

# LOS CONTENIDOS IDEOLÓGICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Milton Vidal y Paulina Vidal



## RESUMEN

En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación desarrollada por el Núcleo Temático de Investigación en Educación<sup>18</sup> de la Escuela de Sociología, en la cual se analizaron los contenidos ideológicos en educación superior elaborados e implementados durante la dictadura militar. La investigación abarca el periodo que va desde el golpe de Estado hasta el inicio del primer gobierno democrático postdictadura (1973-1990).

Estos resultados, obtenidos a través de una amplia revisión bibliográfica del período considerado y de 10 entrevistas a informantes claves<sup>19</sup>, entre ellos el ex Presidente Ricardo Lagos, permiten constatar la existencia de varias concepciones de universidad, cuyos contenidos ideológicos entran en tensión. Estas concepciones pueden agruparse en: gremialista, nacionalista, neoliberal y liberal. También coexiste una cuarta concepción de Universidad que, al recoger elementos históricos de la reforma universitaria de los años 60, podría ser catalogada de contra hegemónica. Esta visión de la universidad ha sido denominada progresista.

<sup>18</sup> El equipo de investigación estuvo integrado por los profesores Paulina Vidal, Pablo Venegas, Jorge Vidal y Milton Vidal. Participaron como ayudantes de investigación Camila Morales y José M. Pereira. Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

<sup>19</sup> Fueron entrevistadas las siguientes personas: Atria, Fernando; Aylwin, Mariana; Beca, Eugenio; Brûnner, José Joaquín; García Huidobro, Juan Eduardo; Jara, Cecilia; Lagos Escobar, Ricardo; Montes, Carlos; Núñez, Iván; Rojas, Gonzalo.

## PALABRAS CLAVE

## IDEOLOGÍA- EDUCACIÓN SUPERIOR

## INTRODUCCIÓN

Según los resultados de esta investigación, desde el golpe militar y durante los primeros años de la dictadura existió una alianza de facto entre gremialistas y nacionalistas, imponiendo un régimen autoritario con fuertes restricciones y un alto nivel de represión en las instituciones universitarias, especialmente riguroso en el área de las ciencias sociales. Desde los años ochenta, la creciente hegemonía del modelo económico neoliberal, que concibe el campo de la educación como una esfera de negocios, entra en disputa con las concepciones gremialista y nacionalista. La educación como bien de consumo se diferencia del pensamiento militar tradicional que priorizaba, por razones de seguridad nacional, una educación ligada al Estado. El concepto neoliberal de educación se diferencia, también, de los gremialistas, para quienes la universidad no puede ser concebida como una empresa, por lo cual no es posible que ella produzca rentabilidad y lucro.

Es posible afirmar que durante la dictadura, la visión gremialista de la universidad logró predominar e impuso la prohibición del lucro en las universidades, volviendo a una noción elitista de los estudios universitarios propia del período anterior a la reforma de los años sesenta. La expansión de la matrícula luego de la reforma autoