educación gratuita. La crisis actual de la universidad es consecuencia del modelo impuesto en dictadura y sostenido posteriormente por los gobiernos de la Concertación y la derecha. No se trata sólo de terminar con la educación de mercado, es necesario recuperar los planteamientos de los movimientos reformistas, ya que la universidad actual sigue siendo totalmente autoritaria en su forma de funcionamiento, con nula o escasa participación estudiantil y de funcionarios, con un presupuesto fiscal que no alcanza a cubrir las mínimas necesidades de la institución. Las demandas de democratización y reforma universitaria se mantienen hoy más vigentes que nunca.

~~~~~  
13 María Olivia
Monckeberg, *La privatización de las Universidades*,
Editorial La Copa Rota,
Chile, 2005, p. 445.

Bibliografía

- ARRIAGADA, Patricio. *Financiamiento de la Educación Superior en Chile, 1960/1988*. FLACSO, Chile, 1989
- CASTILLO Velasco, Fernando. *Los tiempos que hacen al presente, Historia de un Rectorado, Lom- ARCIS, Santiago, 1997*
- CASTILLO, Fernando. TIRONI, Ana. y VALENZUELA, Eduardo. *La FECH de los años treinta, SUR documentación, Santiago, 1982.*
- CÚNEO, Dardo. *La Reforma Universitaria, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1988.*
- DEL MAZO, Gabriel. *El movimiento de la Reforma Universitaria en América Latina, Universidad nacional Federico Villareal, Lima, 1967.*
- DEL MAZO, Gabriel. *La Reforma Universitaria: El movimiento argentino, Vol. I, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1967.*
- DEL MAZO, Gabriel. *La Reforma Universitaria: propagación americana, Vol. II, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1967.*
- GARCÍA, Diego; TORO, Pablo e ISLA, José. *Los Muchachos de Antes. Historias de la FECH 1973 – 1988. Universidad Alberto Hurtado. Santiago. 2008*
- GARRETÓN, Manuel y MARTÍNEZ, Javier. *El Movimiento Estudiantil: Conceptos e Historia. Tomo IV. Ediciones SUR, Santiago*
- GINER, María Francisca. *La Federación de estudiantes de Chile y su vinculación con el movimiento obrero, 1918-1923, tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 2005.*
- INJUV. Instituto Nacional de la Juventud. *Financiamiento Universitario y Equidad, INJUV, Chile, 1996*
- JADRESIC, Alfredo. *La Reforma de 1968 en la Universidad de Chile, con especial referencia a la Facultad de Medicina, Editorial Universitaria, Santiago, 2002*
- *La Reforma Universitaria en América Latina. Análisis y documentos, Conferencia Internacional de Estudiantes, Lima, 1959.*
- MARSISKE, Renate. “Clases medias, Universidades y movimientos estudiantiles en América Latina (1900-1930)”, en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I, Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F., 1999.*
- MORAGA, Fabio. “Muchachos casi silvestres”. *La Federación de estudiantes y el movimiento estudiantil chileno 1906-1936, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 2007.*
- PINTO, Julio y SALAZAR, Gabriel. *Historia Contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento, Lom, Santiago, 1999.*
- SAGREDO, Rafael (recopilador). *Crónicas Políticas de Wilfredo Mayorga, del Cielito lindo a la Patria Joven, Ediciones DIBAM, Chile, 1998.*
- SANTIBÁÑEZ, Guy. *En torno a la Universidad y la Cultura ¿Del terror a la servidumbre?, Lom, Chile.*
- VALENZUELA, Eduardo. y WEINSTEIN, José. *La FECH de los años 20. Un movimiento estudiantil con historia, Documentos de trabajo SUR, Santiago, diciembre 1982.*
- VITALE, Luis. *Interpretación Marxista de la Historia de Chile, Tomo V, Lom, Chile, 1994.*
- WAISS, Oscar. *Chile Vivo. Memorias de un socialista 1928-1970. Centro de Estudios Salvador Allende. Madrid, 1986.*

Periódicos

- CLARIDAD. Periódico de sociología, arte y actualidades. Órgano de la Federación de Estudiantes de Chile.

“Educación universitaria y participación: Del proyecto republicano del estado-nación al modelo pos-neoliberal público-privado”¹

Dr. Carlos del Valle Rojas, Decano de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera

La presentación está estructurada en tres momentos:

Revisión de aspectos generales sobre educación y participación

Un breve desarrollo teórico-conceptual necesario

La presentación de algunos desafíos

1 Ponencia presentada por el autor en el Coloquio *Democracia y Participación Universitaria*, organizado por el Senado Universitario de la Universidad de Chile, el 1º de diciembre de 2011.

2 Tesis doctoral del autor. Del Valle, Carlos (2005): “Comunicación para la Participación: Discursos, Estructura de Medios y Acceso en las “Experiencias Participativas” (Gubernamentales y No Gubernamentales) de Chile”, en la Línea de Investigación: “Políticas de Comunicación, Participación y Desarrollo Social”. Presentada y defendida en el Departamento de Periodismo 1 de la Facultad de Comunicación en la Universidad de Sevilla. Dirigida por el Dr. Francisco Sierra.

Desarrollo:

Aspectos generales sobre participación y educación

1.1. Participación en Chile

La participación en Chile se dicta, se regula y se administra. Recordemos que surge con un instructivo presidencial del año 2000 y se agotó en la administración pública de la misma, por descreimiento y por la intervención excesiva de ONGs, que, en verdad, operaron como OGs.

En tanto, la empresa y el mundo privado nunca la han asumido y han logrado sustituirla por la ideología de la transparencia total.

De hecho, la participación había sido reducida a la información, medible y medida en volúmenes, tráfico, asistencias y registros. En ello han tenido un rol clave las diferentes discursividades.

De acuerdo a un amplio trabajo realizado², se observa un centramiento de los discursos en los ámbitos administrativos y, en particular, en aspectos jurídico-legales, administrativos y normativos. Lo anterior se explica por la importancia asignada a los instrumentos jurídico-legales para generar la participación, como el caso del Instructivo Presidencial y la Ley de Participación Ciudadana. Estos cuerpos legales fijan los fundamentos de la participación y, al mismo tiempo, crean dispositivos de control de ésta, al introducir formas particulares de producción de la participación, coherente con el modelo de regulación neoliberal. En tal sentido, la participación “no se participa”, sino que se legisla, se administra y se gestiona, logrando un mejor ejercicio del poder y del control.

El discurso público sobre la participación promueve y fortalece un modelo de democracia representativa y de gestión. Los cuerpos legales anteriormente señalados vienen a reforzar una idea de democracia centrada en la autogestión y el seguimiento y “control de la calidad” del aparato público estatal, considerado para estos efectos como marco para el ejercicio democrático. De tal manera que la gestión de la democracia permite promover valores neoliberales, como “la gestión y el control de la calidad total” y otras expresiones creadas para reforzar la privatización de las funciones del Estado-nación.

Lo anterior implica la promoción y reforzamiento de instrumentos y dispositivos, como simuladores de la participación. Es el caso de los dispositivos tecnológicos, los cuales no sólo definen, producen y reproducen la participación, como extensiones del Estado-nación, sino que crean las condiciones para la producción de la participación. En esta dirección serán importantes los Telecentros, Infocentros y otras innovaciones tecnológicas, que crean un “efecto de realidad”, simulacros o “efectos de sentido” que ocupan el plano de la verdad, pero que no necesariamente implican participación. En este caso particular la producción del discurso genera una homologación entre participación e información, donde esta última, en realidad, se basa en la reproducción de opiniones fabricadas en los medios.

La conjugación de un modelo de democracia participativa y de gestión y las lógicas procedimentales (dispositivos e instrumentos, especialmente tecnológicos), generan formas de autogestión democrática. Estas formas de autogestión se vinculan con formas particulares de producción de los sujetos-productores, sujetos-ciudadanos y sujetos-clientes-consumidores, donde el lenguaje cumple un rol fundamental al desplazar la movilización social de los sujetos a formas particulares de participación: “civismo”, “consumo”, “votación”, “clientelismo”, etc.

Ahora bien, en el mismo trabajo indicado, se establece, en síntesis, que una comprensión generalizada de la participación como medida de acceso a la información, cuyo propósito es satisfacer las necesidades de los sujetos-clientes-consumidores. Por esta razón, la percepción es que la participación se puede instrumentalizar, restringida a la información, como dispositivo específico. Evidentemente, esta lógica se fortalece con la visión de los sujetos como clientes, lo cual genera una dependencia de las políticas y programas dirigidos por el gobierno, ejecutadas por ONG's y financiadas, en buena parte, por Fundaciones Empresariales o empresas del área de las tecnologías. Esta concepción es común a los discursos del Gobierno y las ONG's, como también al discurso de los Funcionarios Municipales; los diferentes Profesionales, en cambio, tienden a una visión más crítica.

Por otro lado, hay un exceso de información desde lógicas comerciales (consumidores) y políticas (electores), en las cuales la información es funcional y constituye un requisito para el modelo neoliberal de la información, la comunicación y el periodismo. Éstas se confunden, habitualmente, con el marketing y la difusión. Es decir, en los programas o proyectos actuales se incorpora la comunicación como una instancia que se agota en la difusión de ciertos contenidos, respondiendo, en última instancia, a una lógica de marketing político para ciertas ideas que interesan al sistema político.

También es importante, en esta racionalidad, la incorporación masiva de dispositivos (simuladores) de información y opinión (encuestas, foros, chats, etc.), que fortalecen una definición de la participación como un “tener opinión”, aunque no se tenga información relevante. Es habitual que los proyectos o programas cuenten con estos dispositivos específicos, mediante los cuales se justifica la participación, en cambio se trata de mecanismos altamente tecnologizados que incorporan la lógica de la inter-conectividad de los sujetos, pero no su participación. En efecto, las preguntas y opciones de las encuestas, foros y chats están previamente definidas y se consulta respecto de ellas mismas.

Otro rol predominante lo juegan actores que fortalecen un modelo de democracia representativa y de gestión: Servicios Públicos y ONG's. Los primeros responden a la lógica del Gobierno, del cual dependen directamente. Y las ONG's actúan de acuerdo a las directrices del Gobierno y las Empresas, desde donde obtienen su financiamiento.

De esta manera, la participación es sinónimo de un "estar informados", de tal forma que la participación se transforma en un hecho de discurso que se banaliza, se mercantiliza y se consume.

1.2. Participación en la UFRO

Actualmente la participación en la UFRO se debate en una tensa relación entre el estatuto, generado durante la dictadura, y los acuerdos del claustro, realizado al recuperar la democracia. Y como expresión de ese momento, constituye un tímido guiño, que no pasó de tal.

La participación universitaria, por lo tanto, se diluye hoy en medio de diferentes regulaciones que –en medio del modelo posneoliberal- sólo procurar administrar indicadores, deseos y relaciones.

1.3. Participación en la FECSYH

En nuestra comunidad de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, en tanto, procuramos abrir espacios de participación, defendiéndola como un principio irrenunciable.

Breve desarrollo teórico-conceptual

Esta presentación se desarrolla en base a algunos supuestos:

2.1. Crisis del modelo estado-nacional (Moreno, 1999), expresada en dos constantes:

- a. Una actitud paternalista, subsidiaria y clientelar
- b. Un comportamiento represivo, a través del uso exclusivo de la fuerza

En este sentido, podemos observar claramente que:

El paternalismo se mueve entre dos modelos familísticos (Lakoff, 2004), que cruzan los dos conglomerados políticos hegemónicos:

- conservador, basado en el éxito individual garantizable por un apoyo único y restringido en el tiempo. Propio de la centroderecha: el ícono es la figura del joven que migra de casa para formar su propia familia, y cuyo retorno es considerado un fracaso para el modelo. El modelo parte de la idea de una familia perfecta o, al menos, idealizada.

- liberal, según el cual el éxito es garantizable por un apoyo sistemático. Propio de la centroizquierda, donde el retorno de la figura del hijo es entendida como parte del proceso. El supuesto es la familia imperfecta o no ideal y que, por lo tanto, asume sus errores.

La represión es proporcional al paternalismo, de modo que se justifica en éste. Si damos –y en ambos modelos se da-, esperamos. En el primer caso, claro, el

subsidio es único y luego actúa el mercado, “para todos en igualdad de condiciones”. La idea de “igualdad” en el mercado es clave para este sistema de creencias. Y en el segundo caso, prevalece un vínculo clientelar o semiclientelar (Durstun, 2004).

Otros argumentos que explican esta crisis y que observamos con claridad el último tiempo en Chile, son:

- El distanciamiento entre la sociedad y el estado nacional
- El rechazo generalizado al Estado
- La creación de organismos supraestatales
- Las manifestaciones frecuentes de dispositivos de la globalización, como los medios de comunicación masiva y las multinacionales y transnacionales muy poderosas
- La marginación de las minorías
- El aburguesamiento generalizado de la población
- La privatización no sólo expresada en las empresas, sino también los servicios públicos estatales, mediante la externalización del trabajo

2.2. Carácter y tránsito histórico de la globalización (Moreno, 1999), que nos sitúa en una fase híbrida que dará lugar a un proceso nuevo de globalización, cuyos síntomas podemos observar:

Franca retirada del modelo globalizador anterior del estado-nacional, que se mantiene a través del paternalismo y la represión; situación que ha llevado a preguntarnos, por ejemplo, desde una perspectiva pesimista, si debemos comenzar a pensar ya sin estado (Lewkowicz, 2004); no obstante, las movilizaciones sociales del año 2011 nos han enseñado –a pesar de los resultados de las negociaciones y lobbies políticos- que no debemos renunciar a pensar con el estado y que, en cambio, debemos exigir su mayor implicación.

Consolidación de un discurso hegemónico que procede tanto de la centroderecha como la centroizquierda, con declaraciones dogmáticas o iluminadas que no salen del eje del poder: ¡el mercado regula todo! ¡es un problema de mercado y no de lucro!

Consolidación de un proceso sistemático de exclusión: ¡sólo se admiten clientes y consumidores! ¡el ciudadano se realiza en la medida de una participación activa en el mercado! En cuyo caso la participación es sólo una medida.

2.3. Reflexiones sobre el modelo de democracia:

Debemos pasar de nuestro modelo de democracia representativa y de gestión a un modelo de democracia participativa (Villasante, 2008, 2002 y 1998). Esta transformación estructural es fundamental para cualquier avance democratizador.

2.4. Fusión estado-nación y mercado, expresado en un modelo posneoliberal (Leiva, 2008; Jessop, 2006)

Lo neoliberal podemos entenderlo como un proceso de instalación agresiva de la racionalidad económica y de la globalización del mercado, en una dialéctica con el estado-nación; donde se tensionan ambos modelos.

En tanto que lo posneoliberal lo entendemos, más bien, como una etapa de ajuste de la racionalidad económica –en todos los ámbitos de la vida coti-

diana- y de la globalización hegemónica del mercado, en la cual mercado y estado-nación logran una síntesis evidenciada, por ejemplo, en las políticas públicas.

Lo posneoliberal responde a una rigurosidad analítica, no es sólo semántica. Nos obliga a pensar críticamente cómo será la instalación definitiva del modelo globalizador del mercado y cómo podemos explicar esta fase intermedia, en la cual el mercado integra al estado-nación, pero muy probablemente terminará por superarlo o relegarlo. Surge también este concepto como una manera de evitar ceder a la tentación de la ciencia ficción, propia de cierta teoría abstracta.

Ahora bien, hay dos evidencias que podríamos incorporar a las explicaciones:

La desnacionalización del estado, de manera que:

“mientras que el estado nacional retiene una gran parte de la soberanía nacional formal arraigada en el continuo reconocimiento mutuo entre estados nacionales, y se mantiene como un lugar importante para las luchas políticas, sus capacidades reales para proyectar su poder dentro de los límites (y mucho menos más allá de ellos) en nombre de la acumulación, han sido decididamente debilitadas por el movimiento hacia los sistemas de producción más internacionalizados y flexibles” (Jessop, 2006: 20)

La desestatización de la política, la cual podemos ver en las políticas públicas y, en general, la privatización de lo público:

“Esta tendencia general está vinculada al giro desde la coordinación imperativa impuesta desde arriba por el estado soberano hacia un énfasis o interdependencia y a la división del conocimiento en la negociación reflexiva y el aprendizaje común. Está reflejada de varias formas en el despliegue consciente del principio de subsidiaridad” (Jessop, 2006: 24)

Por otra parte, encontramos más evidencias:

La relación empresa y políticas públicas, a través de diversos programas, como el caso del Programa Orígenes.

La empresarización de los sujetos, en cuyo caso el sistema educativo se transforma en un vehículo de fortalecimiento de la máxima actual: ¡debemos transformarnos en empresarios de nosotros mismos! (Vázquez, 2005), discurso que se consolida con las ideologías de la innovación y del emprendimiento, ya instaladas casi dogmáticamente en todo el sistema educativo, de forma que:

“El estado ya no gobierna directamente los procesos económicos, biológicos o culturales; se dedica a preservar el funcionamiento autónomo de los mercados ya existentes o a estimular la construcción de mercados allí donde no existen (salud, educación, etc.), facilitando de este modo la libre circulación de los flujos de bienes y servicios a escala mundial [...] el ciudadano social, atendido por una tupida red de dependencias colectivas, es sustituido por el consumidor libre y responsable que satisface sus necesidades acudiendo a un mercado” (Vázquez, 2005: 94 y 95)

Luego se desprenden también las diferentes mixturas de lo público y lo privado, cada uno en el otro incesantemente.

Por último, y sólo para inaugurar discusiones y debates, abordemos algunas consideraciones sobre la multimediatización de la cultura y el mercado multimediático, especialmente a través del marketing.

Las preguntas fundamentales son:

¿Cuáles son las problemáticas que genera el predominio del marketing -como ahora y crecientemente- en el sistema educativo nacional? Veamos algunas características del marketing:

a. No muestra, sino que oculta

b. La información es reducida a múltiples dispositivos de manipulación: no hay información si ésta no es con arreglo a ciertos fines

c. La verdad, como condición de posibilidad, es reducida a números, a estadísticas

d. La transparencia, como principio de acceso y equidad, es reducida a los intereses del mercado, en cuyo caso se ajusta a las reglas de competitividad

e. La libertad de expresión es reducida -y justificada- al libre flujo de mercancías

f. La calidad y libertad se integran automáticamente al discurso publicitario, de modo que, por ejemplo, procesos como la acreditación en las universidades, lejos de diferenciar igualan, estandarizan, porque en la dinámica del mercado “todo debe ser igual”, una constante “imitación” y “repetición” (Horkheimer y Adorno, 1998). Por esta razón, hoy en Chile, la acreditación se ha transformado en una garantía del estado-nación para asegurar la libre competencia y no en una garantía de calidad para los ciudadanos. En este sentido,

“La industria [monopolio] está interesada en los hombres sólo en cuanto clientes y empleados suyos y, en efecto, ha reducido a la humanidad en general y a cada uno de sus elementos en particular a esta fórmula que todo lo agota. Según qué aspecto es determinante en cada caso, en la ideología se subraya la planificación o el azar, la técnica y la vida, la civilización o la naturaleza. En cuanto empleados, se les llama la atención sobre la organización racional y se les exhorta a incorporarse a ella con sano sentido común. Como clientes, en cambio, se les presenta a través de episodios humanos privados, en la pantalla o en la prensa, la libertad de elección y la atracción de lo que no ha sido aún clasificado. En cualquiera de los casos, ellos no dejan de ser objetos.” (Horkheimer y Adorno, 1998: 191).

Siguiendo esta racionalidad funcional, la educación, a través del marketing, se integra a la industria del deseo, en cuyo caso observamos el predominio de la apelación a instauración de un campo de interlocución basado en la producción del deseo, generando dos desafíos complejos:

Cómo educar en este escenario

Cómo mantener la importancia de la educación y la calidad como bien social y cultural y evitar el desplazamiento y sustitución por otras producciones, como la competitividad y el exitismo.

Finalmente, hay en nuestras aulas universitarias un desafío epistémico crucial: abordar críticamente las complejidades de la tensión entre el discurso sobre la educación y el rol social de la educación pública y estatal.

Uno de los problemas –decía Gramsci- es que los intelectuales no asumimos la relación entre comprender y saber, porque para saber es necesario comprender. Y sólo así se pueden compartir los saberes.

Bibliografía

- DURSTON, John (2004): “Desarrollo ‘local’, capital social y clientelismos: un ejemplo de Villarrica, Región de La Araucanía”, en P. VERGARA y H. von BAER (Editores): *En la Frontera del Desarrollo Endógeno*, Temuco, Instituto de Desarrollo Local y Regional, IDER, Universidad de La Frontera.
- FERNANDEZ PASARIN, Ana-Mar.: *Crisis del Estado-Nación Europeo y Principio de Subsidiariedad*. Ed.: Institut de Ciències Polítiques i Socials (UAB). Año 2001. Pàgs 29-36.
- FERRÉS, Joan (2008): *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor (1998): *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- JESSOP, B. y BERTUZZI, M. D. (2006): *¿Narrando el futuro de la Economía Nacional y el Estado Nacional?: Puntos a considerar acerca del replanteo de la regulación y la re-invencción de la gobernanca*. Documentos Aportes Adm. Pública Gest. Estatal, 7, 7-44.
- LAKOFF, George (2010): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- LEIVA, Fernando (2008). *Latin American Neostructuralism: The Contradictions of Post-Neoliberal Development*. Minneapolis and London, University of Minnesota Press.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado. La Subjetividad en la Era de la Fluidez*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- MORENO, Isidoro (1999): “Mundialización, Globalización y Nacionalismos: la quiebra del modelo de Estado-Nación”, en J. Corcuera (director): *Los Nacionalismos: Globalización y crisis del Estado-Nación*, pp. 11-33. Consejo Superior del Poder Judicial, Madrid.
- TOURAINE, Alain: “LA CRISIS DEL ESTADO NACIONAL” en *Hombre y Política*. Ed.: Universidad de Deústo, ed.: Serie Centenario nº 4. Año 1989. Pàgs 11-37. Bilbao.
- VÁZQUEZ, F. (2005). “Empresarios de nosotros mismos”. *Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal*. In J. Ugarte (comp.). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona. Anthropos.
- VILLASANTE, Tomás (2008): “Las matrices y los tetralemas. Estrategias creativas para desbordar la complejidad social”, en DEL VALLE, Carlos et al. (Editores): *Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y discurso*, Temuco Ediciones Universidad de La Frontera.
- -----(2002): *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social*, Montevideo, NORDAN-CIMAS.
- -----(2002): *Metodologías y presupuestos participativos*, Madrid, IEPALA-CIMAS.

“Democratización universitaria y transformación social”

Gustavo Pacheco, estudiante de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Valparaíso. Dirigente estudiantil.

En el contexto de esta exposición presentaré algunos elementos en torno a la democratización universitaria, que a contar del año 2007 en adelante se ha llevado a cabo fuertemente en la Universidad de Valparaíso, lo que ha permitido que dentro de la Universidad hayamos tenido tres procesos triestamentales para elegir tanto a Directores de Institutos, como al Decano de la Facultad de Humanidades.

En los últimos 10 años, podríamos decir que ha resurgido una reivindicación política-histórica entre las demandas de los estudiantes del país, como es la democratización universitaria.

Se trata de una reivindicación política e histórica porque está presente desde los inicios del siglo XX en el movimiento de los estudiantes latinoamericanos, donde el llamado grito de Córdoba -el manifiesto de Córdoba de 1918-, es tomado como un hito.

Además, tenemos una serie de sucesos posteriores, como la reforma universitaria en Cuba en 1922, el proceso en México de los años 60' y en Chile, esa misma década, y las luchas que se han llevado a cabo posteriormente, durante la instauración del modelo neoliberal en América Latina, en países como el nuestro, o en Bolivia, donde hace poco tiempo se logró derechamente el cogobierno, sin porcentajes divisorios en algunas universidades del estado, donde cada estudiante, académico o trabajador tiene la misma ponderación en el poder de representación. Entonces, se trata de luchas plenamente vigentes.

Una de las cosas que vale la pena que reflexionemos, es por qué en estos últimos años ha vuelto a aparecer esta reivindicación política histórica de la democratización universitaria, por qué comienza a tomar vigencia nuevamente y por qué en la movilización estudiantil del año 2011 ha sido uno de los ejes de discusión con el Consejo de Rectores y también con el gobierno.

Aquí podemos aventurar distintas respuestas. Una por la cual nosotros nos jugamos es que, efectivamente, los procesos de reforma universitaria en Chile y América Latina que reclaman democratización universitaria están, de una u otra forma, estrechamente ligados a los demás problemas sociales, lo que ha sido señalado por los demás ponentes.

Efectivamente, el movimiento estudiantil, en su lucha por la democratización universitaria, ha sido una punta de lanza que ha canalizado un descontento social. Y ¿por qué en el Chile de hoy comienza a reaparecer esa reivindicación? Tiene que ver con las características sociales que conlleva la implementación del modelo neoliberal.

Todos sabemos que el neoliberalismo consistió, en su primera explanada, en la liberalización del área estratégica, que incluyó la educación, desde el año 80' en adelante. Esto ha traído consecuencias sociales que se aprecian hace bastantes años, pero que últimamente han comenzado a ganar fuerza y ma-

yor presencia en la discusión política, no por la buena voluntad de nuestra clase política dirigente, sino más bien porque el activo social y político lo ha puesto en la mesa. Eso es una cosa importante de señalar.

Reaparecen porque está ligado a los problemas sociales de fondo que hoy en día vivimos. No me extenderé en la evolución histórica de estas demandas, porque ya se ha hablado de eso en esta mesa. Ya se mencionó el manifiesto de 1922, las posteriores movilizaciones o movimientos que se fueron generando en torno a la democratización, y el proceso más fuerte de los años 60' que dura hasta los años 70' en nuestro país, donde existe un hito consagrador, que es el estatuto de 1971 de la Universidad de Chile, donde se plasman los anhelos que se estaban dando respecto a la democratización y a la reforma universitaria de esos años, la cual fue interrumpida por el golpe militar.

Todos esos procesos, hoy día comienzan a revitalizarse, y esos ejes que fueron en los inicios del siglo XX en Córdoba, Cuba, México, Bolivia, en Chile, vuelven a estar, y si nosotros los escuchamos, los analizamos en profundidad, nos damos cuenta que no son muy distintos ni distantes con lo que hoy se dice: autonomía universitaria, libertad de cátedra, una universidad abierta que desarrolle y profundice.

Actualmente estamos en un momento de ajuste del modelo y, bajo nuestra mirada, es el punto final para reforzarlo, pues sigue siendo neoliberalismo y capitalismo al fin y al cabo.

Entonces, la vigencia de esas demandas históricas se debe a su sentido de urgencia. Hoy son aún más urgentes porque en el Chile neoliberal, se expresan de distintas maneras con los movimientos que se han generado en torno a la educación. La investigación, el desarrollo académico, la universidad están, podríamos decir, secuestrados. Y esto porque no existe una autonomía universitaria más allá de quien manda dentro de las casas de estudios, del recinto, si puede o no ingresar la fuerza pública policial. La autonomía universitaria debe profundizarse y apuntar hacia la producción de ciencia y conocimiento y la orientación que esta investigación y desarrollo científico va teniendo.

En el neoliberalismo, claramente, las universidades tradicionales, estatales y privadas están de una u otra manera secuestradas en ese desarrollo académico, en esa investigación, porque como bien señalaba el decano Carlos del Valle, efectivamente es el mercado quien regula, quien pone los límites hacia dónde se orienta, dónde se genera la investigación y no es la universidad ni la comunidad universitaria quien los pone en aras de una vinculación social, de una profundización del desarrollo social más allá del mero crecimiento económico.

Decimos que la universidad está amarrada en lo que respecta a su labor principal de generar un conocimiento crítico y dispuesto a la sociedad en su conjunto, que se entienda como una herramienta más para superar las desigualdades sociales. Claramente el Chile de hoy no permite o deja muy poco margen al sistema universitario para que actúe en esa orientación. Por eso es que el ejecutivo, las autoridades, desde un inicio plantearon que aquí había un problema ideológico, que el movimiento estaba ideologizado.

Claramente hay ideología, procesamiento ideológico, claramente hay un posicionamiento político hacia donde dirigir, de cómo construir una sociedad

y que es claramente distinto al que tiene hoy en día la mayoría de la clase política que dirige nuestro país, la mal llamada clase política por lo demás. Esta realidad del Chile neoliberal y de la universidad en igual contexto, exige de una democratización universitaria. En las reformas anteriores había una exclusión de las desigualdades sociales, porque se canalizaban estas desigualdades sociales que existían. Se planteaba el movimiento estudiantil como una punta de lanza y la lucha de los estudiantes por la reforma de los estudiantes latinoamericanos o en Chile, era también una lucha o un enfrentamiento directo con la autoridad universitaria, con el cuerpo académico, con el otro estamento.

Hoy en día, podríamos decir que la lucha por la democratización universitaria no necesariamente reviste un enfrentamiento directo entre académicos y estudiantes. No es el mismo conflicto de inicio del siglo XX. Sino más bien un planteamiento más transversal. En mi calidad de estudiante y dirigente de la Universidad de Valparaíso lo he podido ver en nuestro proceso de reforma interna, que va más allá de un estamento determinado. Aquí hay, efectivamente, estudiantes, académicos y funcionarios académicos o co-docentes que están por transformar la universidad, por generar una universidad verdaderamente pública, con el desarrollo de sus tensiones, donde se respete la autonomía universitaria, donde se propicie el pensamiento crítico, la participación universitaria, la democracia y no sólo al interior de la universidad sino que se extienda también al resto de la sociedad. Hoy en día es una lucha entre quienes tienen la disposición de iniciar un proceso de transformación universitaria para la transformación social, y quienes no quieren hacerlo.

Esta ponencia se llama “Democratización Universitaria y Transformación Social” precisamente por estos elementos, porque la democratización universitaria que hoy día nos exige la realidad política, económica y social de nuestro país va necesariamente en aras de acoger los planteamientos cada vez más potentes de transformación social que estamos realizando en la sociedad de Chile.

En lo particular de la Universidad de Valparaíso, comenzamos a vivir este proceso en el año 2007, a raíz de una crisis institucional financiera y política, donde se fue expresando que había algo que no cuajaba, algo raro, pues no podía ser tanto endeudamiento, tanta decisión arbitraria. Y hay un hecho coyuntural, que ahora pasa a ser una anécdota pero es el que gatilla todo el movimiento y permite que hoy día estemos en un proceso de reforma del estatuto orgánico, que hayamos tenido elecciones triestamentales en facultades e institutos de nuestra Universidad etcétera, y que fue una decisión arbitraria de la rectoría de entonces, que decide cerrar la universidad en el marco del 21 de mayo del 2007, con el efecto de que la Universidad de Valparaíso no alojara a estudiantes de otras regiones y no sólo estudiantes, sino trabajadores, pobladores, lo que normalmente se hace en Valparaíso en esa fecha de movilización, por la protesta popular que se realiza.

De ese hecho muy particular se derivó a un movimiento contra el funcionamiento de la universidad en ese momento y que lleva a la salida del rector. El proceso ha llevado un acuerdo para constituir un consejo académico ampliado, con estudiantes, funcionarios y académicos, donde tenemos derecho a voz y a voto y en el cual los estudiantes estamos hoy en día con una participación del 22,2% , no académicos con un 11,1% y académicos con un 66,6%. Claramente no es el mejor de los escenarios, se intentó acercar lo más posible a los porcentajes propuestos en la reforma del estatuto de la Universidad de Chile del año 71' -65%, 25% y 10% pero bueno, eso fue lo que se construyó.

Hoy día la Universidad de Valparaíso, de común acuerdo interno, resolvió sus estatutos orgánicos, que sabemos después deben ir al parlamento y seguir el conducto regular. Esto se logró porque hubo la voluntad de los académicos, pero también porque esa voluntad política fue generada por un movimiento estudiantil de masas. Hoy funciona de esa manera, hay quienes dentro de la universidad quieren retrotraer lo que se ha ido construyendo, hay otros que queremos seguir avanzando y perfeccionando lo que se ha construido, pero claramente hay un proceso irreversible. Las movilizaciones estudiantiles lo desplazaron un poco al 2012, porque no lo íbamos a realizar en este contexto, pero efectivamente hay un proceso que con más o menos matices ha llevado a un proceso de democratización en la universidad.

Yo conozco un poco en términos generales cómo funciona la Universidad de Chile y las otras universidades respecto al proceso. Aún en ese marco y de manera muy humilde, al menos nosotros en la Universidad de Valparaíso creemos que tenemos un sistema de participación que si bien no está consagrado en el estatuto, funciona en la práctica y es el más democrático en términos de todas las universidades del país. Eso se ha logrado con la voluntad del cuerpo académico, de la administración de la universidad y por la capacidad de movilización y activación del movimiento estudiantil. El día en que éste se vea restringido, la participación o ese modelo pueden ser cambiados.

En síntesis, la idea central que he querido plantear, es que la democratización universitaria va de la mano con la transformación social y el modelo neoliberal exige que las universidades vuelvan a democratizarse, pero democratizarse para que se pongan en pos de los anhelos de transformación que hoy día están levantando un número importante de compañeros y ciudadanos chilenos, por transformar todas estas desigualdades sociales que se generaron a partir de la implementación y de la liberalización estratégica propia del neoliberalismo.

Comentario a Mesa 1

“Desmesura y deshumanización en el juego de la participación Universitaria. ¿Cómo re-humanizamos nuestra Universidad?”

Martín Pérez Comisso, Senador Universitario, estudiante de la Facultad de Cs. Químicas y Farmacéuticas

“A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: “¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?” Pero en cambio preguntan: “¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?” Solamente con estos detalles creen conocerle.”

El Principito, Capítulo IV. Antoine e Saint-Expupery

Las cátedras de Cristobal Holpzafel en el curso “Filosofía del Juego” enseña los cinco fenómenos fundamentales descritos por Fink que tiene el ser humano como tareas necesarias de su vida: muerte, trabajo, dominio, Eros y juego. El juego, mecanismo del Paidia (niño) para enfrentar el ludus, el juego, las dificultades. Desde el concepto del juego y nuestra febril naturaleza de exploración, la organización de los hombres y mujeres de las organizaciones y las sociedades configura en la actualidad un juego de poderes e influencias de la que los gobiernos universitarios no están excluidos.

El nombre del juego de la participación universitaria es la Democracia, un juego agonal (de competencia, lucha) donde el enfrentamiento no corresponde a capacidades físicas como la agilidad o la resistencia, ni intelectuales como la precisión y velocidad de cálculo, un trazo o la elaboración de hipótesis, maquetas o diagnósticos más efectivos. El juego está en ser capaces de convencer, persuadir y seducir con ideas, imágenes, propuestas y proyectos, a nuestra Universidad, sobre quien puede representarles mejor y así ganar el voto y apoyo de nuestros congéneres.

Allí es donde comienzan las desmesuras, al haber construido un juego a lo largo de los años que asume una visión de la Universidad dominante y hegemónica desde la Academia. La dicotomía nace entre una visión de Universidad Profesionalizante-Jerárquica y otra Comunitaria-Colaborativa. La historia de la Universidad ha favorecido en el agón a estructuras de poder y organización verticales y centralizadas, que durante un largo periodo fueron el ludus exclusivo de los académicos de la Universidad y de estructuras altamente rígidas, jerarquizadas y autoritarias. Hasta la reforma Universitaria de 1971 el participar de espacios donde el organización y poder era resultado de quien consigue más votos, de quien imponía más autoridad. Era la deshumanización de una democracia ficticiamente representativa donde el hombre simplemente se convierte en un voto para cierto interés común o no.

En la actualidad podemos comprender que la democracia y participación Universitaria (y la no universitaria) son definitivamente mucho más que votar en urnas. Pero entonces ¿Qué es Participación Universitaria?

En 1987 Jaime Gibson en el Seminario “Gobierno Universitario, una visión crítica”, publicada por la fugaz publicación “Realidad Universitaria” del CERN, expuso que la participación universitaria debe superar ampliamente el acto del sufragio para hablar realmente de una Participación real. Introduce la visión de Comunidad Universitaria participativa. (Nótese el cambio de paradigma) Además, la democracia en la cual se organice exige a sus miembros ser conscientes de pertenecer a una comunidad y de encontrarse en ella. Una salvedad que indica Gibson es que la comunidad no está compuesta por iguales. La existencia de la comunidad es una existencia de heterogeneidades laborales (entre académicos y no académicos), disciplinares (entre los diversos campos y especializaciones del conocimiento) e ideológicas (desde la perspectiva estamental hasta la política) Complejizando el concepto de representatividad la diversa comunidad universitaria.

Otra diferenciación existente y excluyente es la carrera académica. En el mismo seminario en 1987 del CERN, el académico Luis Izquierdo expuso que la Universidad, como comunidad de estudio, debe ser capaz de disminuir las diferencias para un representativo gobierno universitario, de modo que restringir por jerarquías las responsabilidades de gobierno que los académicos tengan es una exclusión indeseable al momento de querer construir una comunidad participativa de su Gobierno. Y esto tiene que ver con cómo entendemos estas diferencias al momento de constituir la comunidad universitaria en la actualidad.

La idea de comunidad universitaria se concibe en Chile como la unión de tres estamentos: Estudiantes, Funcionarios y Académicos. Esto excluye a los egresados (parte del ludus del gobierno universitario en México) y no diferencia (por fortuna) a estudiantes de pregrado de postgrado. Lamentablemente no todos se sienten comprometidos con esta idea de comunidad universitaria y menos aún, somos capaces de comprendernos como iguales al momento de plantear ideas o posiciones. Nuestra actual estructura organizacional como Universitario está en un punto extraño entre verticalismo autoritario y el deseo de representación, reflejado en la distribución de poder en órganos colegiados, con ponderaciones que por más democráticas que se describan (como la composición del Senado Universitario en el Referéndum de los años 98 y 99) resultan de procesos altamente sesgados por una misma consideración: Hay personas que valen más que otras.

Esta anacrónica concepción (Unos valen más que otros) está anquilosada en las más antiguas tradiciones post-coloniales, donde se entendía al español superior al mestizo y al mestizo sobre el nativo. Como si el poder económico (que iba en descenso según el origen de la sangre) hiciera inferiores a las personas. Esto se refleja en la sociedad chilena actual en un racismo y clasismo sin parangón en Latinoamérica. Los apellidos aún siguen valiendo más que la capacidad y esto merma los procesos de movilidad social que realiza la institución Universidad de carácter profesional. Nuestra Universidad, en 170 años, no ha ganado la batalla por hacer a la sociedad chilena una sociedad tolerante. Esto es deshumanización.

La Universidad, en el estado de transición entre ambos modelos, ha comprendido de manera paulatina que la representación requiere el involucramiento de la sociedad. Esas ideas que fueron causa de grandes revoluciones, como el Mayo Francés del 68’, se materializaron en la concreción del espíritu reformista de la Universidad. Lamentablemente esta victoria se vio mutilada, como otras muchas mutilaciones que las dictaduras hicieron en la sociedad.

Desde la exposición de Francisca Giner y Ana López se entiende que el espíritu de la Reforma Universitaria fue concretar una universidad participativa y responsable con la sociedad; la Contrarreforma Neoliberal de 1981 fue un vuelco completamente en el sentido contrario. El autofinanciamiento provocó un continuo alejamiento de las unidades, perdiendo la empatía entre ellas, desorientando la Universidad. La crisis humana, valórica y social que significó este período provocaron el renacer de la segregación y el quiebre en la “unidad Universidad de Chile”, volviendo a foja cero un largo trabajo por una universidad-comunidad. La caída de Federici es un nuevo comenzar para esta idea en nuestra universidad.

Lamentablemente los procesos de la Universidad debieron esperar más de 22 años para volver a estar en juego, debido al miedo, peor enemigo del hombre y la mujer que quiere saber más.

El 2011 este modelo de Universidad = Comunidad = Participación retoma la vigencia. Uno de los principales ejes del petitorio CONFECH, que logró hacer la movilización más grande desde el regreso a la democracia, tenía la participación en los espacios de gobierno universitario como una condicionante para superar la crisis de la Educación Chilena. Y esto porque la participación no puede estar alejada del resultado que genera ésta: Valores. Valores republicanos y colectivos, valores sociales donde la participación hace sentido y lo público se fortalece. La recuperación de estos valores es lo que hace capaz Re-Humanizar la representación y la participación en todas las esferas de lo público.

El juego de la representación universitaria vuelve a tener una oportunidad luego de años de sombras, desmesura, miedo y silencios y la democracia podemos redefinirla con las nuevas herramientas que la libertad universitaria nos confiere: Somos lo que será la sociedad del mañana.

El juego de la democracia universitaria, entonces, vuelve a rodar entre la dicotomía de las democracias representativas y las democracias deliberativas. El año pasado fue el momento en que ambas, luego de mucho tiempo estando segregadas y desvalorizadas, retomaran el sentido en el seno de lo universitario. Cuando el paidia regresa al ludus, la universidad vuelve a conectarse, recuperando su autovaloración en lo público. Por unos meses logramos difuminar las máscaras que nos aíslan y diferencian, reconociendo lo básico del derecho humano por una educación digna, accesible y de calidad.

De la presentación de Aldo Valle en el Coloquio recuperamos la idea de “Humanizar la participación es Diferenciar al ciudadano del consumidor.” La educación superior no es como ir al HiperSuperDupermercado ni al (monstruoso) Costanera Center. Es comprender que la participación no es como elegir productos o servicios, sino que es el acto altamente humano de elegir experiencias e ideas con las cuales poder conllevar una vida más plena.

Aquí el ludus democrático vuelve a contener sentido. La elección de nuestros alimentos aunque es libre, no es democrática, ya que no constituye un acto social, si no que es un acto íntimo y personal. En los actos sociales, en la esfera de lo público (Res-publico) la democracia sustenta la forma en que llegamos a acuerdo y encuentro en la esfera universitaria. La exposición de argumentos, preguntas, ideas y constructos nos expone a re-construirnos desde lo colectivo del aula (terrenos, laboratorios y talleres también) siendo un sustento de la situación de enseñanza-aprendizaje. La construcción de las ideas del grupo depende de las decisiones de todos.

Pero también la concreción de la ecuación Universidad = Comunidad = Participación redefine las tareas de la democracia en lo organizacional. Cuando no sólo es suficiente tener representación, sino que también es necesario ser escuchado, pocas son las alternativas diferentes a la deliberación. Aquí subyacen los nuevos modelos (que también surgen en las universidades) como lo es la Democracia Líquida (utilizada por el Partido Pirata Alemán) como una nueva vía de participación democrática, digitalizando los espacios de discusión y superando la mera opinión. La institucionalización en el juego de nuevas democracias es menester para hacer una participación más interactiva, fluida y dinámica. Para hacer un juego más justo y plural.

En definitiva, la participación se re-humanizará mientras mayores sean los espacios de encuentro y discusión, sean más vías que el voto la forma de democracia y participación y por supuesto, comencemos a ser capaces de comprender que debajo de tanto título, arrugas, ropajes y galardones que cada uno pueda tener, somos todos personas, grandes personas jugando. Y eso, es lo que volverá a hacer grande a nuestra universidad cuando superemos el miedo a vernos como iguales.





*Coloquio Democracia
y Participación Universitaria*

Mesa N°2:
“Participación y conflicto”

- Presentación
Ennio Vivaldi
- Circulen, no hay nada que negociar
Inés Picazo
- Participación ciudadana, participación universitaria
Abraham Pizarro
- Universidad: participación y libertad
Carlos Martel
- Qué hay detrás de la demanda por democratizar las universidades
Francisco Figueroa

Presentación “Participación y Conflicto”

Ennio Vivaldi, ex Vicepresidente del Senado Universitario, académico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Antes de dar paso a las ponencias de esta Mesa, quisiera mencionar algunas cosas que me preocupan.

Entre las cosas típicas de los conflictos que se dan en la Universidad, está la discusión clásica de ventajas y desventajas de los procesos electorales de la autoridad, al ponerse limitaciones al liderazgo académico.

Un segundo conflicto es que cuando se generan organismos colegiados por medio de instancias democráticas y participativas, hay siempre grupos interesados en descalificarlos porque tienen intereses de poder paralelo, porque tienen sus propios grupos de interés y, mucho peor, a veces con el llamado “sindicalismo académico”, que en el año 80’ reclutaba o reunía a las mentes más lúcidas de la oposición al régimen por la lucha por el retorno a la democracia, esos organismos colegiados tienden a ser descalificados, por otros intereses que no son propios de la investidura de la Universidad.

Otro conflicto que se nos da en la Universidad y que es sugerente -lo vivimos muchas veces en la época que me tocó vice presidir el Senado Universitario- es la autonomía que otorga el financiamiento externo a grupos académicos de excelencia, que los hacen más bien indiferentes al gobierno interno. Teniendo su propia fuente de financiamiento pueden formar a su propia gente, haciendo que la vía interna no sea estrictamente relevante para ellos. Ese es evidentemente un efecto buscado.

Otro tema importante de tener en cuenta a la hora de pedir participación, es este cambio drástico de *Zeitgeist*, de espíritu de la época que hemos venido viviendo, que consiste en un pragmatismo antitético al ideal renacentista, con su consecuente indiferencia hacia el entorno. Esto de que el ser humano se interesa en todo y se hace parte del entorno que lo rodea es una idea bastante desacreditada en el día de hoy y más bien abunda una idea de concentrar esfuerzos en aquello que rinde mayores créditos en lo personal.

Una muy buena pregunta que tiene que ver con eso, creo yo, es qué parte de la crisis actual de la educación es porque todos los políticos, incluyendo aquellos que lucharon contra la dictadura en su momento, dejaron de creer en la importancia que tiene la educación y la autovalencia del mundo intelectual. Dejaron de creer que la educación es algo que tiene un valor absolutamente independiente de cualquier transacción económica que pudiera girar en torno a ella. Y ese fue, probablemente, uno de los dramas que desencadenó esto: la convicción de que la toma de decisiones está en otra parte -que los académicos tienden a seguir sobre todo y también los estudiantes-. Pues vivimos en un sistema sobre determinado y cambiante que vincula el tema de la participación y el conflicto con la pregunta ¿qué gano yo con participar?, ¿qué me va o me viene con que vaya o no a una asamblea, que venga o no a esta actividad, que participe activamente en la vida de los consejos de departamento o facultad?, etcétera. Y es parte sustancial de esta dictadura ideológica.

Otro conflicto se produce cuando emprendemos la defensa de la educación pública, cuando nosotros tomamos la iniciativa y quedamos -como ocurre en el boxeo, en el fútbol y en cualquier deporte- en riesgo de quedar en una situación aún de mayor vulnerabilidad. Un ejemplo de esto, por lo menos en el área de la medicina, es que por primera vez vemos cierto grado de hostilidad manifiesta de las universidades privadas. Siempre había una forma muy caballerosa para tratar con la Universidad de Chile, pero lo que ha ocurrido este año ha puesto por primera vez a las universidades privadas en esa actitud, porque evidentemente es mucho más importante lo que hagan las universidades privadas que lo que haga o no haga el gobierno y el aparato del Estado. Claramente, quienes están en contra del movimiento no piensan sólo en derrotar al movimiento sino que, probablemente, están pensando que esta es una oportunidad para darle un golpe y reafirmarse en su posición. Esto es claramente un riesgo que se corre.

El cambiar y preservar es un gran problema. Cómo uno cambia pero preserva lo bueno que tiene, también genera un conflicto, muchas veces, entre los adultos y los jóvenes. Porque los jóvenes no se hacen problema en cambiar las cosas, mientras que los adultos tendemos a pensar que el cambio puede poner en riesgo la institución, que es sacrosanta, y que nos puede liquidar. Eso también provoca conflicto a la hora de generar estrategias.

Las demandas redistributivas internas y el debilitamiento institucional –que es lo que está ocurriendo hoy en día en los hospitales- es un ejemplo palmario. Uno le dice a los funcionarios: “Oiga, usted cómo va a estar en contra de la Universidad, ahora que estamos siendo atacados por enemigos externos”, y los funcionarios deben decir: “Bueno, alguna vez tenemos que corregir injusticias arrastradas”. Y eso, evidentemente, crea otro conflicto al interior de la Universidad. Hay demandas justas pero también un debilitamiento institucional que podría terminar siendo, en su caso extremo, una suerte de apoteosis. Es decir, que nos estemos matando entre nosotros mismos.

Hay que asumir que muchos de los ideales de la educación pública no son compatibles con el sistema caricaturesco que vivimos en Chile. Eso es quizás lo más importante que tenemos que corregir. La Universidad de Chile no es una universidad que represente una ideología de izquierda, en absoluto, sino que es una universidad que representa por tolerancia y pluralismo una infinidad de ideologías y, más aún, la derecha tiene todo el derecho de sentirse representada por la tradición e historia de la Universidad de Chile, pero habiendo dicho eso, gran parte del modelo que se trató de implantar del año 80' a esta parte es abiertamente contradictorio con ideas consustanciales a lo que son las universidades públicas. Eso hay que asumirlo porque los otros lo asumieron hace mucho y lo tienen muy claro. Sería muy bueno que lo tuviéramos claro también nosotros en algún momento.

Quería plantear esto como una invitación a algunos temas.

“Circulen, no hay nada que negociar”

Inés Picazo, Académica del Departamento de Administración Pública y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción

Voy a comenzar mis ideas tomando el segundo tema de esta mesa, es decir, el conflicto. Dividiré mi presentación en dos partes. En primer lugar he tratado de responder la pregunta ¿por qué ha durado tanto el conflicto? ¿Por qué ha durado hasta ahora 7 meses, y posiblemente algunos más? Según dicen algunos estudiantes, se va a prolongar hasta el próximo año. Y voy a abordar esta primera parte analizando tres dimensiones que me parecen importantes de considerar en el análisis de todo conflicto. La conclusión de esa primera parte es que las mesas de diálogo, que han sido el medio para salir del conflicto, no han funcionado, no han sido ni eficientes ni eficaces. Por lo tanto, la segunda parte de mi exposición presenta otra figura, como forma de gobernanza de nuestras sociedades del sector educativo y como manera de resolver los conflictos sociales.

El conflicto actual

He identificado tres niveles en el conflicto actual. Un nivel es el sustancial, el segundo nivel es el relacional y el tercero, del procedimiento.

El primer nivel, el sustancial, se refiere a aquello que está en juego en todo conflicto, a los intereses que tienen las partes presentes en la demanda, y cuáles son éstos. Por parte de los estudiantes se piden reformas estructurales, que tan urgentemente necesita la educación. Se pide educación gratuita, poner fin al lucro regulando al sector privado, garantizar calidad y equidad para todos, asegurar la participación de los tres estamentos universitarios en la elección de sus autoridades e incluso en el control presupuestario, entre otros temas.

Pero además, desde una posición inicial de fuerza, con el masivo apoyo que los estudiantes tenían, yo creo que los estudiantes pecando menos de arrogancia que de inexperiencia en el campo de las transacciones, jugaron al “todo o nada” o, en otras palabras, al “gana-gana”, lo que significa que para salir del conflicto, el gobierno -esa parte que tiene el monopolio legítimo de obligarnos, que gobierna por la voluntad del pueblo, que puede que no tenga toda la experticia pero sí tiene todos los fondos, todos los recursos-, desde la lógica estudiantil, debía ser la perdedora de esta transacción.

Por parte del gobierno, ha habido un rechazo casi sistemático a algunas demandas pilares de los estudiantes, como regular el lucro o asegurar la gratuidad en la educación. Las negociaciones no han sido muy fructíferas porque estudiantes y gobierno, en mi opinión, han establecido un cinturón de seguridad alrededor de esos temas, que se ha presentado como intransable y aparece para la otra parte como infranqueable, es decir, prácticamente sin nada que negociar.

La segunda dimensión en el análisis del conflicto es la relacional, que se refiere a esos componentes subjetivos, a esos elementos simbólicos emocionales que están presentes en toda relación humana, incluso en un conflicto, y que en mi opinión son importantes de tenerlos en cuenta y analizarlos para entender mejor los avances o retrocesos en las gestiones que se hacen para salir de un conflicto, por ejemplo. Me refiero a la confianza o desconfianza que

pueda existir entre las partes, a la percepción que pueda tener alguna de las partes sobre negociaciones precedentes. Eso ha estado muy presente en los discursos de los estudiantes, en el sentido de no confiar en el gobierno, porque “confiamos en el 2006 y no obtuvimos muchos resultados después de las movilizaciones y de este Consejo que se constituyó”.

Estos elementos de tipo más subjetivo, más simbólico, que constituyen la dimensión relacional, añaden una dificultad para avanzar en la resolución de cualquier conflicto social, pero en el actual se expresan cuando cada parte cree que está logrando llevar a la otra parte a una situación crítica, de tal modo que ésta deba abdicar, porque está llegando a su punto de quiebre.

Quiero compartir con ustedes algunos indicadores que dan cuenta de esta situación. Por parte del gobierno, ante la situación de extrema tensión que se ha producido en Chile en estos meses de movilizaciones, creyó encontrar el límite de la fuerza del movimiento estudiantil al amenazar con la retirada de las becas si los estudiantes no retornaban a clases o si no cerraban el semestre. Es una amenaza que llegó también por escrito a algunas de las universidades como la Universidad de Concepción. Otros criterios podrían avalar la fuerza del gobierno en el conflicto y el sentimiento de que esto se va resolviendo, en el modo en que el gobierno lo entiende. Por ejemplo, el hecho de haber realizado importantes concesiones presupuestarias. Además, las encuestas señalan que la ciudadanía está cansada de los desórdenes y de la violencia recurrente que se cuelga semanalmente de las manifestaciones pacíficas de los estudiantes.

Y del lado de los estudiantes, ¿qué indicadores de éxito existen que puedan infundir en ellos el sentimiento de que el gobierno va a ceder?

Durante los siete meses de movilización, las encuestas han mostrado un importante apoyo ciudadano a las demandas educacionales que abandonan los estudiantes y son muchos los que albergan, además, la esperanza que después de estas movilizaciones por la educación vendrán otras por la salud o por la previsión.

A pesar de 7 meses de movilización, los estudiantes reafirman sus votos semanalmente, religiosamente todos los jueves, y lo reafirman con energía, creatividad, convicción, y una extraordinaria organización.

Otro criterio, es que los estudiantes han logrado exportar el problema de la educación en Chile, logrando la atención de organismos internacionales, de gobiernos europeos, de gobiernos latinoamericanos, de periodistas del mundo entero, de intelectuales como Noam Chomsky y de otros universitarios de diferentes países.

Siguiendo en el plano relacional, y esto para ambas partes, pero fundamentalmente para los estudiantes, creo que es evidente la falta de confianza de los estudiantes en el gobierno y en la clase política en general. Los estudiantes no se fían y tampoco confían en el gobierno. No se fían por la falta de claridad de las propuestas ministeriales, por la falta de seguridad técnica o jurídica de estas propuestas o porque no se les proporciona toda la información cuando se sientan a negociar en estas mesas llamadas de diálogo. Pero, tampoco confían en el gobierno y en la clase política por la frustración de las expectativas estudiantiles en ese pasado reciente del año 2006.

La otra dimensión del conflicto que analicé es la del procedimiento. Es decir,

esas reglas que van a regir el diálogo para salir del conflicto, esas reglas en las que se establecen los temas que vamos a tratar, los que no vamos a tratar, el lugar en dónde vamos a celebrar las reuniones, el tiempo que le vamos a dedicar, un posible moderador incluso, en fin, los límites. Porque todo proceso de negociación necesita de trabajos preparatorios caracterizados por la cooperación de las partes y, en Chile, si no me equivoco, no se ha dado ningún trabajo preparatorio antes de esas reuniones entre gobierno y entre actores sociales estudiantiles, y al menos no se han dado con un espíritu cooperativo, pues han sido reuniones bastante espontáneas.

En cuestiones de procedimientos, los representantes estudiantiles consultan permanentemente a sus bases, de modo que los viajes de ida y vuelta entre las oficinas del Ministerio de Educación y las sedes de las federaciones del país dilatan, en mi opinión, la toma de decisiones y pone en riesgo los acuerdos entre representantes ministeriales y los líderes de la Confech, pues las bases no siempre ratifican lo que se ha avanzado cupularmente. De modo que pareciera que estas mesas de diálogo-negociación no son el mecanismo ideal para resolver los múltiples problemas estructurales de los que sufre en la actualidad el sistema educacional chileno. Ello por las razones señaladas y por un par de razones más que voy a compartir con ustedes.

Una es que, en mi opinión, cuando se trata de llevar a cabo transformaciones profundas de un modelo, la negociación es incompatible con la prisa. Ciertamente lo que es urgente es la resolución de los múltiples problemas educacionales, pero el proceso de negociación no puede desarrollarse en un contexto de urgencia. Pero me parece que, aún menos, el mecanismo de transformación del modelo de bienestar fuertemente neoliberal que tenemos, pueda darse a través de un plebiscito o de un referéndum, es decir, a través de una de las figuras de democracia directa como proponen los estudiantes.

En mi opinión las políticas públicas no se formulan en una urna, ni el rol y responsabilidades del estado se plebiscitan periódicamente. Sin quitarle virtudes a la consulta ciudadana, hay que reconocer que tiene razón Giovanni Sartori cuando dice que “al referéndum ya se le ha pasado su tiempo”, en el sentido en que está ampliamente superado por los sondeos de opinión y por las encuestas. Y siendo cierto que estamos embriagados en Chile, en el mundo entero, al menos el occidental, de tantas encuestas, de estos mecanismos que están convirtiendo a nuestras democracias en “encuestocracias”.

Entonces, ¿qué otra figura pensar para poder enfrentar posibles conflictos de esa naturaleza que pueden ocurrir en Chile en el futuro? Comparto algunas propuestas con ustedes, frente a la ineficacia de las mesas de negociación que se han dado hasta ahora en este conflicto.

Yo creo que en los tiempos de cólera que viven nuestras democracias en el mundo entero, especialmente en el sector educacional, se necesita en el plano político contar con un modelo integrador de la sociedad civil en las esferas de negociación de asuntos públicos, que tengan un gran impacto social. Un modelo integrador de la sociedad civil en los asuntos públicos que son asuntos también de la política, porque creo que, a pesar de la no inscripción de los jóvenes en los registros electorales, a mí me parece que las manifestaciones sociales de Chile como las que se han dado en el mundo entero tienen un denominador común, y es que lo jóvenes dicen sí a la democracia pero no a la abdicación del poder político, que como miembros de una comunidad de derechos tenemos. Ese poder político, ese poder que legitima nuestras acciones y nuestras exigencias de cambio de modelo.

Por lo tanto, decimos sí a la democracia y no a la renuncia, no a la abdicación de ese poder político de intervención, a través de algunas modalidades de participación. De modo que se necesita, efectivamente, una nueva forma de gobernar que termine con prácticas de diálogo y de concertación corporativas y en este sentido yo no veo otra manera de gobernar nuestras democracias que a través de la creación de foros de discusión y de arenas de negociación.

Son escenarios en donde se promueve el diálogo entre los representantes y los actores sociales políticos con poder y con legitimidad para decidir, son escenarios desde donde se promueven las recomendaciones para políticas públicas.

Pero podrán pensar ¿y cuál es la legitimidad de estos foros de discusión y de estas arenas de negociación?, yo creo que la legitimidad de estos espacios no radica tanto en el poder político de los miembros que están ahí presentes, ni en su saber científico, ni en su experticia, sino en la búsqueda de un compromiso social entre los que están ahí presentes. Es decir, que el objetivo de esos foros y de esas arenas sería, de verdad, el de querer encontrar ese compromiso social alrededor del problema que se plantea.

Ahora bien, yo creo que la calidad del debate público que debe darse en esos foros o arenas, depende mucho de las competencias cívicas que tengan los miembros que la integran.

La gran virtud de este modelo integrador es la de permitir que las autoridades públicas puedan hoy, en el siglo XXI, enfrentar ese doble desafío que supone tratar de conciliar la participación, la democracia, con la eficacia. Es decir, lograr resultados en materia de políticas públicas pasando necesariamente por un proceso consultivo a la ciudadanía sobre todo asunto público de envergadura y sin tener que pasar por un gran debate nacional al puro estilo griego o argentino.

Yo creo que este modelo integrador me parece que es el único capaz, en estos tiempos de cólera que vivimos, de lograr además tres cosas: que nuestros gobernantes aparezcan al mismo tiempo receptivos de las demandas sociales, transparentes y democráticos en los procesos, y capaces de resolver nuestros problemas cotidianos.

En mi opinión, gobierno y estudiantes -o sociedad civil-, deben hacer una apuesta. Desde el gobierno debería realizarse sobre ese modelo integrador, en el que se invoque permanentemente a la sociedad civil, a los profanos, a integrar esos foros de discusión y esas arenas de negociación. Y la apuesta desde la sociedad civil, desde el movimiento social actual, no puede ser la de sustituir el parlamento por un conjunto de mesas de negociación.

Termino con una pregunta muy sugerente también de Norberto Bobbio, que dice: “¿Es posible que un estado democrático sobreviva en una sociedad no democrática?” Yo no lo sé. Puede que sí. Pero yo creo que todas las voces y las manifestaciones desde Chile a España, Israel, EE.UU., Inglaterra, nos están diciendo hoy que importa mucho menos quien nos está gobernando que cómo nos están gobernando.

“Participación ciudadana, participación universitaria”

Abraham Pizarro, Senador Universitario, representante del estamento de funcionarios de la Universidad de Chile.

Mi presentación la dividiré en dos partes.

En primera instancia quiero referirme a la participación ciudadana y lo que está ocurriendo en el país actualmente y, en segundo lugar, sobre la participación universitaria, que es el tema que nosotros vivimos constantemente.

Si uno hace una breve reseña de la participación ciudadana, en su concepción social y política, la entendemos como los derechos de las personas a participar en igualdad de oportunidades, es decir, la cooperación que debe haber entre el estado y los individuos. Se concibe como la fuerza que da vida a las instituciones representativas del país.

Pero fíjense en un detalle no menor. En la Constitución de 1980, que nos rige actualmente, no se considera la participación ciudadana. No existe en nuestro país ni la revocación popular de autoridades ni el plebiscito o el referéndum vinculante, ni iniciativas populares de leyes. Es cosa de recordar lo que hizo el Colegio de Profesores con el plebiscito sobre educación. Las voces disonantes a la iniciativa afirmaron no sólo que las resoluciones ahí adoptadas no eran vinculantes, sino que incluso señalaron que el plebiscito estaba fuera del margen de la ley, porque efectivamente la Constitución lo establece así.

Además, sucede que las manifestaciones populares se prohíben en los hechos mediante solicitudes a la Intendencia que no se aprueban, pero extrañamente, en cambio, se permiten homenajes a personas que han sido un mal para el país, con reglamentos autorizados por la misma Intendencia. Se trata de algo que uno no logra comprender, pero este país funciona a través de esta Constitución heredada y, acordándonos de esto, entendemos la realidad que vivimos.

Muchos hemos sostenido que la Constitución política de 1980 necesita ser reformada, pero increíblemente en estos últimos años se han realizado más de veinte reformas, hechas engañosamente por expertos constitucionalistas que les llaman, que en lugar de flexibilizarla en el sentido de la participación, la han “apretado” un poco más durante estos últimos años.

En la Constitución de 1980, el sistema político electoral, el funcionamiento del parlamento, del ejecutivo, del poder judicial, es decir, del estado en su conjunto, opera con casi total prescindencia y desconexión de las iniciativas, de la participación o del control ciudadano. En el sistema electoral binominal que nos rige, en el cual no participa la ciudadanía, no se tiene ese derecho.

Si consideramos que hoy en día la democracia se ha convertido en el único sistema de gobierno reconocido y respetado a nivel mundial, entonces se puede inferir que la participación ciudadana es el elemento vital de su fortalecimiento, porque así se mantienen las democracias. Pero, a la inversa, lo que hace la Constitución de nuestro país es prohibir la participación ciudadana.

¿Qué es lo que dice el informe sobre democracia de las Naciones Unidas?

Destaca dos interrogantes: Cuánta pobreza puede soportar la democracia y cuánta desigualdad puede coexistir con la libertad. Eso es lo que nos preguntamos en este país.

Al mirar a las instituciones del estado, el órgano del estado con su carácter público, llegamos a su representación más cercana para nosotros que es nuestra Universidad, la Universidad de Chile. Acá nos detenemos y nos preguntamos cómo es la participación ciudadana en su interior.

La Universidad de Chile es una institución pública estatal y se rige por Estatutos Orgánicos, que son hechos con un decreto con fuerza ley. En sus 169 años la Universidad ha tenido cuatro Estatutos, el de mayor duración el del año 1931, que se extendió hasta el '71 y que se acabó comenzó a cambiar ya con la reforma del '68'. El año '71 se crea este nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile con una característica que lo diferenciaba de los anteriores: permitía la participación de todos los estamentos en los gobiernos universitarios, ya sea eligiendo Rector o autoridades. Esas fueron las reformas concebidas con la Reforma del '68.

Lamentablemente este Estatuto del '71 fue el de menor duración en el tiempo, porque fue derogado el año '73, tras el golpe de estado. Eran los Estatutos que contenían más democracia, porque habías sido debatidos públicamente -hubo muchas discusiones y tensiones en su proceso-, pero se habían logrado estatutos mucho más democráticos.

Ahora, ¿qué son jurídicamente los Estatutos en la Universidad de Chile? Son textos refundidos, ya que los Estatutos del '31 y '71 eran solamente textos refundidos, coordinados y sistematizados, pero refundidos al fin. En el Decreto con Fuerza de Ley 25.381, que estableció los Estatutos de la Universidad de Chile el '81, se instalaron las aprensiones propias de un gobierno autoritario, con restricciones fuertes a la participación.

Con el advenimiento de la democracia, se instala la idea de que esos Estatutos no era propios de una institución democrática como lo es la Universidad de Chile, y se realizan por parte de la comunidad universitaria algunas observaciones para cambiarlos.

Lamentablemente, en el Congreso de la República se encontraron muchas contradicciones para su aprobación y esto se resolvió maquillando el estatuto del '81 y derogando artículos. Finalmente, el actual Estatuto queda muy parecido, con algunos cambios, pero no es lo que uno quisiera en realidad, con más apertura y democracia.

De todos modos hubo algunos avances democráticos y quisiera centrarme en los artículos más novedosos que se incorporan. Uno de ellos es el 3er. Artículo del capítulo que habla de los "Órganos Superiores de la Universidad". Se refiere al Senado Universitario como "el órgano colegiado encargado de ejercer la función de normativa de la Universidad. Tendrá como tarea fundamental establecer las políticas y estrategias para el desarrollo institucional así como los objetivos y metas que conduzcan al cumplimiento de aquellas".

Es una función del Senado Universitario que la Universidad camine hacia una institucionalidad correcta. Revisamos el presupuesto, los reglamentos,

etcétera. Ese es nuestro trabajo, bastante agotador, pero es la misión del Senado Universitario.

Otro artículo a destacar es del título “Estructura Académica”, artículo 36 inciso final. Dice: “Además asistirán al Consejo (de Facultad), con derecho a voz, representantes de las organizaciones gremiales más representativas de académicos, funcionarios, estudiantes y personal de colaboración de la correspondiente facultad, nombrados mediante procesos que dichas organizaciones acuerden”. Si comparamos, en el Senado Universitario “los estudiantes y funcionarios tienen derecho a voz y voto”, pero en el Consejo Universitario y en los Consejos de Facultad, solamente derecho a voz. Hay una dicotomía aquí. No se entiende por qué no tenemos derechos plenos en ambas instancias.

Que hay de malo opinar en un Consejo Universitario o votar en un Consejo de Facultad. Esta contradicción es absurda ya que en una parte nos dan el derecho a voto y en la otra nos prohíben ese derecho.

Otro tema a destacar de este Estatuto es que el Senado Universitario “está integrado, además del Rector que lo preside, por 27 académicos, 7 estudiantes y 2 representantes del estamento de colaboración”. Esto es bastante disparaje.

Uno se pregunta con esto cuáles son las ponderaciones que fija el Estatuto. Y uno se da cuenta de que no hay ponderaciones porcentuales como se establecía en el artículo 14 del Estatuto derogado del 71’, que hablaba de la ponderación de 65% de académicos, 25% de estudiantes y 10% de funcionarios. Después de la dictadura, ya en democracia, caímos en el Referéndum del año 1998 que contenía esta pregunta. Ilusamente nosotros la aceptamos con números, no con ponderaciones, y se estableció que serían 2 funcionarios, 7 estudiantes y 27 académicos. Así está fijada la participación.

Ahora, si uno es más meticuloso y se fija en los Estatutos de Universidad de Chile que plantean la existencia de tres órganos de gobierno universitarios: La Rectoría, el Consejo Universitario y el Senado Universitario, como primer punto podemos decir que el poder real se concentra fundamentalmente en las manos del Rector, el Consejo Universitario y, en el resto de las estructuras, en los departamentos, institutos, centros, escuelas y facultades.

“El Senado Universitario es presidido por el Rector”, dice el Estatuto, además de presidir el Consejo Universitario. Entonces tenemos un sistema “semi-monárquico” -y perdonen la expresión- porque se concentra el poder ejecutivo y el normativo. A veces nos emborrachamos con las palabras participación y democracia, porque hay adelantos, pero efectivamente es muy poco para hablar con propiedad de democracia y participación, definitivamente muy poco.

Ahora, en el Senado, los funcionarios y los estudiantes estamos en una absoluta minoría, ya que como estamentos sumados, representamos menos de un tercio. Uniéndonos funcionarios y estudiantes no podemos llamar a ninguna instancia resolutoria real. Ni siquiera la representación de estudiantes o funcionarios pueden llamar por ellas mismas a consultas o referéndum, ya que para plantear esas instancias se requiere de un tercio del total y, para ser votadas, dos tercios del total. Si nos uniéramos con los estudiantes para hacer una presentación de un plebiscito y los académicos se opusieran, no tenemos la ponderación para hacerlo.

Si seguimos con atención estos cambios en el Estatuto de la Universidad de Chile, entonces podemos darnos cuenta de que se trata de una reforma absolutamente cosmética. Es decir, a mí me gustaría hablar de la democracia y de la participación de forma abierta, como debería corresponder en un país que se tilda de democrático.

Si nosotros como representantes del estamento queremos participar en más de 3 comisiones, simplemente no podemos, o si tenemos intereses en 4 o 5 comisiones, que existen, no podemos, por mucho deseo que tengamos. Esto es lo que existe en la Universidad, eso es lo que quiero clarificar. Y no es por ofender o por asumir una especie de rebeldía, sino, lo que quiero es participación real.

Uno mira al país y ¿qué es lo que sucede con esta efervescencia?, pues hay un malestar social creciendo y el ser político de nuestro país parece despertar más allá de los partidos políticos clásicos. Al arcoíris, los slogans que prometían “la alegría ya viene” o “vamos a vivir mejor”, que pegaban bastante bien, ya no son creíbles. Por eso esta resistencia a inscribirse en los registros electorales, pues ya no se cree en los políticos, porque sus políticas son rancias absolutamente.

La participación popular está cercando al estado, lo está apretando para que la participación ciudadana sea mayor, para que sean considerados, porque la Constitución de 1980 y los estatutos de la Universidad ya no representan a esta nueva ciudadanía con diversas demandas, como el respeto por la región aislada, la educación de calidad para la mayoría, la búsqueda de igualdad para los ciudadanos. Vemos la necesidad que tienen hoy los chilenos por decir algo sobre el tipo de país que queremos a futuro. Los ciudadanos ya no quieren sólo ver las consecuencias, sino que exigen una ciudadanía activa.

“Universidad: participación y libertad”

Carlos Martel, Decano Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso

No soy un teórico de la participación ni de la libertad. Si estoy aquí en esta conversación porque soy decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso, una universidad que desde el año 2007 ha implementado prácticas de participación triestamental en sus deliberaciones y decisiones. Desde esa experiencia me permitiré centrar algunas anotaciones para una discusión.

Uso la expresión “participación” en un sentido de “ser parte de”, y quiero llamar a esto un sentido fuerte. Así entiendo que participar en los cuerpos colegiados de la Universidad o en la elección de las autoridades, quiere decir “ser parte” de esos organismos o esas decisiones y no “ser un invitado a la casa de otro”.

La participación de los académicos aún se encuentra restringida en aquellas universidades -la mayoría- que no han modificado los estatutos heredados de la dictadura. Con la excepción de la elección del Rector, las elecciones de autoridades no son legalmente vinculantes. Son consultas para la decisión de una entidad unipersonal y los cuerpos colegiados siguen siendo, reglamentariamente, consultivos.

En la Universidad de Valparaíso, en el año 1990, se estableció un reglamento de consulta para la designación de las autoridades unipersonales y, de esa manera, se normó la participación de los académicos, de los estudiantes y de los funcionarios no académicos. Reglamentariamente, no existe en el lugar de los antiguos Estatutos.

No obstante, sobre la base de una voluntad política de los académicos y las autoridades, se practica la participación con voz y voto en organismos colegiados y en la “elección de algunas autoridades” en la Universidad de Valparaíso. Una normativa adecuada a la actual participación, es desde luego una tarea pendiente en las universidades y en el país.

Reformas a los Estatutos y una nueva ley marco

En esta materia es clarísimo el distanciamiento entre la norma y las tendencias que se observan en la realidad. Para avanzar en este terreno es preciso el debate organizado e institucional y es necesario, además, tomar decisiones institucionales mediante procesos legitimados por la comunidad universitaria. El debate pondrá en discusión las preguntas de fondo: ¿Qué podemos entender por participación en este contexto? ¿Es deseable la participación y por qué? ¿Quiénes o qué estamentos debería participar y en cuáles instancias o procesos y para qué? Preguntas como ésta, entre otras, sobre la idea de diversidad que tenemos. Esto es lo que hay que poner en debate: ¿Cómo es la universidad que queremos? ¿Cómo debemos decidirlo? ¿Cómo podemos llevarlo a cabo?

Cuando propiciamos la participación en la Universidad, ya hemos tomado una decisión sobre el tipo de universidad que tenemos en vista. Incluso pensamos que la participación es esencial a la Universidad, que es una caracterís-

tica definitoria del concepto de Universidad. Creo que una de las razones de fondo para estas afirmaciones es el pensamiento de que es consustancial a la idea de universidad la idea de libertad.

Tradicionalmente, la conexión entre universidad y libertad se ha referido a la libertad de pensamiento y expresión y a la llamada libertad de cátedra. Esto es correcto, pero me parece que no es todo, pues la libertad de pensamiento no consiste en la simple ausencia de coacción sino que, además, requiere positivamente del ejercicio de la crítica y ésta del diálogo y de la iniciativa de diálogo. Aquí se juegan motivaciones, intereses, emociones, expectativas, experiencias, y este juego es interesante y cobra valor cuando encierra la máxima diversidad.

Por eso este juego requiere de la comunidad que, entonces, es la universidad. El dialogo crítico hace de la diversidad una comunidad, construye socialmente una racionalidad compartida. Esta práctica permanecerá siendo una utopía mientras no se arriesgue su ejercicio. Cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, los actores desde su posición -obviamente sin renunciar a ella-, los académicos, estudiantes y funcionarios, tendrían que disponerse al juego de la participación.

Pero no todos pretendemos una cultura de la participación y no todos tenemos una idea de universidad. No obstante, este mismo hecho que lleva al límite la diversidad en este contexto plantea, precisamente, el desafío.

Participar de las decisiones en los cuerpos colegiados y en las elecciones es ciertamente participar del poder. Pero esta no es, de nuevo, la única relación entre participación y poder -y probablemente no es la más esencial- pues permanece formal e insustancial si no se funda en el poder de la participación. La participación como ejercicio y construcción de la libertad es el verdadero poder de la universidad.

Habría que preguntarse aún por qué habría que sostener que la libertad es esencial a la universidad. Tradicionalmente, la argumentación es de orden epistémico. La libertad es un requisito fundamental de la investigación, de la búsqueda de la verdad.

Sin perjuicio de esto, creo que es posible una línea de argumentación complementaria. En el caso de una universidad pública, particularmente estatal, la comunidad universitaria articula una dimensión o un momento de la sociedad en que las universidades se abren o deberían abrirse a sí mismas como conciencia histórica y crítica. Y esto dependerá a su vez, del tipo de sociedad que queremos vivir.

La participación, desde otra perspectiva, es deseable porque permite canalizar institucionalmente los conflictos, cohesiona, reúne y -por lo mismo- contribuye a la estabilidad de las instituciones.

Algunos supuestos de la participación

Entre estos supuestos, me parece que es fundamental tener en cuenta acuerdos institucionalizados acerca de la modalidad y el alcance de la participación. Estos acuerdos expresan una voluntad política de los académicos y los organismos colegiados.

En el límite de la normativa vigente se genera, de hecho y no de derecho, una práctica de participación en el terreno de la reflexión, del debate y de las decisiones políticas universitarias, resguardando con claridad el ámbito de gestión y las decisiones de la autoridad administrativa, cuya responsabilidad, sabemos, es siempre individual.

Otro supuesto dentro de las actuales normativas de las que disponemos es una cultura de la participación responsable que implica, entre otros aspectos, representatividad de los actores, convicción acerca del sentido institucional de la participación (la participación no es un medio para otros fines que los institucionales), compromiso de respetar los acuerdos tomados con reglas del juego previamente definidas, transparencia de los procesos, claridad de los acuerdos, información veraz y oportuna.

La formación de los actores en una cultura de la participación es una condición fundamental. Si no la hay, se desvirtúan sus sentidos y se la instrumentaliza para propósitos ajenos a aquellos que originalmente la inspiran. Por ejemplo, protagonismos personales, manipulaciones por cuotas de poder, oportunismos políticos y académicos. Estas formas bastardas desprestigian las prácticas participativas y provocan reacciones regresivas hacia prácticas autoritarias, desde luego, en aquellos que tienen una idea distinta de la universidad.

En las universidades coexisten ideas contrapuestas sobre la participación de los estudiantes y los funcionarios en los organismos colegiados y en la determinación de las autoridades. La única vía para superar estas diferencias es la elaboración de nuevos Estatutos mediante procesos y procedimientos ampliamente participativos y respaldados por fuentes que lo legitiman.

Tenemos hoy incertidumbre en esta materia, a la espera de una nueva Ley Marco sobre las universidades estatales. Pero en este punto es donde los académicos de las universidades públicas y de las universidades estatales no podríamos permanecer inmóviles, no podríamos permanecer sin tener una palabra que decir. Es fundamental levantar un debate nacional de los académicos, de las universidades estatales fundamentalmente, en una suerte de red universidades estatales, que levante la voz organizada como un debate nacional y señale los lineamientos fundamentales para esa Ley Marco.

El gran tema de debate, me parece que necesariamente, se instalará en las universidades que opten por la participación triestamental en las elecciones de las autoridades unipersonales y, para algunos sectores, el fantasma del cogobierno y las experiencias de la Reforma de fines de los 60' del siglo pasado.

Hoy las universidades son otras, el país es otro y el mundo es otro. Por lo mismo, este debate exige un gran esfuerzo crítico, una superación de los dogmatismos, una readecuación de los conceptos a nuevas contextualizaciones: cómo es la sociedad en que vivimos, cómo es la sociedad que queremos, qué exigencias plantea la sociedad actual a las universidades del estado, qué tienen que decir las universidades del estado a la sociedad actual. Desligadas de su vínculo esencial con la sociedad, uno terminaría preguntándose qué es lo propio, entonces, de las universidades del estado.

Uno de los conceptos que hoy es más urgente de revisar cuando tratamos de la participación en la universidad, es el concepto de democracia aplicada a las prácticas participativas universitarias. Desde luego, aplicada a la sociedad ya tiene el término significados y apellidos diversos. Referido a la universidad,

el asunto se vuelve aún más complejo, toda vez que incluso se pone en cuestión su propia aplicación.

La comunidad que es la universidad o que queremos que sea y la comunidad política que es la sociedad, son de naturaleza y de constitución jurídicas muy diversa; una jerárquica, la otra igualitaria, aunque esto también será tema del debate.

En la universidad no resulta aceptable negar la hegemonía académica sin negar el propósito central de esa institución. Por lo mismo, se reconoce la participación ponderada pero, con todo, cuáles son sus modalidades y alcances.

Y por el momento, ¿basta con esta atribución cuantitativa, con la participación ponderada? Yo creo que no. Que tenemos pendiente una reflexión profunda sobre la idea misma de las prácticas de participación en la conformación de una comunidad universitaria libre.

Este próximo año 2012, particularmente después del año que hemos vivido y frente a la incertidumbre de la Ley General que regulará y pondrá el marco amplio para la configuración de los estatutos de las universidades, el debate conceptual es fundamental. Tendremos que debatir qué significa de fondo democracia, participación y triestamentalidad.

Con la expresión triestamentalidad tenemos un nombre, pero nos falta el concepto. Un concepto que renace pero que en los años 60' y 70' se frustró y no alcanzó su desarrollo. Fue una práctica abortada.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de una práctica triestamental más allá de las cuotas ponderadas en la participación de elección y decisiones? Pensamos, a fondo, en la construcción de una comunidad universitaria.

“Qué hay detrás de la demanda por democratizar las universidades”

Francisco Figueroa, Vicepresidente FECH 2011

Quiero comenzar advirtiendo que no estoy acá en calidad de experto de los temas que nos convocan, ni mucho menos. Vine a compartir una reflexión que hemos ido elaborando colectivamente al interior del movimiento estudiantil y que hoy día asume más bien la forma de invitación a intentar descifrar cuál es la significancia de las luchas por más democracia y participación al interior de las comunidades universitarias y de la educación superior en general. Qué es lo que está en juego en ellas, en el contexto del Chile actual y cuál debiera ser la dirección que como comunidad debiéramos darle a estas luchas.

Lo primero es un adelanto, que yo creo que está en disputa: la formación ideológica de sectores sociales que están comenzando a ingresar a la educación superior y que adquieren, cada vez, mayor relevancia en la estructura social y la esfera política del Chile actual.

Uno de los principales impedimentos que en el Chile actual existen para entender esto, es que hoy discutimos sobre participación y democracia en vacío, como si fueran fines en sí mismos, lo que me resulta súper fome, aburrido. O sea, podríamos ocupar nuestro tiempo en otras cosas. Porque si participamos es para transformar, para tener tiempo para cosas más entretenidas, para el ocio, el goce, para nuestro cultivo, etcétera.

Hoy participamos y somos parte de conflictos para transformar nuestra realidad, no como fines en sí mismos. Y uno de los principales impedimentos que existen para llegar a un acuerdo sobre esta disputa, es que existe una visión dominante que nos dice que la implicancia central de la educación superior en Chile es básicamente económica, en torno al aumento de los salarios y de la productividad general de la sociedad. Esta visión es a partir del paradigma del capital humano tan hegemónico.

Esa visión nos impide ver que unas de las principales implicancias de la educación superior es la maduración sociocultural de los grupos sociales que empiezan a formarse al interior de la educación superior. En definitiva, cuál es el rol político que pueden empezar a jugar al interior de la sociedad en general.

Esta cuestión no es menor, en el contexto del aumento creciente de la cobertura de la educación superior. En Chile este año llegamos a ser más de un millón los estudiantes, pero no hay un millón de ricos. Son muchos menos, tienen poder, pero son menos. No estamos hablando de cómo se diversifica la ideología de las élites en Chile, para que estos tipos tengan una misma mesa con conversaciones muy diversas con el primo “progre” o con el primo cura. Eso ya no es lo que sucede en este país, aunque cuando hablamos de disputas al interior de las universidades, lo fue en su minuto.

Hoy en día, en el contexto de una educación superior masificada en la que empiezan a ingresar sectores que por primera vez acceden a la educación superior, con datos repetidos como que 7 de cada 10 jóvenes que están en la educación superior son primera generación de su familia en estarlo, la educación superior está funcionando también como la cantera del nuevo Chile. Allí es

donde se está elaborando la fisonomía social y cultural del Chile del mañana. Dejando clara la diferencia en el rol que asumen aquí las universidades como la Universidad de Chile, con la educación técnico profesional y del sistema privado, que es mayoritario. Pero aquí se está formando la fisonomía del Chile del mañana. Esa es la relevancia de dar esta discusión, que no tiene un impacto solamente en sectores reducidos de la sociedad.

Esto sucede no en un vaso de leche, sino que al interior de un conflicto mayor en el Chile de la transición, que ha estado embarcado en un proceso creciente y fuerte de “ciudadanización” y de despolitización generalizada. Con esto subrayo un dato que ha estado muy presente en algunos debates y que creo es sumamente relevante tomarlo en cuenta este año para no apologizar lo que ha sucedido y creer que esto es una coyuntura de grandes, profundos, radicales e inmediatos cambios en este país. Se trata de un dato que salió de la Encuesta Nacional del Centro de Investigación de la Estructura Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, que muestra cómo han aumentado los niveles de crítica de la población chilena, pero cómo se mantienen muy reducidos los niveles de asociatividad. La gente tiene un malestar, está enojada, está criticando muchas cosas, pero los grados de asociatividad, de voluntad para la acción colectiva, son muy menores todavía.

Y este malestar está más presente en los sectores de más altos ingresos, donde están, por ejemplo, los jóvenes con más conciencia política, los que tienen más conciencia de sus intereses y de cómo defenderlos, donde participan más en las votaciones. Y en el resto de la sociedad, se ve una disminución de las formas clásicas de asociatividad de acción colectiva, por una parte, y una transformación de las formas de asociatividad que no se logran ver con las anteojeras de la política tradicional, por otra. Y eso está muy presente en la movilización que hemos visto este año.

Afuera del Liceo 1 había un rayado de una misma persona, porque era el mismo trazo, que decía “Contra el estado y el capital: fuego” y la típica A anarquista. Y el mismo trazo ponía al lado, “Porque todos tenemos el derecho a surgir”. Indica de forma un poco contradictoria la subjetividad que está presente en esta coyuntura y en otras anteriores. E indica que está en juego la dirección política que asume hoy día el malestar social expresado y de las luchas propiamente estudiantiles.

También, en una reunión plenaria de la Confech (Confederación de Estudiantes de Chile), detrás de una retórica muy combativa y una estética similar, se abogaba por la gratuidad y por el derecho a tener igualdad de oportunidades, lo que indica un elemento muy real y que está detrás de la masividad de esta movilización también. Aquí no hay un contingente de tropas de gente de izquierda que quiere la transformación social, la socialización de la propiedad y el consumo. No hay tanto de eso todavía, ojalá seamos capaces de construirlo, pero eso está en juego aún.

Hoy día, lo que impera entre los nuevos profesionales y los nuevos técnicos que se forman al interior de la educación superior chilena, son formas ideológicas meritocráticas, tecnocráticas, competitivas, y contra eso estamos luchando.

De ahí la relevancia de asumir que cuando uno habla de mayor participación, de conflicto estudiantil, de conflicto al interior de las universidades y de educación superior en general, está hablando de un conflicto entre esas formas ideológicas que están disputándose las visiones de mundo de los nuevos profesionales de este país, de la capas que van a hacerse cargo de la conduc-

ción de país, del Chile del futuro y de la fuerza de trabajo, también. Insisto, no estamos hablando solamente de las élites.

Ese es el significado que deberíamos darle la lucha por mayor participación y a los conflictos que se dan al interior de la educación: cómo somos capaces de disputar la formación, el ideario bajo el cual se forman los nuevos profesionales. Entendiendo que en esto el adversario está claro y es esta ideología del clientelismo, que nos sitúa en conflicto muchas veces al interior de las instituciones, instalando la lógica del consumidor versus el proveedor del servicio de educación, con retóricas combatidas con estéticas, pero materialmente es otra cosa lo que ahí está sucediendo.

En términos muy gruesos, acá hay una lucha por esa formación ideológica y de cómo hacer que los sectores sociales sean capaces de incidir en los proyectos de la nación, en los idearios que se construyen al interior de las universidades. Cómo ser capaces de dar inicio a un ciclo de cambios con mayor democracia y mayor igualdad y, en particular, de hacer de las universidades trincheras en la batalla por hacer de Chile un país más desarrollado, más igualitario, más democrático. Y de poner al servicio del desarrollo integral, no sólo del crecimiento económico, los conocimientos que se producen al interior de nuestras casas de estudio.

Digo “trincheras”, porque una de las deficiencias que hemos tenido en este particular año como movimiento social por la educación, y que es indicativo de la tremenda despolitización de los movimientos sociales en Chile que hay que resolver en el corto plazo, es no haber comprendido que tenemos que asumir esta lucha como una guerra de trincheras que hay que cavar, asumiendo que tenemos un enemigo que puede ser minoritario pero que tiene un poderío tremendo, con armas y una unidad política tremendas. Indicador de eso es que esta semana, a pesar de lo bajo que estaban en las encuestas durante los momentos más álgidos de la movilización, estos tipos se reordenaron y están cortando nuestras demandas, quitándolas, despojándolas de toda su radicalidad, hablando de gratuidad inclusive, para viabilizar una profundización del modelo actual de educación sin asco alguno. Con el voto de senadores designados, con el voto de un tipo que venía saliendo de la cárcel, con cuestiones así de ilegítimas, son capaces. A pesar de la masividad y la radicalidad de las forma de la movilización, se reordenan.

Y aunque los partidos políticos estén en crisis y la clase política esté profundamente deslegitimizada, nosotros tampoco hemos sido capaces de hacer de eso una verdadera crisis, o de expresar afirmativamente una alternativa. Por lo tanto se reordenan, se recomponen, y las universidades, en tanto, como elefantes blancos y lentos, son incapaces de articular propuestas de futuro. Ni siquiera con la tremenda legitimidad que tienen a diferencia de las otras instituciones. Este año nos hemos dado cuenta de la crisis de legitimidad que tienen las autoridades en Chile, la autoridad política, los partidos políticos, los empresarios, la iglesia. Pero las universidades estatales que contribuyen al desarrollo nacional, la Universidad de Chile entre ellas, tienen todavía un sitio de legitimidad que les concede la sociedad y que, creo, no han sabido aprovechar. De ahí la relevancia y la eficacia que tiene el entender a las universidades como trincheras para la transformación.

En concreto, algunas ideas programáticas de la universidad como trinchera. Una de las primeras es entender que al interior de las universidades debemos velar por el contenido que le damos a la participación universitaria, a la democratización de nuestros espacios formales de decisión, así como también

a la generación del conocimiento y nuestras disciplinas. Es el control que debemos ejercer como sociedad sobre la principal riqueza que tenemos como nación, que es el conocimiento. Porque ya no importan solamente los recursos naturales, en una sociedad en la que cada vez es más crucial introducirle valor a nuestra economía. Los empresarios no lo hacen, porque en este país se dedican a hacer cosas como lo que sucedió con la empresa La Polar, son gente muy floja, porque jamás han sido capaces de enmarcarse en un proyecto de industrialización, de desarrollo.

Es crucial que pongamos el conocimiento al servicio del desarrollo y que ejerzamos control social sobre la dirección de ese conocimiento, sobre la eficacia que tiene ese conocimiento. Y eso se ejerce a través de las agencias productoras de ese conocimiento, que son cada vez más menos las universidades y son cada vez más los centros empresariales, los centros de pensamiento de la élite. Las políticas públicas y también la aplicación de ese conocimiento se genera menos en universidades públicas o al servicio del bien común, y de modo creciente en cuestiones que tienen el nombre Universidad, pero que no son universidades y que se deben, en el caso de la Universidad del Desarrollo o la Adolfo Ibáñez, a los empresarios, y la de Los Andes al Opus Dei, por ejemplo.

Eso está en disputa. Por lo tanto, “democracia, sí”, pero no democracia al interior de las universidades como un fin en sí mismo. Democracia para ejercer control social sobre el conocimiento, que hoy día es el cobre del Chile del siglo XXI. Y esto, que no le cabe en la cabeza a las universidades, es tarea de fuerzas políticas. Pero si hoy día no hay fuerzas políticas con capacidades de mover contingentes sociales, es justamente porque los sectores sociales a los cuales convocan no están politizados y no están convalidando la acción colectiva.

Control social del conocimiento, así como también en el siglo XX la clase política y un sector en las universidades fueron capaces de luchar por la nacionalización de la principal riqueza que tuvimos, que en ese minuto fue el cobre. Hoy debemos repetir ese esfuerzo de, muy entre comillas, “nacionalizar el conocimiento para Chile y para su gente”.

En segundo lugar, democracia para construir una cultura más dialogante, más integradora, más democrática al interior de nuestras universidades y, desde allí, funcionar como una caja de resonancia hacia el Chile del mañana que se está formando en estas instituciones y en la educación superior en general.

La visión dominante hoy día opone democracia a eficiencia o productividad. Nos hablan de que la democracia universitaria es un impedimento a ser eficientes, porque nos entrapa en discusiones ociosas. Yo creo que debiéramos combatir ese paradigma, porque esa división es falsa. Nosotros no debiéramos estar en contra de hacer de las universidades espacios más eficientes de producción de conocimiento, de aumentar la productividad general de nuestra economía, de nuestra fuerza de trabajo. Al contrario, debiéramos argumentar que la democracia, el diálogo, la comunicación, la posibilidad que los distintos sectores de la sociedad se entiendan entre sí, de que un joven rico con un joven pobre se entiendan, por ser un país tan segregado, dividido en castas, es condición sine qua non para que podamos producir más como país. La colaboración, la capacidad de que nos entendamos está en la base de la posibilidad de construir un proyecto de país en conjunto. Dejemos de concederle a los de arriba que nos pongan esta dicotomía productividad/eficiencia, democracia/participación. Y esto se expresa concretamente en la exigencia

que están introduciendo de gobiernos corporativos para nuestras universidades, como condición para la entrega de financiamiento. Debíamos combatir y no concederles esa dicotomía que nos raya la cancha. Hace rato que dejamos de pensar la política como debiera ser, sino que también definimos los límites de la política, no movernos solamente dentro el marco que nos ponen desde arriba.

Y, en tercer lugar, un elemento que es parte de la discusión más bien estudiantil: creo que todas las formas de participación democrática tienen que tener cabida en la institucionalidad universitaria. Se da al interior del movimiento estudiantil una discusión que es bien falsa, que es preguntarse por si hay que darle a las iniciativas de participación como escuelas populares, preuniversitarios populares, trabajos de asistencialismo en las poblaciones, existencia material por fuera de las actuales universidades, en esfuerzos no institucionales a través de una vinculación del puro estudiante con la sociedad. Yo creo que no debíamos perder la vocación más política de transformación de la institución propiamente tal y de volver a la universidad al servicio de la sociedad. Renunciar a eso, es renunciar a nuestra vocación de transformación y es reducir nuestro potencial transformador a espacios marginales que no disputan incidencia en las institucionalidades. La institucionalidad en sí misma no es mala, al contrario, la gracia de las luchas transformadoras es transformar la institucionalidad, adecuarla a las necesidades de las mayorías, cambiar su carácter social, finalmente. Hacer instituciones para los más y no para los menos. Yo creo que eso es algo que está en disputa al interior del programa que se da el movimiento estudiantil para sí y para las universidades.

Hoy debíamos, a partir sobre de esta coyuntura, hacer que las universidades no sean las mismas. Las universidades no pueden seguir siendo estos elefantes que no dinamizan la discusión al interior, que no le muestran a Chile el enorme potencial que tienen y lo que dicen sobre la necesidad de una reforma tributaria, los conflictos medio ambientales, etcétera.

No quiero decir aquí que no se ha dicho nada. Eso es caer en populismo. Pero hemos dicho poco y no con la suficiente fuerza. Y para eso es preciso que dinamicemos las discusiones, les demos cabida en la institucionalidad y luchemos contra el autoritarismo porque es un impedimento, un obstáculo. La batalla actual por hacer de este país un país más democrático, más igualitario, más desarrollado es hacer de las universidades, trincheras. Y a partir de esta coyuntura, tenemos que darnos el tiempo para reflexionar, para detenernos a procesar y pensar cómo hacemos que las universidades empiecen a jugar un rol más activo e incidente en el escenario que se abrió.

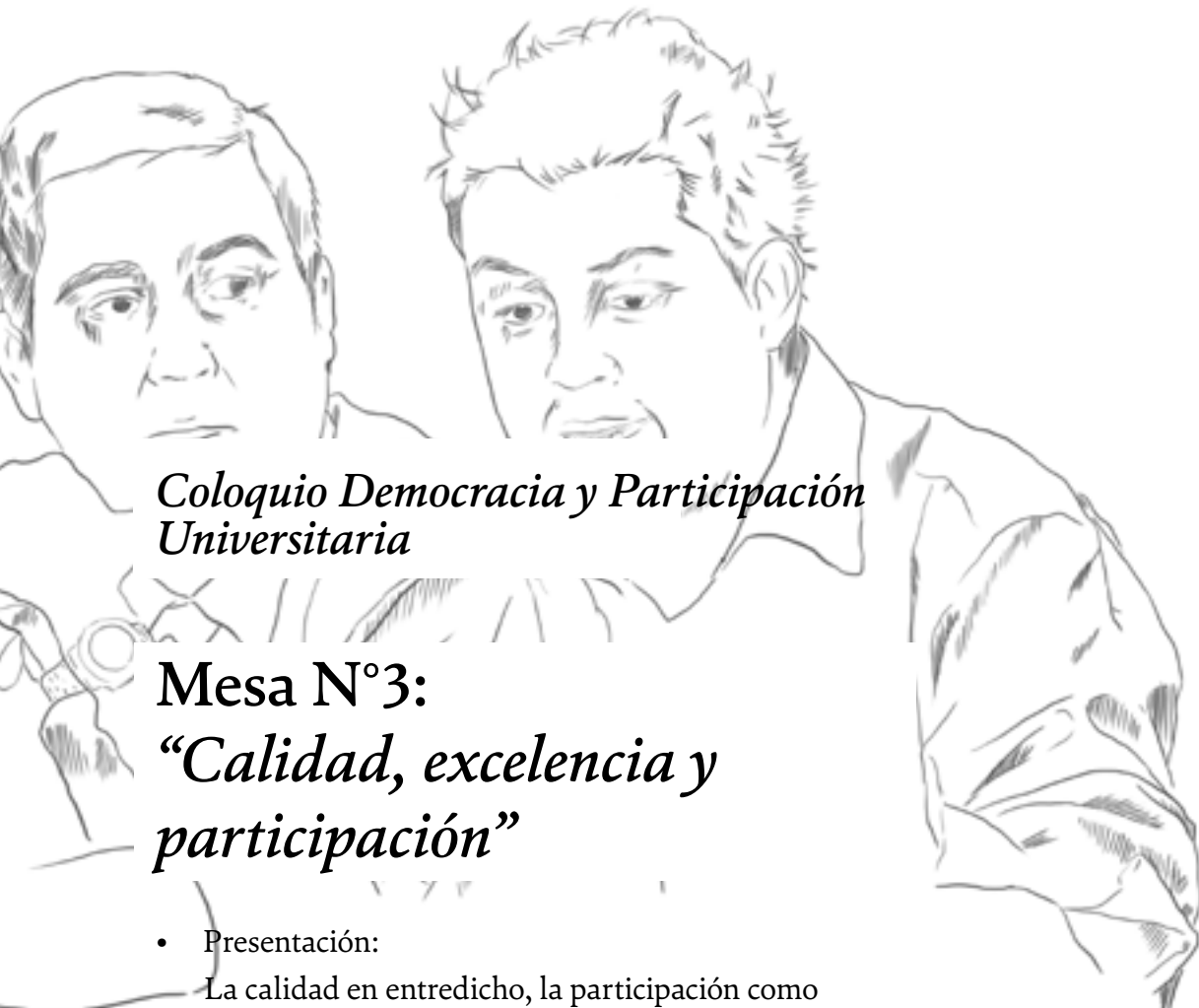
Si no hacemos esto, perfectamente lo van a cortar desde arriba con nuestro mismo discurso, encima deslavado para desactivarnos. Las universidades, a partir de esta coyuntura, no pueden seguir siendo las mismas. Hay que institucionalizar mayores grados de participación e incidencia en la toma de decisiones y en la elección de autoridades.

Muchas veces estas demandas han sido vacías, propias de grupos que establecen esta demanda como una consigna, que luego se repite y pierde sentido. En cambio hoy, tenemos contingentes sociales que están abogando porque esto sea posible, así como lo abogaron en otras luchas universitarias en el siglo XX, como cuando se dio formación y creación a la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile y la Universidad de Chile era nacional. Ahí había sectores abogando, en el fondo, por incidir en el proyecto de nación al cual estaba aportando y construyendo la Universidad. También lo fue en la reforma

de fines de los 60'. Eso es lo que estaba detrás de eso.

Creo que es algo similar lo que hoy está emergiendo y debiéramos ser parte de la solución y no del problema. No, tampoco ningunear la emergencia de esas luchas por un Chile más democrático, más igualitario que, en definitiva, pasa por el rol que asumen las universidades a futuro.





Coloquio Democracia y Participación Universitaria

Mesa N°3: “Calidad, excelencia y participación”

- Presentación:
La calidad en entredicho, la participación como
demanda
Patricio López
- Reflexiones acerca de los nuevos paradigmas de
gestión para las Universidades de Chile y su relevancia
para la competitividad.
Erico Wulf
- Educación superior en Chile: Entre el control y la
promoción de la calidad.
Gonzalo Zapata
- Democracia participativa y excelencia
Pablo Miranda

“La calidad en entredicho, la participación como demanda”

Patricio López, periodista de radio Universidad de Chile

El Senado de la Universidad de Chile, al involucrarse en un debate sobre Democracia y Participación Universitaria que además incluye a académicos y estudiantes de otras casas de estudio de educación superior, demuestra comprender su condición única, y por lo tanto de importancia política, respecto a una institucionalidad que busca hacer más colegiado el gobierno universitario.

En ese tránsito emerge la reflexión sobre una conexión posible en la compleja trama que vincula calidad, excelencia y participación. En ella, las universidades son tensionadas en dos dimensiones: hacia afuera, por el ámbito de toma de decisiones entre el mercado y Estado; y, hacia adentro, por la pugna entre democratización y decisiones centralizadas.

A esto debe agregarse lo extremadamente vago que es el concepto de calidad, aún en los ámbitos académicos donde se trata de precisar. Es incluso probable que en una instancia colectiva como ésta, a pesar de nuestros esfuerzos por articular la discusión, hayamos usado la misma palabra pero no hayamos pensado en los mismos aspectos y variables.

Como sea, y desde el punto de vista procedimental, hoy la calidad en el caso de Chile está fundamentalmente consagrada por la acreditación, la que es severamente cuestionada por su falta de parámetros y por situarse en el ámbito del mercado. La transparencia del proceso, además, ha sido desacreditada por casos difundidos a través de los medios de comunicación.

Parece haber consenso de que en Chile la acreditación, en todas sus modalidades, no es en absoluto sinónimo de calidad pero sí de un enorme negocio, mientras el Estado se desentiende, tal como lo hace en general de los asuntos que supongan interferir en los proyectos de inversión privados. Esto es precisamente lo que ha motivado las históricas movilizaciones de 2011.

Resulta tan sintomático de los tiempos que corren como aberrante que la calidad no sea determinada por referentes académicos en un marco público, sino por empresas, sin perjuicio de que algunas de ellas hayan demostrado ser competentes en su labor.

Aquí se ha creado una zona gris apropiada, incluso, para la corrupción. Si a esto se suma que universidades sin tradición han abusado de sus acreditaciones para promoverse publicitariamente, se completa un cuadro en el que la palabra y el proceso pierden el valor que alguna vez se pretendió que tuvieran.

Con esta modalidad, adicionalmente, se generan los incentivos para que la calidad ya no sea un objetivo permanente de la comunidad universitaria, sino que sea una certificación a la que se postula en un periodo acotado y que se renueva cada cierto tiempo. Un trámite, que por definición es menos participativo y da menos certezas de excelencia que un proceso colectivo y permanente, más allá de que en la formalidad de los procesos de acreditación vigentes los estamentos universitarios sean consultados.

Mencionadas estas dificultades estructurales, cuando las Agencias recolectan información sobre las instituciones postulantes, ¿a qué fuentes recurren? Y cuando, aún antes de este proceso, las universidades y carreras piensan en calidad, ¿qué importancia le dan a la participación? ¿Cuánto pesa la opinión de los estudiantes en asuntos tan básicos y cruciales como la carrera académica o la infraestructura? Algunas universidades y carreras contemplan la figura del Claustro Académico, pero esa instancia consultiva sólo se constituye esporádicamente.

Un componente adicional es que, al cumplir las universidades una función pública, emerge la importancia para los proyectos académicos de la vinculación con el medio. En este caso, se supera el concepto de Extensión -más bien unidireccional- para entrar en la participación, que ya no es sólo de los que están dentro, sino de la comunidad. Hemos citado en este encuentro el caso de Uruguay, país donde la triestamentalidad está garantizada constitucionalmente y donde los ex alumnos tienen una participación de un tercio en el gobierno universitario.

Si una figura como esa se instalara en un país como Chile ¿de qué modo cambiaría la mirada o la concepción que tiene sobre la calidad o la excelencia?

Estas consideraciones se despliegan en la conversación que podrá leer en las líneas siguientes, con el convencimiento de que son decisivas para el nuevo sistema universitario que el país reclama en los tiempos que vienen.

“Reflexiones acerca de los nuevos paradigmas de gestión para las Universidades de Chile y su relevancia para la competitividad.”

Erico Wulf Betancourt *
Universidad de La Serena.

*Master en Economía Universidad de Nueva Cork: Profesor Asociado Universidad de La Serena. Facultad de Ciencias sociales y Económicas. (051204557), ewulf@userena.cl. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el Seminario “Experiencias de educación: Chile España” organizado por la Fundación Creando Futuro y realizado en Santiago de Chile en el año 2004.

Resumen

En los últimos años, se han producido cambios importantes en el entorno externo que influyen la educación superior, y sus potencialidades como factor de competitividad. El objetivo de este ensayo, es reflexionar acerca de la incidencia de estos cambios, en los modelos de gestión organizacional de las Universidades, considerando las características actuales de las políticas del Estado respecto de la importancia de la calidad. La influencia del mercado en la coordinación de los procesos educativos, transforma la Universidad. Surgen nuevos paradigmas, que reorientan los énfasis de la educación superior, hacia una mayor vinculación con el medio y, con las preferencias de los usuarios. La conclusión principal es que los sistemas de aseguramiento de calidad vigentes, se aplican en un contexto de importantes asimetrías, y en consecuencia no logran corregir la heterogeneidad de la educación superior universitaria. En consecuencia, las políticas del Estado respecto de las Universidades deberían tener un enfoque sistémico.-.

Palabras Claves: Asimetrías, Calidad, entorno externo, paradigmas, heterogeneidad

Abstract

In the last years, there has been important changes in the external variables which influence the higher education system, and its potential as a determinant of competitiveness. This essay is aimed at a reflection about the implications of these changes, in their management models, considering current characteristics of state policies concerning quality. The influence of markets over the coordination of the education process, transform Universities. It arises new paradigms, which changes the priorities in the education system, toward models with better linkages to the labour market and related with students preferences. As a concluding remarks, the mechanisms of current quality certification mechanism, are applied within a framework of important asymmetries, therefore do not solve the heterogeneity of the Universities educational systems. It follows that the State's Policy concerning Universities should have a systemic approach. -

Key words: Asymmetry, quality, external framework, paradigms.

Introducción

Las Universidades chilenas se enfrentan a un complejo escenario con demandas múltiples, tanto externas como internas. En el ámbito externo, se ha masificado la educación universitaria, surgen nuevos paradigmas y exigencias (calidad, competencias, competitividad, redes). La importancia de integrar el rol de los mercados, las necesidades de la empresa, además de la competencia con las Universidades privadas, inducen cambios en los modelos de gestión organizacional y académica. Los modelos de gestión, toma de decisiones y estructuras académicas y organizativas, son sobrepasados por las condiciones más complejas de coordinación, que surgen de una mayor importancia de los mercados en las decisiones de las Universidades públicas, pero en la que estas no pueden renunciar a su condición de proveedoras de rendimientos sociales.

Las Universidades ya no son referente de sí mismas, sino que se relacionan con referentes múltiples, y su contribución a la competitividad esta no solo en el saber, sino que también en el comprender.

La respuesta del Estado se constituye en una restricción institucional, pues no ha aplicado una visión sistémica de la calidad, orientándose preferentemente hacia el producto, restando importancia tanto a los procesos educativos, como a las competencias específicas de las Universidades públicas. Hay un componente de Responsabilidad Social que el estado no está asumiendo.

La hipótesis central de este ensayo es que en las condiciones descritas, se fomentan la heterogeneidad del sistema y las asimetrías, lo cual dificulta disponer en el mediano plazo de estándares de calidad aplicables al sistema universitario como tal.

La conclusión principal es que las políticas de aseguramiento de calidad actualmente en aplicación, aunque necesarias no serían suficientes para resolver el problema de adaptar las Universidades Públicas Chilenas a los nuevos escenarios, en cuanto carecen de un propósito sistémico.

El ensayo se divide en tres secciones. La primera sección revisa los cambios del entorno y los nuevos paradigmas y roles para la Universidad. La segunda sección analiza las implicancias de los cambios en el entorno para la medición de la calidad en la educación superior en Chile, y su rol en los incrementos de la competitividad. La tercera sección, plantea algunos comentarios y conclusiones.

Sección N°1. Los cambios del entorno: Nuevos paradigmas

El rápido progreso tecnológico, la masiva difusión de información mediante internet, la instantaneidad de los medios de comunicación, ha reducido no solo las distancias, sino que también las certezas y el tiempo disponible para asimilar los nuevos escenarios. Una muestra de la profundidad de estas transformaciones se encuentran sucesivamente en la economía, (colapso del estado benefactor y el surgimiento de un estado de servicios), la política (democracia participativa, como complemento de la democracia representativa), las ciencias (la vida humana es reproducible artificialmente), y los fundamentos de la ciencia (el análisis matemático, es superado por los algoritmos computacionales), la demografía (aumentan las expectativas de vida, pero disminuye la tasa de nacimientos), la empresa (surge la empresa humanista, pero también eficiente y competitiva), aumenta la relevancia de la competitividad (sistémica) inherente en los mercados competitivos, y el acceso al conocimiento es

horizontal y participativo (se quiebra la jerarquía del conocimiento).

La competitividad necesaria para integrarse a la competencia global, involucra por una parte el capital social, y por otra su sistema productivo, social, político, económico, empresarial y por supuesto educativo. El sistema educativo por tanto, se ha transformado en una variable de competitividad sistémica, pues aporta capital humano. Actualmente, la riqueza o pobreza de las naciones, depende en gran medida de la calidad de sus sistemas educativos, (Gonzalez, 2000).

También han surgido nuevos paradigmas, que desplazan a aquellos que rigieron el modelo educativo en el siglo XX, como por ejemplo:

De la cantidad (Educación masificada), a la calidad (Importancia del usuario y sus preferencias).-

De la oferta (Enseñanza del Conocimiento), a la demanda (Aprendizaje de Competencias).-

Del Estado focalizado en la oferta, al Estado focalizado en la demanda

De las competencias conductistas, a las competencias constructivistas.

Nuevos roles para la Universidad.

El contexto descrito, plantea nuevos retos y roles. Tradicionalmente, las Universidades se han concentrado en las tareas de investigación, docencia y extensión. Esta trilogía y sus énfasis ha dado lugar a:

a.- La Universidad Humboldtiana, basada en la docencia y la investigación

b.- La Universidad Napoleónica, basada solamente en la formación de profesionales como expresión formal del mérito para el desempeño.

Sus estructuras, modalidades de gestión, formas de relacionarse con el entorno local, regional y nacional, responden al paradigma de la oferta, por ende estático y predecible, aunque actualmente esta en curso el paradigma de la demanda, dinámico e impredecible.

Las empresas, la sociedad global, el sistema sociopolítico y económico, plantean requerimientos para los cuales es necesario reforzar con nuevas fuentes de recursos, las capacidades de gestión de las Universidades, orientándolas hacia la formación de competencias, reformulando sus metodologías de aprendizaje (enseñanza), y flexibilizando sus sistemas curriculares. Lo que caracteriza a la Universidad actual, no es solo el saber (Universidad Humboldtiana), o el mérito (Universidad Napoleónica), sino que su vinculación con los fenómenos que estudia y su capacidad de comprenderlos como mecanismo de generación de conocimiento.

El conocimiento importa en cuanto a su aplicación (destrezas y competencias), su posibilidad de reciclaje (Aprendizaje permanente), y su aporte a la comprensión de la realidad.

Las nuevas culturas informática, ambiental, ética, de calidad, innovación y administración estratégica, y la estratificación funcional de la sociedad basada en la importancia de aumentar la competitividad, generan una creciente demanda por educación, que incentiva el surgimiento de las Universidades privadas que ofrecen modelos de gestión más flexibles, y además concentradas principalmente en la formación de profesionales. Estas Universidades, se adaptan más rápidamente a las condiciones dinámicas del entorno.

Indudablemente la presencia de las Universidades privadas, es una indicación de la magnitud del cambio en el escenario de la educación universitaria, pues al mismo tiempo que profundizan la cobertura de servicios educacionales en base a formatos flexibles (planes especiales, programas de titulación para trabajadores, mayor vinculación con los sectores productivos), modifica el límite de los parámetros tradicionales del modelo de enseñanza, (porcentajes de aprobación, titulación, y tiempos de estudio), facilitando una secuencia más expedita entre la formación y el aprendizaje¹. Los fundamentos de este enfoque, se encuentran en la naturaleza “eficientista” del proceso, por la necesidad de cubrir sus costos de operación, sin la asistencia del Estado. En estas condiciones, el eje de coordinación de la educación superior no es exclusivo del Estado, y al menos se debe considerar al mercado.² El denominado fenómeno de la mercadización, induce a las Universidades a Competir y financiar sus actividades con recursos provenientes en forma creciente de fuentes propias. Brunner (2006).

En este nuevo modelo, no solo es importante el mercado, sino que también los grupos de intereses especiales, entre los cuales se incluyen los académicos, que en conjunto definen la denominada trilogía de Clark.³ Dicha trilogía, identifica los tres factores relevantes para definir los espacios de coordinación del sistema educativo universitario: Estado, Mercado y grupos de interés. Brunner (2006)

Las Universidades privadas no son solamente la expresión de cambio en el modelo educacional, sino que también en el modelo de sociedad y sus referentes. En concreto, las Universidades privadas validan el nuevo rol de la empresa como expresión de interés e involucramiento social.

No obstante lo anterior, no es posible prescindir de las universidades públicas. La educación es y sigue siendo un bien público, y además son la columna vertebral de los sistemas científicos y tecnológicos, lo cual configura un rol estratégico para la educación superior.⁴

El rol estratégico de la educación, también está definido por su capacidad de respuesta y anticipación a las demandas del medio externo (incremento de la competitividad). Los modelos actuales en aplicación son reflejo de una estructuración de coordinación, con fuerte dependencia del apoyo financiero del Estado, orientado preferentemente por criterios de cantidad (cobertura), que contrasta con los enfoques basados en la calidad. La Declaración de París (UNESCO, 1998), en la Conferencia Mundial sobre Educación establece que estas exigencias, demanda profundas transformaciones internas, para que su labor sea pertinente a las expectativas de movilidad social y de competitividad.

1 Entre 1997 y el año 2006, coincidentemente el aumento en los porcentajes de titulaciones, se coincide con la mayor cobertura de las Universidades Privadas. Consejo de Rectores 2006

2 J Brunner: Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentos y seis tesis en conclusión. Marzo 2006.

3 Citado por J Brunner. (2006).

4 De 3500 investigadores, 55% se encuentran en las Universidades más importantes de la región Metropolitana (Santiago). Brunner 2008.

Cuadro N° 1
Evolución de la Universidad en el siglo XXI

Universidad orientada a la enseñanza)	Universidad orientada al aprendizaje
Ampliación de las áreas de enseñanza, según la capacidad de. Oferta.-	Concentración de las áreas de aprendizaje según la Demanda.-
Crecimiento incremental , brechas en algunas áreas.-	Crecimiento concentrado en pocas áreas.
Énfasis en la disciplina como formato de enseñanza. Orientación a la producción en masa. Formadora de conductas sociales.-	Énfasis en los valores pertinentes a las necesidades sociales, y de las empresas. Creatividad, Empleabilidad y competencias, aprender a aprender.-
Desvinculación entre enseñanza e investigación	Vinculación de la investigación con las empresas. Pensamiento estratégico
Cantidad, estandarización	Calidad, innovación, competencias
Creación de conocimiento	Aplicación de conocimiento, comprensión
Constructora de país	Constructora de región
Conciencia crítica de la nación	Constructora de capital social

5 Carlos Cáceres S: Financiamiento público a la educación superior en Chile. Universidad de Chile (2010)

Fuente: La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Carlos Tünnermann B. 1998

Las condiciones de la economía global, y sus dimensiones productivas, financiera y de conocimientos, también establecen nuevas exigencias para la educación pública, especialmente en su capacidad de respuesta y anticipación a los requerimientos que emanan de la difusión masiva de información y acceso a conocimientos. Marginson (2007).

Contrariamente a lo esperado, las políticas publicas de financiamiento de la educación superior, no se han adaptado a estas nuevas condiciones .En Europa, el financiamiento público se ha reducido desde un 57% en 1996 a un 41% en el 2005. Según datos de la OECD, entre 1995 y el 2003, el financiamiento público por estudiante disminuyó un 30% en Australia, y un 37% en Polonia. Además de los 23 países de la OECD, solo15 han aumentado su gasto en educación superior. Simultáneamente, y como señala Brunner (2006), el supuesto es que mas competencia, menos regulaciones y una mayor injerencia del mercado, darán como resultado Universidades mas eficientes, innovadoras y adaptables, reduciendo los costos de transacción que surgen de la intermediación estatal. El caso de Finlandia, Salminen,(2003)es un buen ejemplo de esta tendencia, en el que siendo un sistema regulado por el Gobierno, este se basa en mayor autonomía de gestión , y mayores exigencias de desempeño, y control de resultados para las instituciones de educación . Sin embargo, la experiencia en Chile indica un sesgo de la competencia hacia la cantidad, más que competencia por la calidad.⁵

Las modalidades de financiamiento y gestión financiera en las Universidades públicas , deberían entrar en proceso de revisión, pues según lo planteado por Shattock (2003), en la actualidad las universidades deben monitorear sus

recursos financieros con criterios muy similares a los de una empresa privada, deben priorizar sus proyectos de inversión en función de obtener ventajas competitivas, desarrollar políticas de precios que reflejen los costos reales de los procesos educativos evitando los subsidios indirectos, desarrollar una cultura organizacional proclive a la gestión de nuevos recursos provenientes de fuentes distintas del estado, y profesionalizar la gestión.

Equilibrio entre tradición y cambio

El Rector de la Universidad Libre de Bruselas, Pierre de Maret (2004), en una conferencia con motivo de los 600 años de la Universidad de Turín, se preguntaba.⁶ ¿La universidad se está transformando en un apéndice de la empresa? La universidad empresarial? ¿Es la Universidad una proyección de la gestión de la empresa? ¿Hagamos negocios o reflexionemos estratégicamente? Las respuestas a estas preguntas resultarán del diálogo que se establezca entre la Universidad y su entorno, pero los valores centrales de la libertad, su espíritu crítico, innovador, y humanista, no pueden ser desplazados, ni aun cuando la competitividad sea incorporada a su área de atención.

La aldea global, también es una oportunidad para fortalecer las identidades locales. La naturaleza relacional de las nuevas tecnologías, favorece la conectividad en la dispersión, y la diversidad. Es decir, las Universidades deben buscar un balance entre las distintas variables a las que están expuestas, en el marco de las demandas que desafían los modelos de gestión convencionales, sus fuentes de financiamiento, y los criterios de evaluación de los resultados. Esto, conlleva equilibrar la tradición con la modernidad. La importancia de este balance, está en que sin fragmentar el núcleo central de la Universidad de ser fuente del saber y del comprender, coexisten amenazas y nuevas oportunidades, como por ejemplo:

- Oportunidad de propósito: Centrarse en el estudiante
- Oportunidad de compromisos: El rol de la educación y las Universidades públicas para la movilidad social.
- Oportunidad de competencias: Las personas desean hacer bien sus trabajos, pero también quieren gestionar sus carreras.-
- Oportunidad en las personas: Las personas son el eje de la organización, fortalecer su crecimiento refuerza los resultados del aprendizaje.-
- Oportunidad de crear redes: Las universidades públicas se fortalecen entre sí, compatibilizando la competencia con la cooperación.-

Sección N° 2 .Implicancias para la competitividad

2.1.- En la década del setenta existía en Chile, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, un modelo de educación superior de tipo monopolístico, laico, gratuito, autónomo, de acceso restringido, con financiamiento estatal, y sin sistemas de acreditación de la calidad, funcional a las necesidades de un sistema que identificaba en la educación el equivalente a una “fabrica social”. Desde entonces, ha habido una importante masificación de la demanda, que ha sobrepasado las estructuras y los modelos de gestión vigentes, y con ello el riesgo de deterioro de los estándares de calidad. Algunos datos⁷:

Ha aumentado el porcentaje de profesores con doctorado, pero el 70% de dicho aumento, se concentra en siete de un total de las 25 Universidades, que integran el Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

6 P de Maret. "Definiendo el curso entre el servicio público y la comercialización: precios, valores y calidad". European Universities association. (EUA). Junio 2004

7 Anuario estadístico Consejo de Rectores (2006)

El número de alumnos matriculados aumento en 33%, mientras el porcentaje de titulados aumento en 32%. Se ha masificado no solo el acceso a la educación superior, sino que también la cantidad de personas con título universitario, lo cual pone en riesgo la calidad.

La concentración del aporte fiscal en Universidades que califican con alto prestigio y niveles de selectividad, influye a las restantes universidades a realizar profundos cambios en sus modelos de gestión, en el marco de un Estado selectivo en sus políticas de educación superior.

La implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile, coexiste con una importante asimetría en el sistema universitario, de difícil corrección en el corto plazo, pero con importantes implicancias:

a.- Las condiciones diversas de desempeño con definiciones académicas distintas, (Regionales, nacionales, complejas, docentes etc) y misiones institucionales diferentes, no hace necesariamente a las Universidades comparables en su estándar de calidad.

b.- Se debilita la capacidad de generar masa crítica de capital humano homogénea, y con estándares de calidad pertinentes a los desafíos sistémicos de innovación, productividad y competitividad que necesita la economía chilena en su inserción en los mercados globales.

c.- El sistema educativo universitario como fuente de competitividad, aun dista de tener niveles homogéneos de calidad, y el formato actual de aseguramiento de calidad, no está diseñado para un enfoque sistémico que facilite dicha homogeneidad. Brunner (2008).

Finalmente, es pertinente considerar que las Universidades tienen diferentes competencias organizacionales, que inciden en una dispersión creciente de calidad (pocas Universidades acreditadas en el máximo). Esta dispersión podría reducirse segmentando el proceso de medición y aseguramiento de la calidad, enfatizando en algunos casos los procesos, y en otros el producto. De esta forma, el sistema de educación superior en Chile como tal, también podría lograr estándares de calidad.⁸

Sección N° 3. Conclusiones y Comentarios finales

Los cambios en los factores externos han aumentado la interdependencia del sistema educativo universitario con el resto de la sociedad, y por lo tanto este se encuentra más expuesto a las condiciones cambiantes del entorno. Esta situación, genera tensiones en los modelos educativos en aplicación, en los que la primera prioridad es incrementar la calidad en un contexto de políticas selectivas del Estado carentes de un enfoque sistémico. Por extensión, los modelos de gestión, toma de decisiones y estructuras académicas y organizativas, son sobrepasados por las condiciones más complejas de coordinación, que surgen de una mayor importancia de los mercados en las decisiones de las Universidades públicas pues el estado no está asumiendo su responsabilidad social con las Universidades Públicas.

Existe una importante heterogeneidad del sistema educativo superior en Chile, que no está siendo atendido por las políticas de aseguramiento de la calidad, basado principalmente en realidades caso a caso, y que no identifican ni establecen diferencias, entre las competencias de las universidades para orientarse a productos o procesos, acentuando de esta forma las asime-

8 La calidad como producto se identifica con un producto educativo válido (Titulados), mientras que la calidad según procesos identifica los factores de mayor incidencia (Profesorado, curriculum, evaluación y organización). González (2000)

trías y por ende debilitando la capacidad del sistema de educación universitario en Chile, de adaptarse a las nuevas condiciones con una visión sistémica como condición para un incremento en los niveles de competitividad. En consecuencia, las políticas de aseguramiento de la calidad vigentes, aunque necesarias, no serían suficientes para adaptar las Universidades Públicas chilenas a los nuevos estándares de calidad sistémicos (por ejemplo, capacidad de trabajar en redes, capacidad de establecer alianzas estratégicas, desarrollar procesos de integración horizontal o vertical), que complementen aquellos estándares académicos propios de cada institución.

Bibliografía

- BARCELÓ, J.(2004).Universidad y sociedad: Una relación paradójica. Revista Calidad de la Educación. N° 20.pp 1-8
- BRUNNER, J.J. (2008).El financiamiento de la educación superior. Universidad Diego Portales. <http://www.brunner.cl>
- BRUNNER, J.J. y Uribe. D.(2007 “Mercados Universitarios .El nuevo escenario de la educación superior”. Universidad Diego Portales.
- BRUNNER, J.J. (2006).Mercados Universitarios. Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión. Universidad Adolfo Ibáñez Proyecto Fondecyt 1050138.pp 1-99
- BRUNNER, J.J. Meller, P (2004).(Compiladores)Oferta y Demanda de Profesionales y técnicos en Chile. Ril 2004
- CLARK, B.R. (1983).El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autónoma de México. México DF
- FELT, U. (2002). University autonomy in Europe. Changing paradigms in Higher education policy. <http://eua.uni-graz.at>
- FRIEDMAN, M. and R (1980).Free to Choose. Orlando .Fl. Harcourt .Inc
- González, T,(2000).Evaluación y Gestión de la calidad educativa. un enfoque metodológico, Universidad de Sevilla Cap II.pp49-79
- LAVADOS, J.(2003).La educación superior chilena y los desafíos de la globalización. Revista Calidad de la educación N° 19.pp 1-10
- MARET, P. de.(2004).Definiendo el curso entre el servicio publico y la comercialización :precios ,valores y calidad. European Universities association.
- MARGINSON, S. (2007).Global setting, national policy and higher education in 2007. Centre for the study of higher education .Education ,science and the future of Australia. University of Melbourne. pp 1-13
- MARGINSON, S. (2006) Dynamics of national and global competition in Higher education. Higher education 52.
- SALMINER, A. (2003).New Public Management and Finnish Public sector organization: The case of universities. En Amaral A,V,L Meek and I.M Larsen (editors).
- SHATTOCK, M. (2003).Managing successful universities. Maidenhead. England: Society for research into higher education & Open University Press.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Conferencia Mundial sobre educación superior. pp 1-

“Educación superior en Chile: Entre el control y la promoción de la calidad.”

Gonzalo Zapata, académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación de la UC

Para nadie es una novedad que Chile transitó aceleradamente desde una educación superior de elite, concentrada en unas pocas universidades públicas y privadas fundamentalmente financiadas por el estado, hacia una de orden masivo, abierta a una variedad de instituciones de educación superior, escasamente reguladas y financiadas, cual más cual menos, por ingresos propios privados.

La preocupación por la calidad y los sistemas de aseguramiento externo de la calidad aparecen justamente en el mundo, en respuesta a la masificación, pero también en respuesta a otros fenómenos que la han acompañado. Menciono en particular a: diferenciación/diversidad, privatización, internacionalización, profesionalización y ajustes/desajustes con el mundo del trabajo y cambios en los modos de producción del conocimiento. De estos fenómenos que ha acompañado a la masificación de la educación superior, me interesa puntualizar algunas cuestiones en particular respecto de la diferenciación/diversidad.

Por lo general, se entiende por diferenciación, a un proceso que va de menos a más y que va sumando unidades o entidades distintas en el tiempo. La diferenciación es un proceso típicamente social (también de la biología) y que los clásicos de la sociología identificaron como algo muy propio del desarrollo y de la modernización. Burton Clark sostenía que la educación superior era un sistema de la sociedad en diferenciación por excelencia, donde coexisten diversas fuerzas que van contribuyendo a una mayor diferenciación, desde la típica fragmentación de los conocimientos y su expresión en nuevos departamentos, pasando por la creación de áreas de conocimiento nuevo y hasta la dignificación de áreas de menor prestigio y que pasan a incorporarse como conocimientos superiores (academic drift). Esto es lo que podría denominarse como la expresión interna de la diferenciación en educación superior. Pero también sabemos que existen fuertes presiones externas para la diferenciación de la educación superior, especialmente a propósito de la masificación: la necesidad de responder a un estudiantado mucho más amplio y distinto, o bien ajustarse a requerimientos laborales también en diferenciación. Esto último es lo que podría denominarse como la presión medioambiental para la diferenciación, donde presionan por diferenciación estudiantes, familias, empleadores, y también el Estado y las comunidades y asociaciones profesionales.

Por otra parte, se entiende por diversidad no necesariamente al proceso (aunque bien podría uno conceptualizar diversificación en cuanto un proceso), sino que fundamentalmente a un estado en que las unidades o entidades que existen, son más bien variadas entre si y que la variabilidad total entre ellas es más o menos, según pueda determinarse. Así entonces, diversidad en educación superior tiene que ver con cuán distintas se han hecho nuestras entidades en varias dimensiones. Robert Birnbaum identificó al menos 7 dimensiones de la diversidad en educación superior, desde su aproximación sistémica (sus sectores internos, variados modos de relación con la autoridad/gobierno, por ejemplo), pasando por la diversidad estructural o institucional

y la de programas (que tienen que ver con cuán distintas son nuestras instituciones y oferta de programas) y hasta la diversidad de valores, clima y actores involucrados (que repara en dimensiones más organizacionales de nuestras instituciones).

La diversidad en educación superior es entendida, muchas veces, como una aspiración, como una característica deseable de los sistemas, especialmente en el contexto de su masificación. La diversidad es aquella característica que permitiría, en principio, hacerse mejor cargo de un mundo que se ha ido transformando rápidamente y que requiere de instituciones de educación superior diversas, que piensen y que ofrezcan respuestas a un mundo igualmente diverso.

Uno de los desafíos más importantes de los mecanismos de aseguramiento externo de la calidad es cómo hacerse cargo de controlar por una parte la calidad, velando por la mantención de criterios básicos y buenas prácticas y, por otra, promoverla buscando los más altos estándares y mejores prácticas. La clave es cómo garantizar y mejorar calidad, protegiendo la diversidad.

El punto que quiero hacer aquí, sin embargo, es que así como bien sabemos que en Chile hemos avanzado aceleradamente a un sistema masivo, con políticas ciertas que promueven diferenciación, no es tan claro que la diversidad sea la óptima, al menos así como ha sido discutida en la literatura internacional.

Bien sabemos que la reforma del 80, impulsa fuerte diferenciación institucional: fragmenta regionalmente a las universidades más grandes del país, reconoce a nuevas instituciones no universitarias y abre un amplio espacio a las nuevas universidades privadas.

En los años 90, las instituciones crecen de modo importante, especialmente en cuanto a su matrícula, oferta de programas y progresivamente surgen diversas sedes. La década pasada fue la más espectacular en términos de su masificación y explosión del número de programas y sedes. Cuánto de ello, sin embargo, representa genuina diversidad? La verdad, es que en el mejor de los casos, tenemos un conocimiento parcial al respecto.

Aunque podrían ser mejores, hay buenas noticias en cuanto al desarrollo en ciertas áreas del sistema, con programas mejor diseñados y ajustados a las necesidades de estudiantes y del mundo del trabajo, mayor preocupación por los estudiantes y sus diversos modos de aprender, avances significativos en infraestructura y recursos, y también, por otra parte, la emergencia de una real profesión académica, el desarrollo mucho más extendido de la investigación en ciertas áreas, el surgimiento y avance del posgrado, la generación de diversas agendas de lo que podría denominarse la tercera misión, etc.

Las malas noticias son bastante conocidas, aunque poco asumidas. Crecimiento sin regulación y que ha escondido pobres niveles de calidad bajo el argumento de la diversidad.

Da la impresión que el argumento planteado por el nuevo institucionalismo, a propósito de la tendencia al isomorfismo, esto es, que las instituciones tienden más que a hacerse diversas, tienden a copiar aquellas características más valoradas y que otorgan mayor prestigio. Así entonces, vemos fuerte presión y una tendencia a concentrar la oferta en aquellas carreras más tradicionales (más allá que se ofrezcan de los más diversos modos), caracterizar la oferta

como si fuera tradicional (aunque no lo sea), plantearse como universidades de investigación y raciocinio (aunque de verdad, no lo sean).

El problema es que en la aspiración de obtener mayor prestigio, en vez de diferenciarse, se esconde mala calidad y empobrece el sistema. Dos muy breves ejemplos: hace pocos años atrás, una universidad regional multiplicó su número de doctores de su planta de un año al otro, el avance habría sido espectacular si efectivamente se hubiera tratado de una transformación potente de sus cuadros académicos, sin embargo, pareció ser más bien el resultado de un programa interno de capacitación y de formación de posgrado Express de los académicos ofrecido por la propia universidad. Hoy por hoy, la campana publicitaria de una de las universidades más grandes del país repite exacerbadamente su misión y contribución en investigación (la primera privada en investigación, 22 años investigando, acreditada en investigación, etc.), cuando bien sabemos que su mayor y más distintiva contribución es, masivamente, en docencia universitaria.

Por otra parte, el marcado clientelismo y exacerbadas prácticas de mercado en educación superior, en ausencia de mecanismos potentes de control y regulación, están abriendo todo un mundo de abusos y corrupción. Desde las malas prácticas de administración financiera, pasando por los abusos en la publicidad y marketing, hasta el deterioro de los niveles de exigencia y excesiva tolerancia a la copia y el plagio, entre otros muchos males.

La preocupación por la calidad en un contexto de educación superior masiva es clave. Chile ha avanzado en la instalación de mecanismos externos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, aunque la impresión es que más que anticipando las necesidades de control y mejoramiento, se ha tratado de mecanismos que han ido instalando con cierta tardanza y con mucha resistencia, especialmente cuando se trata de imponer control.

A mi juicio, las mayores contribuciones han estado por el lado de la promoción o mejoramiento y en ciertos sectores el sistema, descuidando, sin embargo, el control de la calidad en otros sectores del sistema. No es raro, que parte importante de las instituciones que se sometieron tempranamente al aseguramiento externo de la calidad y que han sido las más activas evaluando sus programas y actividades, sean justamente aquellas públicas y privadas del Consejo de Rectores, metropolitanas y regionales, por lo general, aquellas de mayor prestigio y calidad. Tiendo a pensar que entre estas instituciones, el sistema ha contribuido al mejoramiento de la calidad cultivando también la genuina diversidad.

Durante los últimos años se han desarrollado algunos estudios de evaluación sobre el impacto y resultados del aseguramiento de la calidad, generándose cierto debate en torno a la magnitud de los beneficios de la acreditación. Mientras que para algunos la acreditación efectivamente ha promovido calidad a través de prácticas institucionalizadas y ha traído más y mejor información; para otros, no obstante se reconocen beneficios vinculados a la acreditación, hay una tendencia a la burocratización de los procesos y una excesiva carga rutinaria que poco contribuye a la cultura de la calidad propiamente tal.

Obtener logros en control y promoción de la calidad, simultáneamente, no es simple. Se trata más bien de una tensión que ya ha sido advertida en la literatura internacional. Por una parte, es preciso controlar las malas prácticas y abusos, por otra, promover con fuerza el mejoramiento continuo de la

calidad. Son dos objetivos distintos, en tensión, que muchas veces requieren de criterios y modos de aproximación distintos.

Respecto del aseguramiento externo de la calidad, la ley 20.129 y la institucionalidad creada, a poco está presentando evidentes problemas. Se observa un agotamiento de los procedimientos, criterios y prácticas de evaluación, los que prácticamente no han sido modificados y que en lo fundamental están mucho más enfocados a la promoción y mejoramiento de la calidad que a su control.

Los impactos del aseguramiento externo de la calidad no son homogéneos. Este es un punto clave. La aplicación de procedimientos relativamente estandarizados en instituciones de niveles muy disímiles (digo de niveles muy disímiles y no de misión u objetivos genuinamente diversos) ha obtenido respuestas variadas, desde aquellas instituciones que se someten honestamente a una evaluación con fines de mejoramiento, hasta aquellas que más bien enfrentan la evaluación de modo reactivo y burocrático, interesadas más bien en el cumplimiento mínimo y la obtención de la certificación.

Existen también dudas acerca del rigor y la función de control de la calidad que han logrado los procesos desarrollados, toda vez que, por lo menos hasta el año pasado, se acreditó a prácticamente todas a las instituciones que se sometieron al sistema, en circunstancias de que sin embargo algunas de ellas presentaban evidentes problemas de calidad.

En este sentido, los juicios de acreditación no siempre se compadecen con otras informaciones, señales y evaluaciones que existen respecto de nuestras instituciones y programas de educación superior. Tampoco ha sido siempre óptima la claridad, pertinencia y calidad técnica de los pronunciamientos, documentación e información pública relativa a la acreditación. Da la impresión que los mecanismos de aseguramiento de la calidad conversan poco con otros instrumentos y políticas en educación superior, dificultando una aproximación de sistema propiamente tal.

Si bien se sigue avanzando en Chile en cuanto a la cobertura de los procesos de evaluación y acreditación, no ha ocurrido lo mismo con otras políticas y mecanismos indispensables para controlar la calidad: los sistemas de información pública, los mecanismos de rendición de cuentas, el control y licenciamiento de programas nuevos y la habilitación y certificación profesional.

Al aseguramiento externo de la calidad, le ha recaído un gran peso, puesto que opera en un contexto de calidades disímiles, aunque no necesariamente diverso. Frente a la falta de otros mecanismos efectivos de control y regulación, es evidente que crezcan las presiones sobre el aseguramiento externo de la calidad y por resultados que se puedan observar no sólo en la dimensión de la promoción de la calidad, sino que también en la del control de la misma, donde parece tener marcadas dificultades.

Aunque existen sectores que se resisten al control de la calidad, la iniciativa de instalar una superintendencia de educación superior es ciertamente una buena noticia, puesto que concentra algunas funciones básicas del control en una organización especializada. Creo, sin embargo, que el control es mucho más que la fiscalización del uso de los recursos, la transparencia y control de la publicidad, es también el cumplimiento de ciertos estándares mínimos de calidad, así como los establecidos en Chile por el licenciamiento, sin los cuales el mejoramiento continuo de la calidad es muy difícil.

Por su parte, administrar los actuales mecanismos de aseguramiento de la calidad, sin revisar los procedimientos, criterios y las prácticas de evaluación es una estrategia equivocada. Esto equivale a poner el acento en la cobertura, postergando la calidad. Parte importante de nuestras instituciones de educación superior en el país se ha incorporado a los procesos de evaluación, destinando esfuerzos, tiempo y recursos significativos. El retorno y beneficios obtenidos deben ser al menos equivalentes a los esfuerzos destinados. Por lo mismo, es indispensable a mi juicio rescatar la dimensión del valor de los procesos de evaluación, que está más bien en el mejoramiento continuo, pero a la vez robusteciendo significativamente el control de la calidad mediante nuevas aproximaciones y metodologías afines a las características de instituciones muy disímiles. Separar las funciones de control y mejoramiento es más que razonable. Mientras que el control tiene que ver fundamentalmente con el establecimiento de mínimos y su supervisión permanente, la promoción y mejoramiento de la calidad es un asunto de evaluación propiamente académica.

Termino con esto, las claves para consolidar un sistema de aseguramiento externo de la calidad propiamente tal, están en aumentar el rigor del control desarrollado, despejando las malas prácticas y abusos de un sistema que ha crecido con poca regulación, por una parte. Y por otra parte, es preciso recuperar el carácter académico de la promoción de la calidad, privilegiado las mejores prácticas para acompañar a un sistema que quiere alcanzar altos estándares y cuidando también una rica diversidad que de verdad contribuya a lo que todos esperamos de nuestra educación superior.

“Democracia participativa y excelencia.” ¶

Pablo Miranda, encargado de Comunicaciones de la Federación de Estudiantes de la U. de Concepción.

Agradezco la invitación del Senado Universitario de la Universidad de Chile a esta instancia, para poder no sólo expresar nuestras ideas, conocimientos y reflexiones generales sobre lo que ha pasado actualmente, sino que también para nutrirnos con otras experiencias y conocer las ideas y pensamientos de estos referentes críticos que han surgido no solo ahora, sino que a través del tiempo.

Para comenzar, quiero precisar que la presente exposición es desde un punto de vista, más que técnico, político y trata de explicar y conectar los temas que nos convocan con lo que está pasando hoy día. Me refiero a la democracia, la participación tanto ciudadana como en el mundo universitario y también un tema de debate que a los estudiantes se nos tornó interesante por discutir: qué es la calidad y la excelencia en el sistema educativo en su conjunto y particularmente en el sistema educativo superior.

Primero quiero analizar algunas ideas generales, en el contexto en el que se encuentra el movimiento estudiantil actual.

Este año 2011 ha sido bastante particular no sólo aquí en Chile, sino que a nivel global, en relación al levantamiento de diversos movimientos, sectores y grupos sociales alrededor del mundo. En Europa, en Medio Oriente, en Latinoamérica, aquí en Chile particularmente, y que pueden tener aspectos en común que se van enlazando y que invitan a razonar acerca de por qué se producen estos asuntos.

Es uno de los denominadores comunes que nosotros hemos podido visualizar y ha sido precisamente lo que nos ha convocado aquí: el tema de la crisis de la democracia representativa en los regímenes occidentales, incluso de otros países del mundo, expresado en esta gran masa que se ha denominado el movimiento de los indignados y aquí en Chile, donde se genera una desafección, una separación o una demarcación entre el movimiento social que se ha levantado y quiénes nos están representando o liderando políticamente a nivel país, e incluso a nivel universitario.

Y esto lo digo porque, en nuestra concepción, la Universidad y su historia es un fiel reflejo de la sociedad en general. Es decir, la universidad como institución, como concepto, representa una miniatura de la sociedad que emerge y ebulle.

En el contexto chileno, en este momento, vemos que los datos de las encuestas sobre la movilización han demostrado que los estudiantes son vanguardia del movimiento social y han levantado una voz acerca del tema del financiamiento de la educación, de la gratuidad y también de otros conceptos más subjetivos, como la democracia y la participación de la comunidad. Por eso quiero explicitar algunos enfoques que enmarquen la discusión sobre participación ciudadana, la participación estudiantil y la participación en general de las comunidades universitarias.

Bajo nuestro enfoque hemos podido distinguir la existencia de una visión dominante hasta los años 90', ligada a ideas muy tradicionalistas. Un enfoque racional acerca de la democracia representativa y un modelo de administración burocrático, que se basa en ideas particulares de democracia, por las cuales los ciudadanos votamos para elegir representantes cada cierto tiempo, en que las organizaciones de la sociedad civil se agrupan para ejercer un tipo de control sobre quienes nos representan, donde los partidos políticos son los canales validados de comunicación entre esta sociedad civil y la institucionalidad. Son los grupos de presión que van a representar la pluralidad de las ideas y, en ese marco, los ciudadanos tenemos el derecho de elegir entre una u otra opción, según nuestra representación política.

Este enfoque tradicionalista viene con la idea de que los funcionarios o la sociedad tenemos que responder siempre ante nuestros superiores. Los gobiernos representan a los ciudadanos que los eligen a través de elecciones y el ciudadano no tiene que participar más allá de eso, puesto que no es de su interés, o no tiene el tiempo, y así se limita su participación a eso.

Existe otra visión de la democracia, que es el enfoque emergente de la democracia más participativa, que tiene tintes deliberativos. Deliberativos porque no sólo se limita al simple ejercicio del voto o a la simple contestación respecto a lo que hacen o no los líderes, sino que se trata de personas que intervienen a través de organismos de presión -como asociaciones, por ejemplo- y tratan de incidir en la elaboración de las políticas públicas. Se trata de la repartición del poder en sí, más allá de poner el acento en los canales institucionales, como el parlamento u otros.

Y aquí en Chile, esta otra visión observa que la institucionalidad tradicionalista está entrando en crisis, en el sentido que la construcción de la democracia con el acento en la institucionalidad nació en un contexto de fractura, por lo cual no goza de legitimidad necesaria, porque se construyó en un régimen de facto donde se estableció por una minoría.

A través del tiempo y luego de haber pasado por los primeros años de la Concertación, que generaron sin lugar a dudas alguna expectativa, se vio que el modelo no cambió en lo fundamental, afectando al sistema educacional.

En ese sentido, cuando nosotros propugnamos o reforzamos la idea subjetiva de la democracia o la participación, de poder ejercer cierto control universitario en las políticas que regulan la universidad, esto va en relación directa con relacionar la universidad con el entorno social, con el cual en muchas instituciones se permanece en desconexión. Tengo el privilegio de poder estudiar en una universidad compleja como es la Universidad de Concepción que, más allá de sólo hacer docencia, genera investigación y extensión tanto en tecnología, ciencia, cultura y artes, que se sitúa en servicio a la sociedad. El movimiento levantado por nosotros los estudiantes va en directa resistencia a un modelo mercantilizado por el sistema del capitalismo moderno. Y por lo tanto, cuando tocamos temas como la calidad de la educación o la excelencia de los procesos educativos, se aleja de las concepciones generales, instaladas, que se tienen sobre lo que es la calidad o sobre lo que es la excelencia. Por ejemplo, una de las críticas que nosotros hemos hecho, es que calidad tiene una connotación muy ligada a las cualidades que le otorga el mercado a un producto o a un servicio.

Por eso es que se dice que la educación no es un bien de consumo sino que

es un derecho social, en el sentido de que si recibimos indistintamente una educación de buena o de mala calidad, no está la cancha nivelada para elegir en una diversidad de opciones. En ausencia de ello surge la necesidad de establecer un sistema público que sí lo asegure legítimamente.

Por esto es que somos más cercanos a la idea de excelencia por sobre la idea de calidad. Excelencia en el sentido de poner de manifiesto la importancia de la vinculación universitaria con el destino de la sociedad, por medio de dos factores fundamentales que hoy realizan pocas universidades en Chile, por lo general las tradicionales que han tenido bastos años de experiencia, como son la investigación y la extensión cultural y artística. Esos puntos vienen a determinar los resultados que uno espera de un modelo educativo general y que precisamente han quedado bastante al margen del modelo, por las preponderancia de instituciones que realizan solamente docencia y específicamente en áreas que son funcionales al mercado y siempre dependiendo de los costos de la carrera y la rentabilidad que se tiene en la búsqueda de una oferta laboral, por ejemplo. Y cuesta que la sociedad actual comprenda la existencia de instituciones de servicio público que orienten su quehacer a áreas del conocimiento que no son tan rentables para el mercado.

Es que es necesario poder vincular la participación estudiantil y en general de la comunidad universitaria en las instituciones públicas, con los desafíos de mantener una educación de excelencia en sus servicios y en los resultados.

En ese sentido, quiero expresar la concepción de democracia, primero, como un sistema de control interno nacido desde la comunidad universitaria. Algunos plantean incluso extender la idea de comunidad universitaria más allá de los tres estamentos tradicionales -estudiante, trabajador docente, no docente-, a la comunidad que rodea a la universidad o a los ex alumnos, etcétera.

Esto genera una sensación, obviamente, de sentido de pertenencia del estudiante, ya no como cliente, ni consumidor, sino como accionista, en el sentido de ser partícipe de la institución universitaria.

Es necesario entender que la democracia deliberativa, en los diferentes procesos históricos, se ha propuesto como una herramienta, como un arma de la resistencia al modelo social imperante, pues se entiende a la universidad como un instrumento de dominación social. Desde ese enfoque es que el estudiantado invoca la herramienta de la democracia para torcer o redefinir el lugar que la universidad tiene en la sociedad. Y es por eso que se genera una tremenda tensión interna entre quienes tienen la idea de que la comunidad debe participar en estas decisiones y quienes tienen una visión más autoritaria o más conservadora.

Entendemos la democracia como una herramienta para llevar a la universidad hacia el cambio social que se demanda, concibiéndola como vanguardia de los cambios, de los movimientos sociales, y como un espacio democrático que debe tomar decisiones entre sus estamentos en tres líneas fundamentales: primero, en política universitaria, definiendo a sus autoridades desde las más altas hasta los consejos de carrera; segundo, en la administración económica de la universidad, estableciendo primordialmente las prioridades para la distribución del presupuesto; y, tercero, decisiones en cuanto a los planes y programas académicos de investigación.

Nosotros, como Universidad de Concepción, tenemos una experiencia histórica bastante rica en este contexto. Si bien en las últimas décadas post dic-

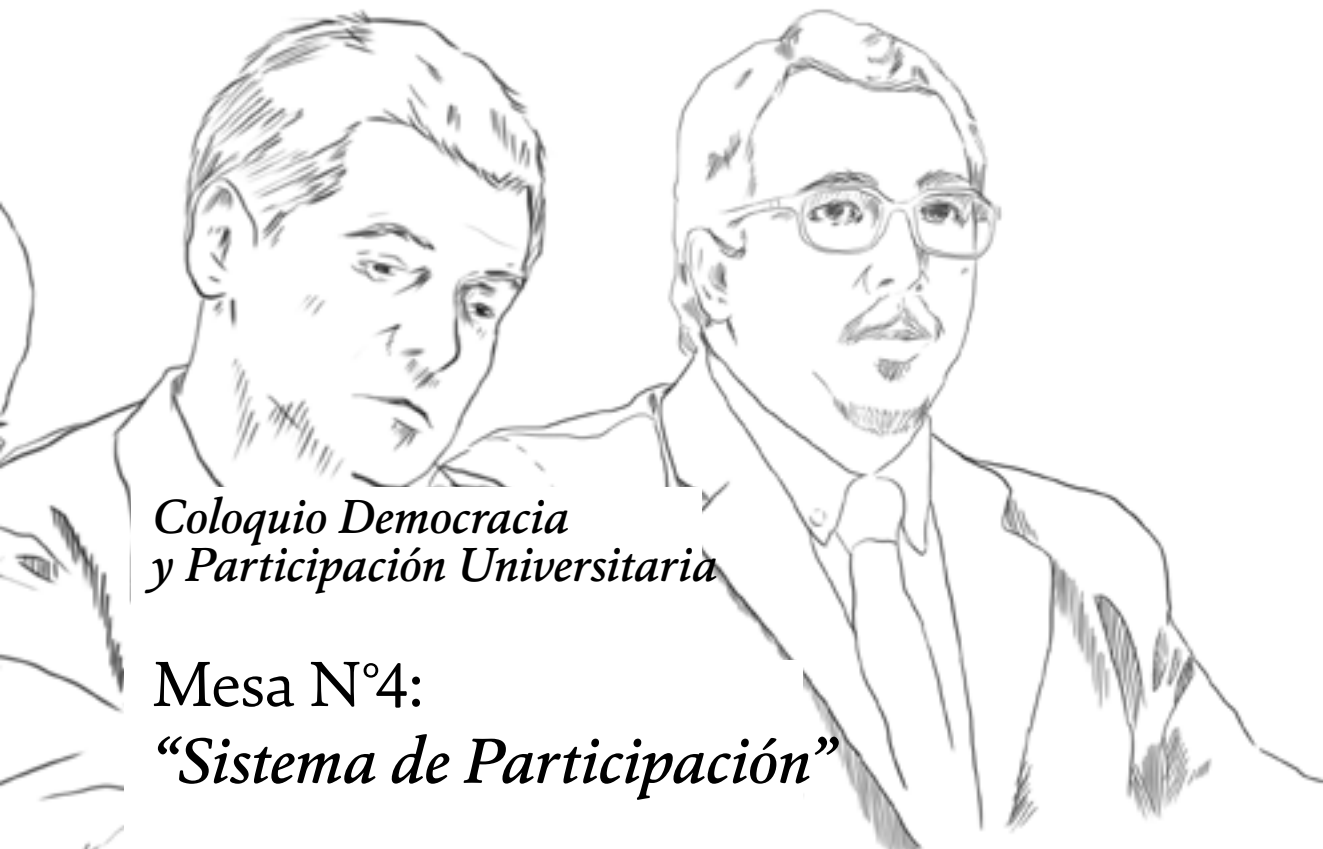
tadura se había perdido esa experiencia, tenemos experiencias valorables en cuanto al avance de la democracia y la participación universitaria, en miras de mejorar la calidad. Y ahí tenemos el ejemplo de carreras que han logrado que los estudiantes participen en la redefinición de mallas curriculares, de currículums y de programas. Tenemos experiencia de claustros a nivel de facultades y a nivel de carreras, triestamentales en algunos casos, biestamentales en otros. Tenemos experiencias bastantes novedosas de organizaciones estudiantiles en conjunto con profesionales o con profesores que han podido servir, por ejemplo, en la octava región tras el azote del sismo del 2010, donde se ha podido llevar los conocimientos de forma desinteresada hacia comunidades afectadas. Por ejemplo, tenemos el caso de compañeros de Geología de la Universidad, que han puesto sus servicios de estudios de suelo para la reconstrucción, desinteresadamente.

Creemos fundamental fortalecer la concepción de universidad como un espacio formador de ciudadanos democráticos. El espacio universitario como la vanguardia de la sociedad en la construcción de conocimientos, que se elaboran por medio de su democracia interna y van en directo beneficio de la comunidad. Sobre esto, otra de las fuertes críticas hechas este año es que no existe una visión de país que nos permita decir hacia dónde avanzar, porque no existe una planificación que oriente los planes universitarios hacia el desarrollo nacional y no necesariamente hacia el mercado.

Entonces, este es concepto fundamental que quiero reforzar, el de deliberación dentro de las comunidades universitarias para el aseguramiento de la calidad y la pelea que hay que dar para construir en conjunto los instrumentos que lo permitan, en el convencimiento de que mayor participación genera responsabilidad, genera inclusión y no genera un sentimiento adicional de enajenación. Esto hay que entenderlo hoy en día, puesto que en el futuro muchas de las movilizaciones a nivel país, incluso fuera de la universidad, van a hablar de lo mismo, como ha pasado en otros países con el tema de la representación ciudadana, de la democracia representativa versus la democracia participativa.

Creemos que si se peleó el presente año por la obtención de mayores recursos para las instituciones del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), para al menos rebajar los aranceles camino a la gratuidad, esto no debe estar alejado de la demanda por democracia, porque esta es la única forma de que las comunidades participen en el cambio de rumbo de las instituciones hacia el servicio del país.





*Coloquio Democracia
y Participación Universitaria*

Mesa N°4:
“Sistema de Participación”

- Autonomía universitaria, democracia y participación política en la Universidad de Costa Rica.

Alberto Cortés Ramos.

- Notas sobre participación y democracia Universitaria

Rodrigo Roco Fossa

- Perspectivas para un nuevo gobierno universitario en la PUC

Carlos Figueroa S.

Autonomía universitaria, democracia y participación política en la Universidad de Costa Rica¹

Alberto Cortés Ramos, Miembro del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica

Índice

Resumen

1. Presentación

2. La Misión Chilena y la creación de la UCR

3. El modelo que sustenta a la Universidad de Costa Rica

4. La Autonomía Universitaria y el financiamiento estatal de las universidades públicas en Costa Rica

5. Autonomía y gobierno universitario en la UCR

Bibliografía

Resumen

En la presente ponencia se analizan dos aspectos centrales del desarrollo institucional de la Universidad de Costa Rica (UCR), que podrían ser de interés para el debate chileno sobre democracia y gobierno universitario: por un lado, el financiamiento de las universidades públicas en Costa Rica y, por otro lado, la relación entre el gobierno universitario y su aspiración democrática en el marco de la Autonomía Universitaria.

1. Presentación

Siendo esta una ponencia presentada en el Coloquio “Democracia y Participación Universitaria”, organizada por el Senado Universitario de la Universidad de Chile, un punto de partida obligado es el vínculo histórico entre esta Universidad y la Universidad de Costa Rica.

La Universidad de Costa Rica (UCR) fue creada el 26 de agosto de 1940, al inicio de una coyuntura (1940-1948) que se caracterizó por el desarrollo de una serie de importantes reformas sociales e institucionales que cambiaron el país. Entre otras reformas, se incluye la creación de la Seguridad Social y la institución que la ejecutaría, la Caja Costarricense del Seguro Social (1943) y el Código de Trabajo.

El nacimiento de la UCR ocurre después de un ciclo de 52 años durante el cual el país no tuvo institución universitaria, debido al cierre de la Universidad de Santo Tomás en 1888. Esta clausura se dio, en parte, porque el convencimiento de que no estaba cumpliendo su misión y, en parte, porque la élite política consideraba que un país pequeño y pobre como Costa Rica debía priorizar la educación primaria y secundaria. En principio, lo que se pensó como una medida de corto plazo terminó durando poco más de cinco décadas.

2. La Misión Chilena y la creación de la UCR

En 1935 Costa Rica recibió a la Misión Educacional Chilena, compuesta por los profesores Luis Galdames, quien la encabezaba Arturo Piga y Oscar Bustos (Ruiz, 2000: 11). Esta Misión elaboró una propuesta de reforma integral

1 Ponencia presentada en el Coloquio “Democracia y participación universitaria”, organizado por el Senado de la Universidad de Chile el 1 de diciembre de 2011.

de la educación costarricense. El profesor Galdames, reconocido intelectual y educador chileno, estuvo a cargo de realizar la propuesta de creación de la Universidad de Costa Rica. El Ministro de Educación de aquella época, don Teodoro Picado, en referencia a la propuesta del profesor Galdames, señaló lo siguiente (Galdames, 1935: 430):

“En su conjunto, el Proyecto es una adaptación a Costa Rica de las instituciones universitarias chilenas, en cuanto aquí su funcionamiento ha parecido viable; y a la vez se han incorporado en él modalidades que caracterizan a otras modernas corporaciones de esta especie.”

Si bien sus estudios sobre la educación costarricense y sus valiosas recomendaciones no fueron llevados a la práctica en un primer momento, la propuesta de Universidad Autónoma del profesor Galdames tuvo una influencia significativa en el contenido de la ley que creó la Universidad de Costa Rica en 1940 y del modelo universitario que sustenta hasta el presente. (Galdames, 1935) Como así lo reconoce el ex Rector Carlos Monge Alfaro (1977), al referirse a las raíces costarricenses de la autonomía universitaria:

“Naturalmente que cuando nosotros nos referimos a las raíces costarricenses de la autonomía universitaria no podemos preferir o dejar de lado a uno de los hombres más eminentes que ha tenido América Latina: mi gran maestro y profesor por cuatro años en la Universidad de Chile, el profesor don Luis Galdames, quien afortunadamente y por mi intervención directa, presidió una misión pedagógica chilena en el año de 1935, justamente un año después de haber regresado yo de ese país sudamericano, en donde hice mis estudios universitarios. (...)”

3. El modelo que sustenta a la Universidad de Costa Rica

Desde su fundación y a lo largo de su desarrollo institucional, la UCR ha ido construyendo un modelo universitario con algunas características fundamentales:

La condición de universidad autónoma, que incluye la libertad de cátedra como su columna vertebral, el adecuado financiamiento del Estado y la capacidad de auto-gobierno y administración propia.

El compromiso con la sociedad a la que pertenece y una clara vocación orientada a resolver los problemas nacionales, por medio de su quehacer. Es decir, el ejercicio de una función crítica y transformadora de su entorno.

El carácter integral del quehacer universitario, que incluye la investigación, la docencia y la acción social, así como su adecuada articulación.

Su carácter humanista, entendido como una formación integral orientada a formar no solo excelentes profesionales, sino, sobre todo, una ciudadanía activa y plenamente integrada al desarrollo nacional.

Su carácter democrático, tanto en su gobierno, que incluye la participación estudiantil, como en su acceso, por medio de una política de bienestar estudiantil que garantice el ingreso y la conclusión de estudios a jóvenes de escasos recursos, como de una Política de Regionalización que brinde posibilidades de estudio a los jóvenes de zonas rurales.

Estas características fundacionales se incorporaron en la ley de creación de la UCR, en la Constitución Política y se fueron desarrollando, a veces de manera conflictiva, a lo largo de la historia institucional de la Universidad.

En los siguientes apartados se analiza con mayor detenimiento la relación Autonomía-financiamiento público y la relación Autonomía-gobierno universitario-participación democrática.

4. La Autonomía Universitaria y el financiamiento estatal de las universidades públicas en Costa Rica

Como se señaló anteriormente, la UCR nació con esta condición en 1940. Posteriormente, se consagró a nivel constitucional en 1949, en el marco de la Asamblea Constituyente. En esta, los representantes electos por el pequeño partido Social Demócrata y que incluía a tres futuros rectores de la UCR, Rodrigo Facio, Carlos Monge y Fabio Baudrit, realizaron una extraordinaria defensa de la Autonomía en tres dimensiones principales: primero, en la dimensión político-administrativa, entendida como capacidad de auto-gobierno y de administrarse; segundo, en la dimensión académica, consagrada en la garantía de la libertad de cátedra y, tercero, en la garantía de financiamiento de las universidades públicas por parte del Estado.

En la dimensión del financiamiento universitario, entendido este como el adecuado aporte del Estado de la hacienda universitaria, este principio quedó plasmado en el artículo 85 de la Constitución Política, que dice:

“ARTÍCULO 85.- El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá -con las rentas actuales y con otras que sean necesarias- un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal. Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejores que las sustituyan.

El cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente. Ese plan deberá concluirse, a más tardar, el 30 de junio de los años divisibles entre cinco y cubrirá el quinquenio inmediato siguiente. En él se incluirán, tanto los egresos de operación como los egresos de inversión que se consideren necesarios para el buen desempeño de las instituciones mencionadas en este artículo. El Poder Ejecutivo incluirá, en el presupuesto ordinario de egresos de la República, la partida correspondiente, señalada en el plan, ajustada de acuerdo con la variación del poder adquisitivo de la moneda.

Cualquier diferendo que surja, respecto a la aprobación del monto presupuestario del plan nacional de Educación Superior Estatal, será resuelto por la Asamblea Legislativa.”

Aunque es un artículo extenso, es necesario resaltar varios aspectos del mismo: primero, el Estado está obligado a crearle rentas propias a las universidades estatales, con independencia de las que producto de venta de servicios, donaciones, cobros de matrícula, leyes específicas, etc., puedan desarrollar por su propia iniciativa las universidades estatales.

Segundo, el artículo establece una importante salvaguarda: el Estado no puede disminuir ni eliminar su financiamiento si, de forma simultánea, no los reemplaza por fuentes iguales o mejores. En caso de desacuerdo entre las partes, la diferencia sobre el monto del presupuesto sería resuelto por la Asamblea Legislativa.

El artículo constitucional establece que el presupuesto debe ajustarse de acuerdo con la variación del poder adquisitivo, es decir, el gobierno debe reconocer la inflación. De hecho, en la actualidad el presupuesto del año siguiente se proyecta con el cálculo oficial de la inflación. Si la inflación proyectada es inferior a la inflación real, el gobierno está obligado a reconocer la diferencia.

Otro aspecto a destacar es que, si bien, se establece un vínculo con el Plan Nacional de Desarrollo, este vínculo no es de subordinación sino de referencia para el plan quinquenal que tienen que formular las universidades públicas. En términos de la implementación de este punto, debido a la hegemonía ideológica neoliberal desde inicios de los 1980s, la planificación perdió peso en la orientación de la política pública y de la gestión gubernamental y ello se reflejó en el debilitamiento de la importancia del Plan Nacional de Desarrollo.

Asimismo, se ha debilitado la capacidad de planificar del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), que tiene un perfil muy bajo frente a, por ejemplo, el Ministerio de Hacienda o el Banco Central. De tal suerte que, durante las últimas décadas, este aspecto del artículo 85 se ha ido debilitando o ha tenido poca relevancia en el proceso de negociación presupuestaria entre el Gobierno y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que reúne a cuatro principales universidades públicas.²

Antes de 1988, el presupuesto universitario se definía por medio de negociaciones anuales con el gobierno de turno. Con frecuencia, las diferencias sobre el monto se resolvían con movilizaciones universitarias hacia la Asamblea Legislativa. Después de 1988, se estableció un nuevo mecanismo de definición del presupuesto universitario denominado Fondo Especial para la Educación Superior (FEES), que se establecía por medio de un convenio quinquenal firmado por la Comisión de Enlace, integrada por los ministros de Hacienda, Planificación, Educación y Ciencia y Tecnología y el CONARE.

En el I Convenio FEES (1989-93), el mecanismo de cálculo fue la inflación (índice de precios del consumidor IPC)³. Además, se incorporó una cláusula que establecía que las universidades deberían generar ingresos propios crecientes por medio de la venta de servicios a lo largo del período, partiendo de un piso de 8,83% en 1989 hasta llegar a un 11,15% en 1993. En el II Convenio FEES (1994-98), se mantiene la inflación como criterio para definir el presupuesto universitario. Además, mantiene la cláusula relacionada con la venta de servicio, señalando que se tendría que pasar de 11,73% en 1994 a 14,05 en 1998.

Estos dos convenios se firmaron en un contexto en el que se impulsaban programas de Ajuste Estructural en el país. La apuesta del CONARE en aquel momento fue la de garantizar un piso presupuestario mínimo y también una mayor estabilidad para el desarrollo institucional. Sin embargo, el mecanismo del IPC como criterio único para establecer el comportamiento presupuestario no permitió un crecimiento real de este, sino un crecimiento cero. Frente a esta situación, las necesidades internas y las demandas externas que tenían que atender las universidades públicas aumentaban: salarios, infraestructura, materiales de laboratorio, matrícula estudiantil.

2 Las universidades integradas a CONARE son: la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). No participa la Universidad Técnica Nacional (UTN), también estatal, pero que fue creada por el gobierno de turno en el 2008, en contra del criterio del CONARE. Está pendiente la incorporación de esta universidad al concierto de CONARE.

3 El mecanismo establecía que el presupuesto del año en curso sería el del año anterior más la inflación.

Al final del período en el que estuvieron vigentes estos dos convenios, el resultado fue un “congelamiento” e, incluso, una reducción de la participación de las universidades públicas en el concierto del sistema educativos superior del país.⁴

En el III Convenio del FEES (1998-2003), se definió un nuevo mecanismo de cálculo que tomó en cuenta inflación, el crecimiento demográfico y el Producto Interno Bruto (PIB). Además, incorporó una partida para inversión en equipo científico-tecnológico que sería alimentado de forma paritaria por el gobierno y el CONARE. Finalmente, se eliminó la cláusula relacionada con la venta de servicios. Este mecanismo permitió una leve recuperación del crecimiento real (8% al final del quinquenio) y un incremento en la partida de inversiones. Ello permitió que las universidades públicas pudieran revertir la tendencia de decrecimiento de la matrícula y, más bien, tener al final del período un leve repunte de la población estudiantil, pasando de 61654 en 2000 a 74321 en 2007.

4 Como consecuencia de esa política de financiamiento, se da una fuerte expansión de las universidades privadas, que pasaron de ser menos de 10 en los 80s a 50 a finales de la década de los 90s.

5 El PIB de 2009 tuvo un crecimiento negativo de 1,4% con relación al del 2008.

6 Crecimiento real es el crecimiento del presupuesto por encima de la inflación.

El IV Convenio FEES (2004-09), vinculó el cálculo del monto del presupuesto universitario al PIB, estableciendo un incremento gradual del mismo. Así, en el 2005 el presupuesto sería un 0.9% del PIB, en el 2006, 0.95%; en el 2007, 0.99%; en el 2008, 1.02% y en el 2009, un 1.05%. Este acuerdo se tomó en un contexto de fuerte crecimiento económico (2004-07), lo que permitió un aumento significativo del presupuesto real de las universidades públicas.

El cumplimiento de este convenio se complicó en los años 2008-09, debido a la crisis económica que vivió el país, como parte de la crisis financiera global. En ese contexto, a pesar de la contracción económica,⁵ el presupuesto universitario creció un 10% en términos reales en ese año. El promedio de crecimiento real⁶ del presupuesto en el quinquenio del IV Convenio FEES fue poco más del 14%. Esta tendencia presupuestaria permitió continuar con una franca recuperación de dos variables de gran importancia: por un lado, la capacidad adquisitiva de los salarios universitarios y, por otro lado, de la matrícula estudiantil. En el 2009, las universidades públicas alcanzaron una matrícula de 76,123 estudiantes.

Dada la crisis económica, la negociación del V Convenio FEES fue sumamente compleja y conflictiva. Al final, se firmó un convenio que establecía un acuerdo claro sobre el financiamiento para los dos primeros años (2011-12), en que el presupuesto tendría un crecimiento real del 8%, más la inflación. El mecanismo del resto del período (2013-15), se definirá a mediados del 2012. Hay dos opciones: un piso del 4,5% de crecimiento real, en caso de que la situación económica y fiscal sea crítica. Si no fuera este el caso, entonces el presupuesto avanzaría hacia el 1,5% del PIB en el 2015.⁷

En síntesis, hay dos conclusiones que quisiera destacar de este vínculo entre Autonomía y financiamiento universitario: por un lado, ha sido un escudo fundamental para la defensa del presupuesto universitario público y para obligar al Estado a cumplir con este mandato constitucional. Por otro lado, a pesar de su carácter conflictivo y del comportamiento a veces inestable del mecanismo de financiamiento, ha permitido que el componente público siga siendo el principal en términos de la hacienda universitaria, lo cuál ha permitido un mayor margen de maniobra institucional en términos de impedir la corporativización de la educación superior pública en Costa Rica.

5. Autonomía y gobierno universitario en la UCR

El artículo 84 de la Constitución Política establece las bases del gobierno universitario al señalar:

“ARTÍCULO 84.- La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. (...)”

Desde un punto de vista normativo, el siguiente referente es el Estatuto Orgánico de la UCR, que en sus artículos 1 y 2 define aspectos centrales del gobierno universitario. El primero contiene la definición de lo que es la Universidad:

“ARTÍCULO 1.- La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.”

De este artículo me interesa destacar dos aspectos relacionados con el gobierno universitario: primero, el carácter democrático al que aspira la institución, vocación que debe tensionar de manera permanente a la comunidad universitaria en su realización práctica.

El segundo aspecto que me interesa destacar del artículo es que define a la Universidad como una comunidad integrada por tres sectores: el docente, el estudiantil y el administrativo. Es decir, a pesar de las particularidades de cada uno de los sectores, integran un conjunto vinculado por una unidad de propósitos y por características comunes: la construcción de una universidad humanista, crítica y democrática, que se realiza por medio de sus actividades y quehacer principales.

El Artículo 2, en relación al régimen político universitario, señala lo siguiente:

“... Su régimen decisorio es democrático y por consiguiente en ella las decisiones personales y colectivas se realizan con absoluta libertad.”

Consistente con estas características, este darse gobierno propio democrático, incluyó desde un inicio la existencia del co-gobierno, otorgándosele al movimiento estudiantil un 25% de representación en relación con el cuerpo docente, en todas las instancias universitarias.

El sector administrativo tiene una presencia mucho más restringida en las instancias de toma de decisión: participan en el Consejo Universitario con un representante de doce que integran el órgano (8%) y en la Asamblea Universitaria, en la que votan las personas que ejercen la jefatura de oficinas administrativas. En este caso, no son representantes del sector, en tanto que no son electos de manera democrática por el personal administrativo.

A ello habría que agregar la participación de un representante de los Colegios Profesionales en el Consejo Universitario y de dos representantes por cada Colegio Profesional en la Asamblea Universitaria. La incorporación de esta

7 En el 2012, los fondos del FEES de la UCR alcanza los \$300 millones de dólares. Si se incluye el presupuesto obtenido por rentas propias, el presupuesto total de la institución es un poco más de \$400 millones de dólares. El presupuesto del FEES para todas las cuatro universidades que lo integran es aproximadamente \$600 millones de dólares, cerca del 1,3% del PIB.

representación profesional fue el mecanismo por medio del cual se intentó dar representación a la comunidad nacional en el gobierno universitario.

En términos de la estructura del gobierno universitario, la organización es la siguiente:

La Asamblea Universitaria, que para efectos operativos se subdivide en dos instancias: La primera instancia es la Asamblea Plebiscitaria, que se convoca para la elección de rector(a) y de miembros del Consejo Universitario. Está integrada por todas las autoridades universitarias, los ex-rectores, el profesorado en régimen académico con nombramientos de un cuarto de tiempo o más, las jefaturas administrativas, la representación de los Colegios Profesionales y el 25% de la representación estudiantil en relación al sector docente. En total, la integran cerca de 2000 personas. Entre las funciones de esta instancia se encuentran la elección de la persona que ocupa la Rectoría y a quienes integran el Consejo Universitario del sector docente. Además, puede ser convocada para destituir al Rector o a quienes integran el Consejo Universitario por votación calificada de dos terceras partes.

8 Son seis áreas académicas en total: Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Artes y Letras, Ingeniería, Salud y Ciencias Agroalimentarias.

9 Esta disposición es una membresía honoraria y quedó así establecida desde la fundación de la Universidad, aunque en la práctica no funciona.

La segunda instancia es la Asamblea Colegiada Representativa, que está integrada por las autoridades universitarias y ex-rectores, una representación del sector docente, una representación del sector estudiantil (25% del sector docente), las jefaturas administrativas y un representante de cada colegio profesional. Es un órgano en el que participan entre 400 y 500 personas y debe reunirse de forma ordinaria cinco veces al año y extraordinaria cuando la convoque el Rector o Rectora. Entre sus funciones principales están las reformas al Estatuto Orgánico, el servir de Foro Universitario y el de resolver los conflictos entre el Rector y el Consejo Universitario.

El siguiente órgano de toma de decisión es el Consejo Universitario, que está integrado seis representantes del sector docente, uno por cada área académica;⁸ un representante de las sedes regionales; un representante del sector administrativo, electo por el sector; dos representantes del sector estudiantil; el Rector o Rectora; un representante designado por los Colegios Profesionales Universitarios y el Ministro de Educación Pública⁹, que puede asistir con voz y voto, pero no hace quórum.

Entre las funciones principales del Consejo Universitario se pueden mencionar la definición de las políticas generales de la institución, así como las de asignación presupuestaria; la fiscalización de la institución, con el apoyo de la Contraloría Universitaria;¹⁰ aprueba los reglamentos generales y estudia y eleva a la Asamblea Colegiada las propuestas de reforma al Estatuto Orgánico. Además, crea, modifica y elimina las unidades académicas y administrativas; también aprueba la posición institucional sobre las consultas de la Asamblea Legislativa¹¹ sobre proyectos de ley o sobre temas de interés para la institución.

El Consejo Universitario es la última instancia de apelación dentro de la Universidad antes de dar agotada la vía administrativa en los reclamos contra esta y, finalmente, es la entidad responsable de otorgar distinciones y reconocimientos institucionales, incluyendo el Doctorado Honoris Causa.

En términos formales, el foro deliberativo, más importante es el Congreso Universitario, que se convoca cada 10 años. Se han realizado seis congresos y en el 2012 se organizará el VII Congreso Universitario.

Sin lugar a dudas, en términos de huella institucional, el más importante ha sido el III Congreso Universitario (1973), que aprobó una verdadera reforma que incluyó la democratización de la Universidad en términos de su acceso (regionalización, fortalecimiento de Vida Estudiantil), el fortalecimiento de su compromiso con la transformación de la realidad nacional (se cambió el concepto de extensión universitaria por el de acción social) y también en la organización del gobierno universitario, creando las vicerrectorías y debilitando el poder de las decanaturas de las facultades. En términos académicos, el congreso aplanó la estructura del régimen docente, debilitando en términos de capacidades y responsabilidades a la figura del catedrático.¹²

En la rama ejecutiva, la administración está encabezada por la Rectoría. El Rector o Rectora es el funcionario de más alta jerarquía y representante legal y político de la institución. Tiene una amplia gama de potestades para el desarrollo del quehacer sustantivo y de apoyo. Para la ejecución de las políticas institucionales cuenta con cinco vicerrectorías: Docencia, Investigación, Acción Social, Vida Estudiantil y Administración, cuyos jefes son designados¹³ por el Rector o Rectora.

En términos de la organización político-administrativa del trabajo académico, la UCR tiene unidades académicas, que incluye a las facultades,¹⁴ escuelas, sedes regionales y recintos. También tiene las denominadas unidades académicas de investigación, que incluyen los centros de investigación, adscritos a la Vicerrectoría respectiva y los institutos de investigación, adscritos a las facultades. Finalmente, está el posgrado, que se organiza como sistema de estudios, con una decanatura que la coordina.

En términos de la participación en la toma de decisiones, en el caso del grado, en las asambleas de facultad y escuela hay asambleas en las que participan las personas que tienen nombramiento en régimen académico y la representación estudiantil (25%). En el caso de los programas de posgrado y unidades académicas de investigación tienen comisiones académicas o consejos asesores, en los que participa el sector docente que ha sido nombrado en el mismo o que tienen proyectos de investigación.

6. Desafíos para la participación democrática

En la sección anterior se describió la estructura político-administrativa y académica que sustentan el gobierno universitario. Sin embargo, ello no da cuenta de la dinámica de la participación de la comunidad universitaria y los obstáculos o limitaciones que enfrenta el gobierno democrático en la UCR.

El primer desafío que se le presenta a la Universidad en términos de la participación democrática es la superación de lo que se podría denominar la existencia de una ciudadanía universitaria restrictiva, al menos en dos sentidos: por un lado, por la exclusión del sector docente interino de la toma de decisiones, en una situación en que representa a la mayoría de este sector (más del 60% tiene esta condición).¹⁵ Esta situación margina a una mayoría de los(as) docentes de los espacios de deliberación y toma de decisiones, aunque, en la práctica, es un sector que tiene las mismas responsabilidades laborales que tiene el profesorado en "propiedad".

Un elemento que agrava la situación es que una buena parte del profesorado interino es población joven, lo que implica que un sector mayoritario del relevo académico no está siendo tomado en cuenta ni está teniendo derecho a participar en decisiones que le afectan de manera directa y/o que definen la

10 La Contraloría Universitaria está adscrita al Consejo Universitario.

11 La consulta a las universidades públicas por parte de la Asamblea Legislativa sobre proyectos de ley relacionados con el tema educativo u otros temas de interés está establecido en el artículo 88 de la Constitución Política.

12 Las categorías del Régimen Académico de la institución, en orden de menor a mayor puntaje, son: Instructor, Adjunto, Asociado y Catedrático. Existen otras categorías: docente interino (nombramiento transitorio o de reemplazo temporal); Invitado y Emérito. Sin embargo, más allá de la escala salarial y de ciertas responsabilidades político-administrativas, quien tiene la categoría de profesor catedrático tiene, en la práctica, las mismas responsabilidades y capacidades que un docente interino. Antes de la reforma, el catedrático tenía una serie de responsabilidades académicas, que solo podían ser asumidas por esta categoría.

13 Estos son puestos de confianza y no de elección.

14 Hay facultades que tienen varias escuelas (v.g.: ciencias sociales) y también facultades de una sola carrera (derecho). Esta heterogeneidad es un resultado histórico: las facultades que vienen del siglo XIX, de la Universidad de Santo Tomás o que surgieron a inicios del Siglo XX como colegios profesionales, mantienen su condición de Facultad de una sola carrera, las facultades más recientes tienden a tener varias escuelas.

orientación de la institución.

Por otro lado, se encuentra el tema de la participación del sector administrativo en la toma de decisiones, por medio de una representación electa de manera democrática. Este es un tema que tiene varias aristas a atender: ¿Qué porcentaje de participación darle en relación al sector docente y estudiantil? ¿En qué órganos participarían? ¿Cómo serían electos?, entre otros aspectos.

En el caso de la UCR, este es un tema conflictivo, pues para una parte del sector docente permitir la participación del sector administrativo en la toma de decisiones es darle más poder a un grupo que, desde esta lógica, ya tiene demasiado poder. En esa misma línea, hay otra argumentación que indica que el sector administrativo no entiende la lógica académica. Quienes apoyan la posibilidad de participación de este sector, aunque pueden tener diferencias sobre el porcentaje de representación que se le debe otorgar, sostienen dos líneas de argumentación: la primera, basada en una visión democrática, señala que el sector administrativo contribuye a la construcción de Universidad y que, por tanto, es excluyente dejar a este sector sin representación democrática en los órganos de gobierno. Y la otra línea, de orientación práctico/funcional, que señala que la incorporación de una representación democrática del sector administrativo podría mejorar la calidad y efectividad de la gestión universitaria, al enriquecer el proceso de toma de decisiones con la participación de un sector clave en su ejecución.

~~~~~  
15 La población docente interina representa hoy en día más del 60% de la población docente, en relación al 50% que existía hace tres lustros. Las causas del crecimiento del interinazgo son multifactoriales y su explicación está más allá de lo que se pretende analizar en esta ponencia, pero es un tema urgente por resolver.

Un segundo desafío es la transformación del andamiaje institucional vigente. La UCR ha crecido cuantitativamente y cualitativamente y la estructura actual no logra canalizar y agregar los intereses de una universidad cada vez más compleja. En palabras del historiado Víctor Hugo Acuña, la UCR tiene una estructura demasiado pesada y una agencia (“agency”) muy débil. Es decir, los actores institucionales (sindicato, movimiento estudiantil) no tienen capacidad incidir de forma efectiva en la dinámica universitaria y en la configuración de la agenda institucional y otros sectores claves, como por ejemplo el sector docente, no está organizado o tiene serias dificultades para participar, por lo señalado anteriormente sobre el interinazgo.

A ello se agrega la irrupción de nuevas lógicas con un importante peso institucional, que funcionan mejor sin la participación democrática de la mayoría de la comunidad universitaria. Me refiero en particular a ciertos sectores de la comunidad universitaria que están reproduciendo lógicas mercantilistas o corporativas, vía la venta de servicios y el vínculo externo remunerado.

El desafío democrático en la UCR pasa por el fortalecimiento del debate universitario, por la creación de verdaderas corrientes de opinión libres e independientes dentro del Alma Máter. Para que ello sea posible, es necesario impedir que prevalezcan agendas políticas externas, así como la inercia de los intereses gremiales o la lógica de los intereses corporativos/mercantiles, que buscan desde distintas perspectivas hacer de la universidad una plataforma para beneficiar intereses privados e inmediatistas. Solo así lograremos que la capacidad de autogobierno y de administración que nos garantiza la Autonomía Universitaria tenga un contenido democrático.

## *Bibliografía*

- Costa Rica. (s.f.) Constitución Política. En:  
• [http://www.acto.go.cr/descargas/Constitucion\\_Politica\\_Costa\\_Rica.pdf](http://www.acto.go.cr/descargas/Constitucion_Politica_Costa_Rica.pdf)
- CORTÉS Ramos, Alberto. (1995) Ajuste Estructural y Educación Superior Pública en Costa Rica: el caso de la Universidad de Costa Rica (1986-1993). Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica.
- GALDAMEZ, Luis. (1935) La Universidad Autónoma. San José: Editorial Borrásé y Hermanos.
- MONGE Alfaro, Carlos. (1978) Universidad e historia. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- .(1977) La raíz costarricense de la Autonomía Universitaria. Documento inédito. En: [https://docs.google.com/document/d/1\\_68N8kXqW\\_Fm9Dh1k4SGiczFg7DC7m\\_D7JhJ2M-HjR4/edit](https://docs.google.com/document/d/1_68N8kXqW_Fm9Dh1k4SGiczFg7DC7m_D7JhJ2M-HjR4/edit)
- Universidad de Costa Rica. Estatuto Orgánico. En: [www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)

## *Notas sobre Participación y Democracia Universitaria*

Rodrigo Roco Fossa, Presidente FECH 1995-1997, Coordinador del Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile, Prorectoría

Siempre existe una complejidad en venir a hablar a la casa propia, o a la casa que uno siente como propia. Entre otras cosas por el cariño que existe hacia ella y por las experiencias recientes y las no tanto, en especial cuando era estudiante.

Parto por contarles en qué estoy en este momento, agradeciendo el haber sido invitado por la Prorectora Rosa Devés y por el Rector Víctor Pérez a participar de una reflexión y de un proceso de construcción sumamente apasionante, y que tiene que ver con si la Universidad de Chile quiere o no volver a formar profesores a una escala significativa, que impacte la calidad y la equidad de la educación en el sistema escolar chileno. Ese es sin duda un tema relevante y muy pertinente en el Chile de hoy, y sobre el cual la Universidad pronto se verá interrogada y tensionada, en el buen sentido de la palabra, proceso en cual esperamos prime la generosidad, la visión académica y de futuro.

Entrando en materia, para comenzar esta exposición que he titulado “Notas sobre Participación y Democracia Universitaria” quisiera proponer una pequeña perspectiva. Me voy a aprovechar que hay gente nueva en el público ya que en la mañana hablaron las historiadoras sobre el movimiento estudiantil de principios del siglo XX. Ese panorama tiene que ver con Latinoamérica y Chile en particular, donde ciertamente la Universidad no se restringe a ser sólo el movimiento estudiantil o aquello que con él ocurre, pero por ahora vamos a centrarnos ahí.

### *El programa esencial del movimiento estudiantil en América Latina*

Si tuviéramos que definir el programa democratizador esencial del movimiento estudiantil en los países latinoamericanos, habría que distinguir tres ámbitos. El primero tiene que ver básicamente con el acceso, la permanencia y el egreso a la formación universitaria. Este ámbito se relaciona con el cuestionamiento que se hace en pos de que la Universidad no sea reproductora de la ya fuerte desigualdad social de nuestras sociedades latinoamericanas. Otra cosa es si aquello se logra y bajo qué mecanismos, pero ese es tema de otro debate.

El segundo ámbito es la extensión hacia la sociedad, pensado en el sentido de que los frutos de la actividad universitaria estén al servicio de las grandes mayorías y se inserten de manera útil en la sociedad, y que a la vez, la sociedad penetre la universidad con sus preguntas y necesidades. Esta discusión pareciera darse mucho más fuerte en Latinoamérica que en otros contextos como el europeo, probablemente porque las universidades han jugado un rol muy decisivo en la construcción de los Estados-Nación y porque en países con instituciones culturales débiles la universidad ha tenido que asumir el rol de cobijar expresiones y organismos culturales concretos, garantizando su continuidad y desarrollo.

Por último, un tercer ámbito de democratización propio del programa histórico del movimiento estudiantil se relaciona con la noción de comunidad universitaria, entendida a partir de la idea de autonomía respecto a los poderes de turno, y vista como libertad para pensar y poder configurar la Universidad bajo distintas modalidades y formas, en poder discutir y recrear sus fines. Es allí donde quisiera concentrar esta exposición.

### *El primer ciclo de reforma universitaria en Chile y su proyección*

Dicho lo anterior, traigo a colación el siguiente párrafo:

“La universidad se compone de unos profesores que andan por ahí, unos alumnos que andan por allá y unos edificios inmóviles con sus respectivas servidumbres. El alumno, previo pago, asiste a las clases en las cuales suele no aprender. El profesor, premunido siempre de su lista y no siempre de conocimientos, dicta sus clases, en las cuales suele no enseñar. Todo esto se consume a fines de año con el periodo de exámenes que aparecen con los colores, donde el estudiante se presenta a la comisión como un atleta recién entrenado, y según recite más o menos ligero y de memoria los apuntes de clase, será la calificación que obtenga”.

Bueno, ahí estamos viendo una descripción de lo que era el tradicional examen de Derecho, y que no ha cambiado mucho hasta el día de hoy. Pero ¿quién dice estas palabras? Se trata de Julio Barrenechea (Presidente FECH) en el año 1932. ¿Qué es lo que quiero recalcar con esto? Que en el primer ciclo de Reforma Universitaria en Chile, que podríamos situar más o menos entre 1922 a 1933<sup>1</sup>, son los estudiantes quienes instalan las primeras demandas que tocan el tema del gobierno, la comunidad y la participación universitaria. ¿Qué pedían esos estudiantes?: autonomía universitaria expresada en independencia de la Universidad del Estado, puesto que aquella estaba muy cooptada en esa época por el gobierno de turno y la burocracia estatal. Pedían también representación proporcional en los Consejos y reformas al sistema docente, junto a libertad de cátedra, revisión de métodos y contenidos y extensión universitaria.

¿De qué estaban hablando finalmente los estudiantes? ¿Qué es lo que estaba diciendo Julio Barrenechea? Sin duda hablaba de calidad en las funciones universitarias, hablaba de creación, de actualización, de pertinencia, y finalmente, de eso que creemos es la excelencia. Todas esas nociones adquirirían allí contenidos claros y eran situadas como responsabilidades institucionales en la que los estudiantes reclamaban legítima participación e incidencia. En las palabras de Barrenechea y en las demandas estudiantiles de ese primer ciclo de reforma universitaria existe una evidente interpelación a la Universidad en ese sentido, y esa interpelación desarma el mito de que apelar a la idea de comunidad universitaria y a la participación conlleva, inevitablemente, que la Universidad vaya a ser menos buena en su quehacer. Los estudiantes de los años 20 y 30 pedían lo contrario: pedían una mejor universidad, y buscaban darse los mecanismos para ello, en especial, siendo críticos de la enseñanza que recibían.

Ahora bien, veamos dos posiciones de esos años respecto a estas mismas demandas. La primera:

“Pienso como la Federación de Estudiantes. Les encuentro razón. Es indispensable que los alumnos tengan alguna intervención en los rumbos de la

~~~~~  
1 Sin duda, con influencia del proceso latinoamericano que muchos sitúan en Córdoba, 1918. Al respecto, Moraga (2007, pp. 207 a 234) realiza un documentado análisis de la relación entre los movimientos de reforma en el cono sur y el proceso chileno de esos años.

enseñanza; hasta hoy la ha dominado un espíritu libresco. Es necesario que un fuerte soplo de vida, de humanidad, pase arrasando todo esto y renueve los métodos de enseñanza”.

La otra:

“La carencia de finalidades concretas lleva a algunos jóvenes a sostener que se preparen reformas a los estudios universitarios. Este objetivo se encuentra fuera del alcance y competencia de los estudiantes. Se tomarán las medidas tendientes a mantener el orden. Se llama a los padres a responsabilizarse por sus hijos universitarios”.

¿Quiénes son los hablantes en cada una de estas posturas? La última es dicha en el año '30 por el Ministro del Interior de Carlos Ibáñez, el General Bartolomé Blanche. La primera corresponde nada menos que a Gabriela Mistral en 1922, justamente poco antes de irse a México invitada por el gobierno de ese país para ayudarle en la construcción de su sistema de educación escolar público.

~~~~~  
2 Ver por ejemplo, el visionario Anteproyecto de Reestructuración de los Estudios Superiores que Juan Gómez Millas le encargó a Irma Salas y Egidio Orellana en 1957 (Salas, 2008, pp. 149-177).

Para finalizar este punto, veamos otro par de citas:

“Conceder a los alumnos participación en la dirección de la Universidad, entrañaría la destrucción de la autoridad y la disciplina”.

Segunda cita:

“Los estudiantes son una suerte de clientes o compradores de servicios universitarios y su conducta no será muy diferente de los que acuden al supermercado o a las grandes tiendas. El cogobierno estudiantil equivale a que los compradores de las grandes tiendas participen en la elección de los gerentes y se sienten en las juntas de accionistas con voz y voto. El resultado de esta experiencia no puede ser bueno. Es el mundo al revés y significa simplemente poner a cargo del negocio al cliente de paso y que, además, conoce muy poco del proceso de producción y distribución”.

¿Quiénes dicen esto? Primero, una editorial de *El Mercurio* del año '32 y luego, otra editorial de *El Mercurio* del 21 de junio de 1997. Creo que sobran palabras en realidad así que no comentaré mucho más este punto. Pero de manera evidente, vemos aquí dos vertientes que se repetirán a lo largo de la historia de Chile, una, anclada en sus mitos, y la otra, en sus anhelos de cambio y profundidad. Si una representa la búsqueda de una mejor y más extendida educación al servicio de las mayorías, como lo decía Gabriela Mistral el '22, la otra representa al poder, temeroso de verse cuestionado y apelando siempre al orden natural de las cosas, como si se tratara de algo inmutable y dado por voluntad divina.

Resumendo, hemos hablado aquí de un primer periodo (1922-1932) en que la Universidad, muy de la mano de los estudiantes en un primer momento, aparece en busca su autonomía y su fisonomía. A partir de allí, y con un nuevo Estatuto en 1933 vendrán otros procesos relevantes como la lenta y sostenida marcha por potenciar a la Universidad de Chile como una institución capaz de crear conocimiento, así como el desarrollo de numerosas reparticiones universitarias durante el rectorado de Juvenal Hernández y toda la discusión de reforma universitaria que se instalará nuevamente en los años 50<sup>2</sup>. Cabe destacar un hito relevante: la Ley 11.575 de 1954 que creó el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) a iniciativa del Rector Juan Gómez Millas, asociando recursos de derechos de aduana y



exportación para destinarlos a investigación y desarrollo a través de las universidades existentes a la fecha. Sin duda, esta iniciativa representó un gigantesco paso para dotar a nuestro país de una mínima capacidad de creación de conocimiento, modernización y desarrollo.

### *De la Universidad que evoluciona porque el país se lo exige hasta la Universidad que quiere cambiar el Chile neoliberal*

Luego podríamos distinguir el ciclo de reforma universitaria entre 1966<sup>3</sup> y 1973, en donde, a través de los Plenarios de Reforma y el Referéndum de 1969 la comunidad universitaria consagra un 25% de participación estudiantil, un 65% para académicos y un 10% a los funcionarios en las diversas instancias de gobierno y decisión sobre la Universidad, incluida la elección de autoridades. Pero esta Universidad “reformista”, que busca su rol en el desarrollo del país y que por desgracia quedará trunca en su propia evolución, es mucho más que esas cifras y porcentajes. El país estaba cambiando, democratizándose y modernizándose y la Universidad tenía que ponerse a tono. Que haya habido un extremo de politización y radicalización, en especial entre 1972 y 1973, no es algo que tenga que ver directamente con la dinámica interna y los propósitos de la Reforma. Tiene que ver sobre todo con el estado de un país que se quebró y no fue capaz de ponerse de acuerdo para salvar su mínima convivencia democrática. Pero que no nos vengan a decir que se cayó el sistema democrático por la reforma universitaria, como cada cierto tiempo lo dicen algunos columnistas en El Mercurio.

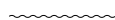
Creo que debiéramos rescatar la reforma de esos años en muchísimos sentidos. Siempre se habla de la participación estudiantil. Pero en la reforma universitaria pasaron muchísimas otras cosas en paralelo o a propósito de aquella —en la Universidad de Chile, en la Católica, en Concepción, en Valparaíso, en la UTE, etcétera—; cosas tales como la creación de nuevos institutos y carreras; el establecimiento de los profesores de jornada completa que hacían investigación y que se hicieron parte de la Universidad y desbancaron a las cátedras cuasi-vitalicias que existían antes; o la creación de los Departamentos y la noción de integración y complementariedad de las funciones universitarias de creación y transmisión del conocimiento; el impulso sin precedentes a la extensión y la preocupación por los problemas del país desde la perspectiva académica; etcétera. O sea, en definitiva, una vez más estamos hablando de calidad, de la búsqueda de la excelencia —en el sentido de hacer y querer hacer bien y cada vez mejor las cosas propias de la Universidad—, en la búsqueda del sentido del quehacer universitario y su relación con el país, y no sólo de la participación por la participación como un fetiche. De hecho, el histórico lienzo colgado en Casa Central en 1969 resume el problema: “La FECH lucha por una Universidad cuyo norte sea Chile y las necesidades de su pueblo”.

Luego viene el Golpe Militar y aborta todo ese proceso participativo y creador, en especial, persiguiendo, exonerando, desapareciendo y exiliando a cientos de universitarios. La dictadura focaliza su discurso en contra de la “politización” universitaria, y muy especialmente, en contra de la participación estudiantil. Para que veamos el ambiente, incluso a más de una década del Golpe, situémonos en el marco de las elecciones de FECH posteriores a 1984 —recuperadas a contrapelo de la legalidad dictatorial—, y en donde el entonces Rector Herrera, de la U. Metropolitana de Cs. de la Educación (el ex Pedagógico de la Universidad de Chile) declaraba sin más a la prensa: “Si los estudiantes vuelven a votar, Carabineros retirará las urnas”. Una vez más sobran comentarios, pero este simple ejemplo da cuenta del discurso y el pro-

~~~~~  
3 En junio de 1966 se habría realizado la Convención de Reforma Universitaria organizada por la FECH, en donde se analizaron el carácter y crecimiento de la universidad, su administración y gobierno. En 1961 se había realizado un evento similar.

yecto ideológico de la dictadura, en especial del gremialismo-UDI que tuvo gran influencia en lo que se refería a contrarrestar y a controlar todo tipo de vida universitaria dinámica.

Por desgracia, estos años constituyen un período que no se conoce aún en detalle. Traigo a colación los resultados de una encuesta CERC de 1985 realizada a 1.001 estudiantes de tres universidades. Allí, el 54% de los encuestados en la Universidad de Chile aprobaba la idea de elegir autoridades superiores con participación estudiantil. Muy interesante dato considerando la dictadura y la campaña ideológica contra el periodo previo. ¿Qué es entonces lo que tenemos?: una Universidad intervenida que se defiende y que deposita sus esperanzas en la vuelta a la democracia, pero que al mismo tiempo, se recuerda a sí misma.⁴



4 En el caso de la PUC y de la UCV un 51% y un 67%, respectivamente, aprobaban la idea de elegir autoridades superiores con participación estudiantil (considerando cerca de un 12% de n/r).

5 Baste recordar que el único "oferente" en esa licitación, coordinada por el Prorector Nassir Sapag, era el diputado DC Waldo Mora.

Estos datos son parte de un nuevo ciclo que se relaciona con la resistencia, más o menos exitosa, más o menos creadora, al modelo universitario dictatorial y neoliberal que se imponía. Esa resistencia tuvo varios hitos durante la propia dictadura, donde nuevamente el movimiento estudiantil jugó un rol de avanzada. Por ejemplo, todo el movimiento precursor que se expresó valientemente en la Agrupación Cultural Universitaria (ACU) entre 1977 y 1982; o la ya mencionada recuperación de la organización estudiantil histórica a través de las elecciones libres de los centros de estudiantes, y finalmente de la propia FECH a partir de 1984, pasando a constituir un poderoso movimiento estudiantil con gran impacto nacional contra de la dictadura. Al mismo tiempo, durante los años '80 este proceso tuvo su propia expresión en el mundo académico en la Universidad de Chile, el que poco a poco recuperó algunos espacios mínimos como la elección de Decanos y directores de Departamento por una parte del estamento académico; se dotó de una asociación gremial, etc.; hasta llegar a un punto cúspide en el conflicto que logró expulsar en 1987 al Rector designado Federici y frenar su radical plan de "modernización".

Luego, ¿qué sigue en este último ciclo aquí identificado?: Un hito clave es a nuestro juicio el Referéndum de abril de 1998 en la Universidad de Chile y todo el conflicto previo en contra de las políticas del Rector Lavados, de su Vicerrector económico, Patricio Basso —curiosamente actores importantes en la lucha contra la intervención militar en los '80— y del gobierno de Frei Ruiz-Tagle. Recordemos que el movimiento estudiantil, incluso en tiempos en que no había FECH (octubre 1993 a octubre 1995), obligó a esa rectoría a echar pie atrás en el cobro de aranceles en letras de cambio bancario y en UF (marzo 1994). Sin embargo, no pudo impedir la venta de activos como el Estadio Recoleta, la concesión del Canal 11 o la supresión del Coro de Madrigalistas en abril de 1995, por nombrar sólo algunos casos. Una vez que la FECH volvió a existir, el movimiento estudiantil enfrentó con éxito, entre otras, la concesión de la Radio Universidad de Chile,⁵ la venta de parte del Cerro Calán, o el proyecto de optimización académica en 1996 que pretendía —a la usanza de las universidades privadas— "segmentar" la docencia y la investigación. Nuevamente las cuestiones académicas sustantivas ocupaban parte importante del discurso estudiantil.

Todos esos procesos derivaron en un diagnóstico de la situación y de los modelos y proyectos universitarios en pugna, haciendo aparecer un actor hasta ese momento ausente en el Chile neoliberal de los 90: una comunidad universitaria que reclamaba un proyecto universitario cabal, y que se resistía a ser reducida a clientes, empleados y gerentes. En efecto, producto de las movilizaciones de mayo-julio de 1997 se eligió, por primera vez en 24 años, una

comisión triestamental —Comisión de Proyecto Institucional, CPI— destinada a organizar y llevar a cabo un amplio proceso de debate sobre la misión, el gobierno, la estructura académica y el financiamiento de la Universidad. La CPI cumplió con creces sus cometidos, solidificando y legitimando la noción de comunidad universitaria.

Entre los hitos de ese proceso se cuentan el Encuentro Universitario de enero de 1998 (con 96 delegados académicos, 48 estudiantes y 16 funcionarios) y el posterior Referéndum ya mencionado, y en donde, por ejemplo, un 65% de los estudiantes dijo que le parecía bien participar de la elección de Rector, mientras un 73% aprobaba la idea de la integración triestamental del Consejo Normativo, actual Senado Universitario. Ahora bien, no quisiera detenerme en ello para decir que eso es lo que hay que hacer ahora. Simplemente quiero manifestar que en esos hitos hubo un estado de opinión, un decir, no queremos el proyecto neoliberal impuesto y que impulsan tanto las políticas de Estado como la rectoría: queremos otro proyecto. Y eso supone otra forma de relacionarnos y de participar en la Universidad. Volvemos entonces a la idea de comunidad universitaria. En efecto, en el Referéndum del 22, 23 y 24 de abril de 1998 cerca de 18.000 universitarios se pronunciaron y lo hicieron en un contexto de universidad asediada y empujada, desde dentro y desde fuera, a mimetizarse en el chileno university market. Y ese pronunciarse buscaba de alguna manera defender la esencia de la Universidad de Chile, y sobre todo, proyectarla, darle un futuro, no quedarse anclada en un discurso nostálgico.

En ese empeño, nuevamente los cantos de sirena que reclamaban que la participación de la comunidad sería la debacle de la universidad y de su calidad como tal —encabezados por la rectoría de Jaime Lavados—, quedaron sin piso real frente a un movimiento estudiantil mucho más consciente y consecuente que ellos de los deberes y características esenciales de una Universidad pública con mayúscula.⁶

Lo esencial que quiero recalcar es que desde los años 80 estamos inmersos en este ciclo el que como hemos dicho sitúa sus inicios en plena dictadura, teniendo puntos de inflexión relevantes el '87, con la caída de Federici, y que luego con el conflicto del '97, el Referéndum y el cambio de rectoría el '98. Este ciclo busca cambiar la Universidad en relación a cambios que se desean también para el país y que son finalmente, más democracia, más redistribución de la riqueza, más inclusión, más desarrollo sustentable. Es un ciclo de resistencia y que yo quisiera apellidar como de resistencia-creadora puesto que busca construir una alternativa al modelo universidad-empresa-negocio, al modelo neoliberal, y por lo mismo, se hace un deber dar cuenta del desarrollo y proyección de la Universidad en un contexto adverso. Ese contexto está signado principalmente por las políticas de Estado que buscan tratar a todas las universidades por igual en el mercado, y en donde el concepto de Universidad Pública desaparece. Este ciclo es entonces doble: la Universidad —y por ende la comunidad que la constituye— busca su proyecto de cara al siglo XXI. Y lo hace, por un lado, tratando de zafarse de la camisa de fuerza neoliberal, y por otro, tratando de re-significar su rica tradición e historia como pilar del desarrollo nacional.

Un gobierno universitario para las tareas y fines universitarios

Vistos estos diferentes periodos o ciclos, y que no son exhaustivos, quisiera traerlos a una reflexión de Luis Izquierdo, que ocurre también bajo la dictadura. Ello en un seminario muy importante que organizó la Asociación Cultural Andrés Bello y que sería muy bueno rescatar. ¿Qué es lo que decía Luis Izquierdo en 1987?:

6 Resulta interesante leer la prensa y publicaciones de la época, en que la rectoría de Lavados demonizaba la participación estudiantil agitando el "cuco" del cogobierno y hablando de un país en riesgo a raíz de aquello. Poco después, algunos de los autoproclamados "adalides de la excelencia" se verían ignominiosamente descubiertos o envueltos en escándalos que contradecían sus pomposos dichos. Por ejemplo, el Vicedecano de Ciencias Sociales, Edison Otero, y el Decano Mario Orellana debieron dejar sus cargos en 1999 al descubrirse que se le había otorgado, por secretaría, el título de periodista a un conocido personaje televisivo; o bien, el ex Prorector Sapag sería condenado por la justicia por el caso MOP-ClADE en 2003.

“Es cierto que no habría comunidad si no hubiera participación y por lo mismo es necesario que todos los universitarios elijan sus representantes en los consejos, pero la participación no puede limitarse a votar. Aun las fórmulas electorales más participativas no permitirían calificar a una universidad como democrática si los miembros de la comunidad no participaran en la realización de las funciones sociales específicas de la institución. Es decir, una universidad no será propiamente democrática aunque en su interior tengan todos derecho a voto, si no cumple eficazmente la tarea de enseñanza y creación artística o científica encomendada por la sociedad, para cuya realización recibe recursos y privilegios.” Y luego agrega: “ (...) el problema del gobierno universitario es secundario al de una organización racional de las funciones universitarias esenciales (...)”

El mensaje que nos está entregando Luis Izquierdo con una profundidad impresionante es bastante claro. Y se resume en la última frase de la cita: el problema del gobierno universitario es subalterno y dependiente con respecto al problema de las funciones y fines para y por los cuáles existe la Universidad. Esa es la tesis central que yo quiero sostener aquí, y esa tesis es también un llamado a discutir desde esa perspectiva el problema. Si uno mira los distintos períodos que mencioné, el “Qué” antecede al “Cómo” y ambos se van imbricando de manera que uno necesita al otro como condición de existencia.

De esa manera, la democracia y la participación en el gobierno universitario tienen que ver, sobre todo, con un programa, tienen que ver con un para qué. Cuando eso engancha y se hace carne, ahí se produce la comunidad universitaria, ahí se expresa, ahí surge, cobra vida, reclama y construye su espacio natural. De lo que estoy hablando es entonces de la permanente construcción de una “convención”, de un “acuerdo”, que se expresa en la manera en que la Universidad se da un gobierno para ejercer su autonomía, su libertad de reflexión y acción en lo que le es propio. Es más, creo que si no asumimos esa perspectiva, el tema de la participación o la triestamentalidad como consignas, corren el riesgo de vaciarse de contenido.

Puede ser 10%, puede ser 25% de participación, no es ese el tema más relevante a mi juicio, por importante que pueda parecer en cada coyuntura. Se trata más bien de un “acuerdo” que busca responder a interrogantes profundas del quehacer universitario, en un contexto de pluralismo y de disputa de proyectos. Y obviamente este “acuerdo” se interroga sobre el gobierno universitario, se refiere a las políticas, a las decisiones, al cuándo se toman, quién las toma, adónde se toman, y cuáles son los espacios que existen, cuáles son las autoridades unipersonales pertinentes y cómo es la mejor forma de generarlas, y un largo etcétera.

De hecho, por ejemplo, Luis Izquierdo criticaba mucho ese presidencialismo excesivo tan arraigado en la cultura política chilena, y decía que en realidad ese era el gran problema de la Universidad desde el punto de vista de su gobierno: depositar “todo” en la autoridad principal. Sus dichos, en plenos años 80, eran visionarios respecto a lo que tratarían de ser los dos rectorados de Jaime Lavados entre 1990 y 1998. Tal vez él lo preveía, pues sin duda conocía a los actores. Pero a su diagnóstico, yo agregaría la dispersión en Facultades estanco que operan como feudos y que luchan por evitar que la Universidad se de una visión y un proyecto de conjunto. Esa es una tensión que tiene larga data y un origen profundo en la historia de la U pero que se ha visto exacerbada por el esquema neoliberal de “sálvese quién pueda y cómo pueda (en el

mercado)”. Esta última lógica, instalada en los ochenta bajo los rectores militares, se expresa con fuerza en el presupuesto institucional y se acentuó aún más durante los noventa, a partir de las medidas presupuestarias internas promovidas por el vicerrector Basso, y que, de alguna manera, se mantienen hasta nuestros días y reclaman ya una revisión y modificación profunda.

En síntesis, si complementamos a Luis Izquierdo en este punto, el exacerbado presidencialismo y a la vez, su contraparte feudal y fragmentaria, son parte de los desafíos cruciales que la comunidad universitaria debiera enfrentar si quiere ver proyectada la Universidad hacia el futuro como un conjunto coherente. Y en ambos casos, nuevamente lo fundamental tiene que ver con el programa y los desafíos académicos profundos que corresponden a esta etapa histórica —i.e. los de estructura y de maneras de producir y transmitir conocimiento—. A mi juicio, el actual Estatuto y el Senado Universitario son hijos de esa lucha y de ese empeño, y son por lo mismo, herramientas, no respuestas completas por sí mismos.

La Comunidad Universitaria: una noción que necesita anclarse en la cotidianeidad

Junto con lo anterior me permito traer a colación algunos principios articuladores de la idea de comunidad universitaria, precisamente porque creo que es una noción que hay que alimentar, que hay que hacer carne en la práctica y la vivencia cotidiana de los miembros de la Universidad. Pienso que hoy por hoy se requiere hacer mucho diálogo entre los estudiantes y los académicos y con la comunidad en general; diálogo respecto de qué somos nosotros como Universidad, respecto a qué es la comunidad universitaria, qué la define: Participación, obviamente. Jerarquía también, y que tiene que ver con la noción de “autoridad” en el sentido de autoría, de creación, de obra original, y no con el sentido de autoritarismo o de imposición. Está la noción de Excelencia, que es un sentido en construcción, y en permanente tensión. Como lo planteaba Carlos Figueroa en el panel anterior, se trata de una noción que construimos, que necesita ser llenada de sentido para alejarse, tanto del riesgo de un productivismo hueco y estéril como del facilismo del “no hacer la pega”, del no validarse en el diálogo con pares ni exigirse al más alto nivel que es como hacemos avanzar el conocimiento. Buscamos la excelencia, buscamos hacerlo lo mejor posible en lo que estamos haciendo; y lo hacemos actualizados, conectados con el mundo. En definitiva, esta noción tiene que ver con no conformarnos, con no ser mediocres en el más puro sentido de la palabra.

Otra noción, la de Autonomía. Autonomía de quien controla el mercado y el Estado, autonomía para pensar y definir los quehaceres universitarios y la forma en que serán acometidos, para examinar sus productos buscando alejarse de la presión de “el que pone la plata...”. Y ciertamente, anoto aquí las nociones de libertad académica, de pluralismo, y de diálogo permanente, respeto y responsabilidad. Sin todas ellas, la idea de comunidad universitaria se vacía de sentido, y eso es necesario hacérselo ver a todos y todas. No vaya a ser, por ejemplo, que haya estudiantes tentados de ejercer un rol como clientes pagadores, con todo el autoritarismo que ello puede conllevar; o de académicos que crean que es posible infantilizar a los estudiantes. Y me detengo en estos últimos tres conceptos, porque creo que es lo que está faltando a nivel del país. Hoy día, la sociedad chilena está viviendo un quiebre profundo que se expresa en este portazo que da el Gobierno de Piñera a la ciudadanía, y de esas “4 mil familias”, esa élite oligárquica que es el micro-sector dominante de este país y que le está dando un portazo a todo el movimiento que se ha expresado estos meses de 2011, pese a que todas las encuestas confirman un

apoyo a las demandas estudiantiles superior al 70%.

Este portazo expresa un quiebre de convivencia que es también generacional, y que es de la política, que es de las instituciones, que es social y que repercute también en las universidades, porque toca las fibras profundas de la vida en común, de la credibilidad, y en última instancia, del contrato social mismo. De repente uno ve estudiantes que dicen “A mí esta cuestión no me interesa, que el Rector, que el Decano, yo no tengo respeto por nada, a mí nadie me ha dado nada...”. Yo creo que aquí hay que sentarse realmente a dialogar, a conversar una y mil veces. Tengo temor que después de este 2011 venga una arremetida de profesores que digan “necesitamos autoritarismo”; y que la respuesta sea más autoritarismo y no más democracia —como nos indicaba la presentación anterior que estaban pensando en Costa Rica, con más discusión, más diálogo—. Por eso, respeto y responsabilidad son bases fundamentales para la comunidad y hay que pedirselo a los estudiantes, a los académicos y a los funcionarios.

7 Para no definir la labor fundamental de los funcionarios como “no-académica”, tal cual lo busca el Estatuto actual.

Ahora, respecto al llamado estatuto funcionario, que es un punto también muy relevante, pienso que no es sostenible que los académicos y el personal de colaboración⁷ sigan siendo vistos como meros funcionarios de cualquier repartición pública. Hay que apostar a construir algo distinto, que cautele como corresponde la carrera, la dignidad y desarrollo profesional del personal de colaboración, así como lograr una carrera académica que cautele deberes y derechos. Pero no podemos seguir siendo tratados como una repartición pública cualquiera y para eso se necesita que los funcionarios y los académicos, desde el punto de vista gremial y como miembros de la comunidad, sean los primeros en generar propuestas al respecto.

Termino esta parte diciendo que el sentido de cambio del último ciclo en el cual estamos insertos, se expresa en que la Universidad de Chile sea la única universidad del Estado que ha renovado democráticamente a la fecha sus estatutos —para felicidad y orgullo de sus miembros pero para tristeza de Chile a mi juicio—. Al respecto me permito traer a colación lo que decíamos en 2000 en el acto de entrega a la comunidad del primer borrador emanado de la Comisión Normativa Transitoria (1999-2001):

“(...) este Nuevo Estatuto representa la firme voluntad de la comunidad universitaria de asumirse como tal, dejando atrás, por obsoletas e inadecuadas, las estrechas y mediocres categorías de quienes dictan que la universidad no es más que una institución que alberga a clientes, a empleados, y a algún que otro gerente preocupado de rentabilidades financieras a corto plazo. (...). Felicidades Universidad de Chile. Tus hijos, aquellos que hoy no pueden estar y quienes hoy están en este Salón, te entregamos esta herramienta para tu desarrollo, pensando a la vez en un mejor futuro para nuestro pueblo y sus hijos.”

Subrayo la idea de herramienta porque creo que de eso se trataba, no de tener allí todas las respuestas, sino de abrir un primer cauce. En definitiva ¿por qué un Senado Universitario? Porque la Universidad no se puede construir desde la fragmentación. Como ya hemos dicho, la imposición de la lógica mercantil trata de obligarnos a que cada unidad busque por acá o por allá y la Universidad pierda coherencia. Entonces, el Senado debiera tratar de responder a esa inquietud que tiene que ver con el proyecto universitario completo (con un proyecto “otro”, diferente al de mercado o al fragmentario). Como vemos, el Senado no solamente tiene o tenía que ver con darle participación a la comunidad, buscaba instalar una mirada de futuro, proyectiva, de sentido, de

innovación en las formas. Y recalco que el Senado de este período —bueno, malo, mejor o peor— no es el mismo de la Reforma del ‘69, y yo creo que eso es un valor importante, pues nos habla de este permanente desafío de encontrar las formas de hacer universidad, de hacer este “acuerdo” o “convención” del que hablaba antes. Ese desafío sigue presente. Y pienso, por ejemplo, que hay que ir a observar qué está pasando en los Departamentos, en los Programas, en la manera de funcionar de los laboratorios, etc. Porque hay algunos que están eligiendo a sus directores por comité de búsqueda previa elección del comité; otros los eligen de la manera tradicional vía elecciones directas; otros se rotan y todos los académicos del departamento pasan en algún momento a ser directores en una suerte de horizontalidad. Pero todas esas experiencias hay que ir a buscarlas y ponerlas en un debate desprejuiciado.

En fin, reitero mi tesis de que todo este ciclo histórico de la Universidad se erige en función de defender su esencia y buscar proyectarla y darle nuevos horizontes y maneras; en contrarrestar el “mito gerencial” de que la solución está en los gerentes y el resto se comportará como empleado o como cliente, o sea, la posición extremista de El Mercurio de junio 1997. Contrarrestar ese mito es, a mi juicio, un punto esencial. Y para ello no sirven las posturas inmovilistas que apelan a la comunidad para que no ocurra nada y no se generen cambios; como tampoco sirve creer que el Rector no pueda ni deba proponer cosas a la Universidad. Por el contrario, esto último es parte de sus deberes fundamentales, necesitamos de una función ejecutiva más atenta y más coordinada con la función normativa, que “le de trabajo”, que “la ocupe” en el gran sentido y propósitos, sobre todo para generar cambios. En eso probablemente estamos aún muy al debe.

Ustedes dirán, pasó casi una década desde 1997 al 2006 para que el nuevo Estatuto de la Universidad de Chile se hiciera ley. Pero yo creo que estamos recién empezando. Estos ciclos de cambios no son cortos, y así es Chile también. Lo importante es continuar y beber en la experiencia anterior, no para imitarla sino para reformularla.

Algunos desafíos

Creo que a la luz de este nuevo momento hay preguntas y desafíos ineludibles. Por ejemplo, un punto clave es volver a preguntarnos qué es ser comunidad hoy, cuáles son esas responsabilidades del diálogo, sus formas estéticas y concretas, el rol de lo gremial en ello (lo que señalaba a propósito del estatuto administrativo). Por ejemplo, escuchaba en la mañana a Carlos Abarca, Presidente del personal de colaboración, quien decía “somos dos funcionarios en el Senado, y si hay tres comisiones a las cuales asistir, no podemos”. Yo no creo que ese sea el enfoque, lo digo con toda sinceridad. El enfoque que yo priorizaría es qué ideas trae el personal de colaboración al interior de este organismo deliberativo que proyecta la Universidad. Ese es el punto. Si las ideas son sustantivas, son buenas y enganchan con el futuro y las necesidades profundas del desarrollo de la Universidad esas ideas harán su camino y terminarán por imponerse.

Y creo que lo mismo vale para los estudiantes, que nunca han necesitado de gran número para ser enormemente influyentes y determinantes. Esta es mi posición y mi experiencia por lo menos. Alguien podría replicar que los estudiantes pierden autonomía al quedar presos de estos espacios de decisión en que pueden votar, como el Senado. Francamente yo no lo veo así. La idea de comunidad universitaria admite y necesita diferentes planos y una plura-

lidad de voces que es algo vivo, no estático. Y pudiera darse el caso de que los representantes estudiantiles en los espacios deliberativos que son de toda la comunidad no concordaran con la posición de la estructura gremial y política del movimiento estudiantil —en este caso, la Federación—. ¿Es eso malo? No lo creo. La idea esencial es que los estudiantes son parte de la comunidad y lo son de múltiples maneras y en variados espacios. La universidad los necesita para sostenerse como tal sobre la idea de comunidad universitaria. Entonces, por ejemplo, su “ser aves de paso” —que tanto critican los conservadores— es precisamente una de sus fortalezas singulares y un aporte crucial a la institución: no tener intereses creados con el pasado, por ejemplo. La Universidad respira a la sociedad, en primer lugar, gracias a los estudiantes y a su carácter permanentemente renovado, y esperamos, renovador.

Otra pregunta crucial: ¿Cómo la Universidad hace frente al tema de la diversidad y a la masificación de los estudios superiores? Hoy día están entrando estudiantes dotados con muy distintos capitales culturales y más aún, ello debiera acrecentarse. ¿Cómo nos hacemos cargo de eso? Ya cada vez quedará más en evidencia aquello destacado por Bourdieu refiriéndose a la “pedagogía de la ausencia de pedagogía” en que basta con tratar a todos por igual dado que “es obvio que ellos entenderán” —i.e. entenderán los mejor dotados en términos de códigos socioculturales y de capitales escolares y culturales previos—. Los académicos ya no pueden hacer docencia sobre la base de “yo hago la clase y punto” sin preguntarse, además, si están todos desarrollando o asimilando los conocimientos al nivel adecuado.

Este es un tema esencial que toca la calidad de nuestra Universidad y por lo mismo toca la equidad y la inclusión que ella es capaz de generar. Una universidad de excelencia es, necesariamente, una universidad diversa socialmente y capaz de enseñar a y con estudiantes diversos. Esa es una riqueza. En ese sentido, un programa que creo ha generado muchas enseñanzas es el “cupó equidad”, que partió en el Departamento de Psicología y luego en tres carreras de las cuatro de FACSÓ, y que desde 2012 se extenderá a buena parte de la U como Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). Este tipo de dispositivos apunta a generar cambios substantivos en la comunidad universitaria, en su composición y sus maneras de existir. Y la experiencia de FACSÓ muestra que sólo con una rica interacción entre estudiantes, personal de colaboración y académicos es posible acometer los objetivos de integración y equidad educativa que se proponen. A mi juicio la idea de comunidad adquiere allí un nuevo impulso.

Y sobre la docencia creo que hay que preguntarse ¿qué significa hoy transmitir conocimientos? La idea de “la cátedra”, del profesor que sabe mucho y que le está explicando en una pizarra a los jóvenes, eso está mucho más cuestionado en la actualidad con la masiva circulación de información y conocimiento, cuando lo que los estudiantes nos están pidiendo en la docencia es poder vivir experiencias significativas, en que se plantee la resolución de problemas desafiantes en ambientes creativos. Ese es un punto relevante. La Universidad de Chile tiene las capacidades para ofrecer ese nivel de docencia y tiene que hacerlo. Los estudiantes de la Católica decían en su exposición anterior “queremos mejorar la docencia”. Bueno, ahí está: volvemos a 1932, volvemos a 1922, en una especie de *déjà-vu*. Pero hay una re-elaboración, no es un ciclo que se repite. A mi juicio es una inspiración que se proyecta en espiral, no en círculo.

Otro punto relacionado: hay una vida juvenil que está ingresando a nuestras aulas, a nuestros campus. Hay alta exigencia académica y a la vez hay

una despersonalización de la enseñanza que también es compleja y que trae dolores y desadaptaciones a muchos. Creo que ese es un tema que hay que enfrentar a nivel de la comunidad. Ese tema tensiona positivamente nuestra comunidad. A nivel central, de facultades, de carreras o de centros de estudiantes, se están generando respuestas de diverso tipo. Esas experiencias necesitan ser socializadas.

¿Qué significa incorporarse a la comunidad, qué significa ser recibido por ella? Quizás habría que pensar un Curso de Formación General obligatorio: ¿Qué es la universidad? Partir explicando que hay un Rector, un Senado, etc., si no ¿cómo se articula esta enorme comunidad de 30 mil personas o más? Porque a veces se percibe mucha ignorancia respecto de qué es la Universidad y cómo funciona, cuál es la diferencia entre una Escuela o una Facultad por ejemplo. Esa ignorancia hay que combatirla, creo.

Otro tema: la representación de la comunidad extra-muros en el gobierno universitario. Esto es casi un tabú en el cómo, cuánto y quiénes. Apelamos siempre a la sagrada autonomía, y lo hacemos tanto a veces que los neoliberales llevaron al extremo el argumento declarando que lo mejor es que no existan políticas de Estado que regulen y distingan entre tipos de instituciones. Por ejemplo, como se mencionó en un la ponencia del profesor Gonzalo Zapata de la Universidad Católica, en Uruguay los egresados se organizan en colegios profesionales que participan en las universidades. Ese es un tema, ¿por qué no? Cómo incluir a los trabajadores y empresarios en las universidades del Estado. Puede ser en un Consejo Consultivo simbólico como punto de partida. Pero desde el proyecto de Ley Marco de las Universidades Estatales que se planteó post comisión Brunner en el año '95 que viene apareciendo el tema y ese proyecto indicaba: “nosotros estamos poniendo la plata como Estado —se supone, hoy no es así— entonces, nosotros vamos a nombrar un tercio del directorio”. Todo muy en la lógica del mito gerencial, pero no por ello el punto es menos relevante. Entonces, aquí hay una interrogante que resolver: ¿cómo nos hacemos cargo de recibir a la representación de la sociedad acá, al interior de la Universidad?

Un último desafío tiene que ver con la sana tensión que tiene que haber entre las funciones y cuerpos universitarios. Creo que en eso estamos al debe, y eso ocurre en parte porque la profesionalización de la función ejecutiva de la Universidad de Chile es baja. Nuestros servicios centrales ejecutivos fueron pensados para otras épocas, y ahí yo creo que hay que hacer una reingeniería profunda. Y eso debiera ayudar a una mejor coordinación y trabajo conjunto ejecutivo-normativo, sin duda.

Yo creo que la Universidad de Chile ha logrado una cosa muy hermosa, y es haber sido capaz de construir una comunidad, de defender esa noción de comunidad a contrapelo de los tiempos, a contrapelo de las editoriales de El Mercurio, de la Dictadura, los chicanos y los gremialistas de la UDI. Hoy en día, cuando somos testigos y sufrimos en nuestras caras ese portazo del que hablaba antes, donde a pesar de que tienen a casi todo el país en contra, esos mismos sectores igual siguen teniendo el sartén por el mango.

Bueno, pero para que dejen de tenerlo en las políticas de educación del país hay que ponerse a pensar y solidificar nuestra comunidad universitaria, proponer proyectos al país que sean de gran nivel. Eso tarde o temprano tendrá su efecto para provocar y cimentar cambios de fondo. Este 2011 el Senado posicionó una rica propuesta de estructura y financiamiento para el sistema de educación superior. La Universidad puede hacer contribuciones en esa y otras líneas, en especial con respecto a educación que es un campo de batalla donde se juega la democracia y el desarrollo del país. Yo creo que ahí hay un desafío muy importante. El Senado Universitario indudablemente es el espacio que tendrá un rol fundamental para avanzar en ello.

Muchas gracias.

Bibliografía

- CIFUENTES, L. (1998). A treinta años de un estallido. Revista Claridad, n°1, pp. 8-14
- Diario Ilustrado. (1922). Un momento de charla con Gabriela Mistral. Entrevista del 22 de junio. Santiago de Chile.
- IZQUIERDO, L. (1987). Sobre el futuro gobierno universitario. Revista Realidad Universitaria, n°1, pp.40-42
- HUNEEUS, C. (1987). Los estudiantes y la política universitaria y nacional. Revista Realidad Universitaria, n°1, pp. 51-61
- MORAGA, F. (2007). Muchachos casi silvestres. La Federación de Estudiantes y el Movimiento Estudiantil Chileno, 1906-1936. Ediciones de la Universidad de Chile. 750 pp.
- MUÑOZ, V. (2006). ACU: Rescatando el Asombro. Editorial La Calabaza del Diablo. 205 pp.
- ROCO, R. (2005). La FECH de fines de los 90: Relatos de una historia presente. Anales de la Universidad de Chile, VIª Serie, n°17, diciembre. 15 pp.
- SALAS, E. (2008). Irma Salas. Educación e Innovación en Chile. Cuadernos Rector Juvenal Hernández, n°9. 194 pp.
- SALCEDO, D. (1975). La Universidad de Chile y su Reforma Inconclusa. Editorial Nascimento. 477 pp.
- VALENZUELA, E., Weinstein, J. (1980). La FECH de los años veinte (resumen). SUR Documentación. 7 pp.

“Perspectivas para un nuevo gobierno universitario en la PUC”

Carlos Figueroa S., Representante de la Federación de Estudiantes de la PUC

La motivación que me llevó a decir que sí a esta exposición, que ciertamente tiene un gran atractivo para alguien que le gusta estudiar las formas de gobierno de las universidades fue, en gran medida, la posibilidad de hacer partícipes a más personas sobre la necesidad de generar un cambio en la forma de gobierno actual de la UC. Y digo que es una necesidad, y de allí también que los quiera hacer partícipes, porque en la actualidad los bajos sistemas de participación, la alta concentración del poder y los tipos de autoridad existentes en la UC configuran una institución que, no obstante su elevado nivel de calidad en la enseñanza, posee también un bajo nivel de adaptación a los cambios sociales, un compromiso aún mezquino con la sociedad y un alto nivel de elitización. De allí que examinar su historia, extraer de ella elementos y generar propuestas de cambio sea algo que sea digno de ser comentado.

Antes de comenzar me gustaría hacer explícito el plan de esta exposición para no generar expectativas sobre lo que vengo a presentar. Mi intención es rescatar algunos elementos de análisis de las relaciones de poder y control en las instituciones de educación superior y aplicarlos a la historia de la universidad católica. Más específicamente, examinaremos en el transcurso de la historia de la UC el rol que ha jugado la Iglesia en el gobierno, los tipos de autoridad que se formaron en cada etapa y las relaciones generales de poder que se daban en cada una de ellas. A partir de ese análisis propondré algunos elementos o lineamientos para la configuración de un nuevo gobierno universitario en la UC, tomando en cuenta la participación que me ha tocado tener en esa casa de estudios y, en particular, la historia de la universidad.

He querido, para tal efecto, dividir la reciente la historia tal como Cristián Cox lo hiciera en su artículo “La autoridad y el gobierno en la universidad chilena”. Pensándolo bien, esta división arbitraria podría servir también a la historia de muchas otras universidades que, anteriores a 1981, también poseían la reflexión sobre la pugna por el poder. Divido entonces la historia en 4 etapas. La primera de ellas va desde 1951 hasta 1967. Es la etapa previa a la reforma. La segunda comienza con la reforma y termina con el golpe militar. La tercera comienza en 1973 y culmina en las reformas legales del 81. Y la cuarta, sin duda la más larga, comprende desde 1981 hasta el presente.

En primer lugar, y por sobre todas las cosas, creo que debemos preguntarnos en cada una de estas épocas la siguiente pregunta: ¿dónde está el poder? Este intento por localizar el poder, de descubrir quiénes y cómo lo ostentan, no sólo alude a los tipos de autoridad que existan (y sus principios de legitimidad), sino también (más desde una perspectiva organizacional) las relaciones de poder y control subyacentes a las estructuras de gobierno.

Comencemos entonces por la etapa antes del período de la reforma. El período de 1952 a 1967 se caracteriza en la UC por ser uno de alta concentración del poder y con una alta participación de la Iglesia en la toma de decisiones. A la pregunta por la localización del poder, la respuesta aparece clara si analizamos la estructura de la época. En ese entonces el gobierno universitario estaba integrado, partiendo desde arriba hacia abajo, por la autoridad máxima

(el Gran Canciller) que era nombrado directamente por el vaticano, el cual, a su vez, nombraba al Rector. En el período que analizamos, ambos puestos eran ocupados por la misma persona (Mons. Alfredo Silva) y el organismo de dirección superior que le seguía en la estructura, el Consejo Superior, era sólo un órgano consultivo y asesor. Los puestos u organismos que seguían hacia abajo eran todos designados por el rector, incluyendo muchas veces los docentes que eran integrados como catedráticos.

Un segundo elemento que configuraba la alta concentración del poder en la época previa a la reforma eran las relaciones de poder que imperaban. El hecho de que las cátedras fueran realizadas por académicos elegidos directamente por el rector o decano o la existencia de una estructura curricular rígida configuraba un espacio donde se reforzaba el poder individual de los profesores, así como la verticalidad en las relaciones. La iglesia, por otra parte, se configuraba como una autoridad política (legitimada solamente por su posición por sobre el resto en la estructura de poder) que procuraba resguardaba los intereses de la iglesia en la institución.

En resumen, el poder se hallaba en la cúspide de la pirámide, con una autoridad estilo monárquico, con alta concentración del poder y un fuerte rol de la iglesia en su conducción.

Lo que vino a suceder en 1967, que a ratos se asimila a lo que hoy sucede en nuestro país, comenzó también por el movimiento estudiantil que tuvo como bandera el co-gobierno universitario. De allí que la discusión llevara a reformular el sistema de gobierno apuntando a tener mayor sintonía con el país y a formar un estilo de gobierno menos jerárquico. El cambio sustancial de esta época tiene que ver nuevamente con los cambios en los tipos de autoridad existentes y las nuevas relaciones de poder que se configuran. Estas nuevas relaciones de poder se configuran a partir de una transformación del quehacer académico (menos centrado en las cátedras, más centrado en los seminarios y la estructura departamental) y un consecuente surgimiento de formas colegiales en los niveles más bajos de la institución y una multiplicación de los organismos que tomaban las decisiones. Surgen, al mismo tiempo, nuevos tipos de autoridades (como lo fue el primer rector elegido por la comunidad universitaria, Fernando Castillo Velasco) y órganos colegiados superiores con menos atribuciones. De un órgano meramente consultivo como lo era en la etapa anterior, se pasa a un órgano legislativo con integración de nuevos miembros. Se crea también el Claustro Universitario, de representación proporcional de todos los miembros, con la función de orientar y elegir a las máximas autoridades de la universidad.

Así visto, este período se caracteriza por un desplazamiento del poder, una desconcentración del poder y un desarrollo de nuevas formas de autoridad, dejando casi de lado las autoridades del tipo personalistas, que vienen a ser reemplazadas por cuerpos colegiados o por sistemas democráticos. La Iglesia, además, deja de ser un actor político externo a pasa a ser, más bien, parte integrante de la vida universitaria.

Pero este modelo tuvo su rápido contrapeso luego del golpe de estado de 1973. La intervención brutal de las universidades tuvo como uno de sus objetivos la demolición de todo atisbo democrático en el gobierno universitario. Podríamos llamarla, en pocas palabras, la época de la depuración y jerarquización. El nuevo modelo de gobierno intentó (con éxito) centralizar nuevamente el poder en la figura del rector, restableciendo una clara ordenación jerárquica. Y como el poder se centralizó, todo lo que antes había ganado poder, lo per-

~~~~~  
 1 Las negrillas son del autor.  
 2 Hacer distinción de ambas.

dió. El Consejo Superior pasó de ser un órgano legislativo a un órgano asesor. Los jefes departamentales desaparecieron y las autoridades de más bajo nivel comenzaron a ser designadas.

Esta brutal intervención del poder político significó la pérdida total de autonomía. El poder se desplaza formal y efectivamente hacia afuera de la institución, constituyendo nuevamente el rector una autoridad del tipo personal y político con una gran concentración del poder. El rol de la iglesia, por otra parte, no es hasta 1981 tan preponderante, aunque la UC sigue manteniendo su carácter católico y pontificio.<sup>3</sup> Esta etapa significó el puntapié inicial para configurar, ya en la siguiente etapa, una nueva forma de gobierno que marcará a la UC hasta el día de hoy.

Y es que, aunque la etapa que comienza en 1981 está exenta de normativas creadas especialmente para universidades y sus formas de gobierno (salvo el DFL 1 que prohíbe triestamentalidad y cogobierno), las autoridades a cargo de las universidades se encargaron de posicionar sistemas de participación bastante similares a partir de un Proyecto de Estatuto propuesto por los militares. En la UC, los estatutos son conformados ese mismo año con la firma del rector designado Jorge Swett y ellos rigen hasta el día de hoy nuestra universidad. Dichos estatutos están basados en los DFL de esos años y establecen, como era costumbre, una concentración del poder bastante grande en el rector de la universidad, aún designado por la Santa Sede, y configuran un Consejo Superior que poco a poco comienza a hacerle contrapeso a la autoridad personal del rector. Pero si algo dejan en claro el proyecto de estatutos es que los mecanismos de consulta y designación debían ser parte de la reglamentación, pues ven “en los procedimientos electorales democráticos para elegir autoridades uno de los problemas centrales a superar”<sup>4</sup>. De allí que en 1993, basado en parte en esa normativa, la universidad establezca el sistema de comité de búsqueda para elegir al rector y en general a las autoridades de las facultades. Las relaciones de poder siguen, por tanto, ancladas a mecanismos de elección que configuran una universidad con una alta concentración del poder en la cima de la universidad, una baja participación de los actores universitarios, sistemas de elección más bien basados en la designación y una iglesia que, aunque presente, ya no ostenta el poder que anteriormente poseía.

La historia intermedia entre los 90 y el presente la obviaré, no porque no haya habido avances en términos de cambios en la forma de gobierno de la UC en general (sería falso si así lo dijera), pero lo cierto es que la estructura sigue siendo la establecida en los estatutos de 1981, con todos los impedimentos que ello significa para reestructurar los mismos estatutos.

¿Cuáles serían entonces los elementos críticos que sirven para responder la pregunta por la localización del poder en la universidad? Bajo mi perspectiva, lo más importante está en analizar qué tipo de autoridades existen en la estructura (política, burocrática, personalista o colegial) y cuáles son las funciones que ellas detentan. La estructura de poder y, por lo tanto, el sistema de participación de una universidad tienen que ver, en gran medida, con estos tipos de autoridad, las funciones que ellas cumplen y las posiciones relativas que ellas ocupan en la universidad.<sup>5</sup> Un segundo elemento importante que ayuda a determinar dónde está el poder tiene que ver con analizar los distintos niveles en donde ese poder se encuentra. Un tercer elemento consiste en analizar quiénes, cuándo y dónde participan en estas estructuras de gobierno y, por último, la necesidad de analizar las relaciones de poder establecidas en los distintos niveles (partiendo por las cátedras y las mallas curriculares,

3 No hay claridad cuándo comenzó a ser pontificia, aunque según el Rector Castillo Velasco esta ha sido siempre pontificia. Sin embargo, en el nombre oficial de la universidad sólo figuró como pontificia después de 1973.

4 Cox, C. (1990). Formas de gobierno en la Educación Superior: nuevas perspectivas. Flacso, Chile.

5 Si nos detenemos, por ejemplo, en la UC, veremos que el tipo de autoridad que ocupa el Gran Canciller es en gran medida política, porque resguarda desde afuera que el camino de la universidad siga ciertos patrones con un poder que sobrepasa cualquier órgano colegiado.

y terminando por la contratación de los profesores y el ejercicio de su profesión).

Habiendo echado un vistazo a la historia general y a los principales giros de las estructuras de poder en la UC quisiera, en vista de los objetivos y las motivaciones que aquí me traen, esbozar algunas perspectivas para generar un nuevo gobierno universitario en la UC a partir de un breve diagnóstico de nuestra forma de gobierno. Parto entonces de la pregunta: ¿dónde se encuentra hoy el poder en la UC? Hoy por hoy la UC cuenta con un sistema de gobierno encabezado por el Gran Canciller (cardenal), seguido por un Consejo Superior encabezado por el rector y su junta directiva, vice-rectorías, decanatos y órganos colegiados en las distintas escuelas con distintos matices cada cual.

¿Por qué creo que se hace necesario un cambio de sistema en la UC y hacia dónde debiésemos avanzar?

Hay un supuesto en toda esta ponencia que me gustaría sacarlo a la luz: un gobierno más participativo permite a la Universidad vincularse más con el país, educar ciudadanamente y, en fin, orientar de mejor manera los esfuerzos por generar cambios en la sociedad. Desde allí quiero hablar.

Y lo primero que quiero decir al respecto es que si hay algo que no podemos obviar en nuestra universidad es su carácter pontificio. Aunque parezca no tener mucha influencia en el día a día universitario el que la universidad sea pontificia, es decir, pertenezca a Roma, hay algunos elementos que nos hacen pensar lo contrario. En primer lugar, pensar en el siglo XXI que la máxima autoridad de una universidad de prestigio sea un eclesiástico que adquiere su legitimidad solamente por su posición en la escala de poder, suena bastante extraño. Y más extraño aún es que ese representante del vaticano sea quien elija cada 5 años al rector de nuestra universidad. Suena y es a todas luces extraño. ¿O acaso no nos extrañaría a estas alturas del partido que la máxima autoridad de la UCH fuera elegido a partir de una terna por el Presidente de la República? Sumemos otro factor a la balanza. Supongamos que el rector fuese elegido por la comunidad universitaria sin intervención del vaticano y con plena participación de sus miembros. Eso sería un gran avance. Sin embargo, un gran impedimento para llevar a cabo tales reformas son precisamente la falta de poder de los órganos colegiados para llevar a cabo tales acometidos. Cualquier cambio que se quiera realizar en los presentes estatutos requiere 2/3 de quórum del Consejo Superior y, de ser superada esa barrera, sólo serán efectivos los cambios si, mandados a Roma, la Santa Sede así lo quiere. Eso es a todas luces extraño, descontextualizado y poco eficiente. La última reforma de estatutos previo a 1981 duró algo así como 5 años, pues en Roma tuvieron largas discusiones para ver si lo aprobaban. Eso ni el sentido común lo aprueba. ¿Qué sabe el Vaticano sobre las necesidades del pueblo chileno o las modificaciones más conducentes a generar una universidad con un rol público potente o una excelencia académica aceptable?<sup>6</sup> . Todo esto se aplica también al cargo del Secretario General, designado por el rector de turno, y que generalmente lo ocupa la facción más dogmática y moralista de la facultad de derecho de nuestra universidad. Él es quien resguarda que todo lo que se realice en la UC quede bajo el alero de la doctrina de la iglesia y la moral cristiana y su poder es bastante grande. La interpretación de los estatutos y de los principios de la iglesia está dejada al sector más conservador, cosa que no ayuda a una convivencia sana en el S XXI.

6 Estatutos dicen: "Toda modificación de los Estatutos requiere la aprobación del Gran Canciller, pero sólo tendrá eficacia jurídica una vez aprobada por la Santa Sede."

De allí que considere fundamental que una de reivindicaciones más importantes de un nuevo gobierno universitario tenga que ser el que la universidad deje de depender de roma. El rector se debe a su comunidad y al país, no a Roma. Y no es que con ello la universidad deje de ser católica. Lo que sí se podría desear es que el rector y el secretario general sean elegidos por la propia comunidad (porque en la práctica Gran Canciller no llama a Roma para saber quiénes son y qué piensan las personas que componen la terna, sino que llama a la universidad y a los miembros que él mismo ya conoce) y que los arreglos estatutarios no deban pasar por roma para ser aprobados.

Una segunda reforma debiese, a mi parecer, incluir la necesaria desconcentración del poder en aras de mayor participación. Mientras más concentrado esté el poder en una universidad, menos opciones de real participación de los miembros e injerencia en ésta habrá. Vimos como en la época de la reforma este desplazamiento del poder se dio con la creación de un claustro que tenía el poder de elegir al rector y de hacer recomendaciones orientadoras al Consejo Superior. Ese desplazamiento trajo consigo la incorporación de estudiantes, académicos y funcionarios en el desarrollo de la universidad. Una reforma que implique mayor participación e integración es fundamental. Crear, por lo tanto, ya un senado universitario o un claustro académico se hace absolutamente necesario para la doble finalidad de generar más participación y desconcentrar el poder de la cúspide de la institución. Podría ser parte de sus atribuciones el generar propuestas de desarrollo, revisar y hacer recomendaciones al presupuesto anual de la universidad, la posibilidad de generar cambios estatutarios y alguna que otra atribución de carácter legislativo.

Pero el problema, creo, es hoy aún mayor en la UC, ya que el poder se haya también concentrado en el nivel medio de la universidad, donde los decanos son quienes mayor poder tienen y menos control se exige. Urge, por tanto, revisar la manera de desplazar parte de este poder hacia la comunidad académica mediante la creación de asambleas anuales que impliquen cosas tan básicas como una cuenta anual del desarrollo de la facultad, la posibilidad de modificar los estatutos de la facultad y la posibilidad de elaborar planes de desarrollo cada cierto tiempo. Quién, cómo y cuántos participarán es también un tema relevante de decidir. En este ámbito, es la Facultad de Teología quien lleva la ventaja en términos democráticos.

Por último, creo que es fundamental reformular los mecanismos de elección de autoridades, avanzando desde el modelo de los comités de búsqueda hacia una participación directa de los miembros de una comunidad en la elección de sus autoridades, donde imperen los valores de la transparencia, la legitimidad basada en los pares y la participación de la comunidad. Así mismo, creo necesario terminar con las reelecciones ilimitadas de autoridades hoy presentes en todas las reglamentaciones.

He dejado fuera de esta presentación bastantes temas que son sumamente relevantes para analizar el gobierno universitario de una universidad, todas ellos dignos de ser estudiados y de alto interés, que espero otros puedan analizar: 1) participación estudiantil y derechos, 2) relaciones de poder en las bases académicas y perspectivas de desarrollo con la investigación 3) organización de académicos, 4) cultura democrática y tradición, 5) participación funcionarios, 6) sistema universitario (CRUCH y financiamiento).



Termino esta presentación alentado a los presentes a generar un pensamiento crítico frente a las estructuras de poder imperantes, a generar los espacios – como la Universidad de Chile lo ha hecho- que garanticen la discusión sobre la democracia universitaria y que mantengan vivo el espíritu de lucha de los estudiantes y en general del pueblo chileno que hoy pide a gritos más democracia y más participación en el desarrollo de nuestra nación.



En el  
mes de  
julio de 2012, se  
terminó de imprimir  
en Imprenta Andros  
[www.androsimpresores.cl](http://www.androsimpresores.cl),  
Santiago de Chile.

---



Senado Universitario.  
[www.senado.uchile.cl](http://www.senado.uchile.cl)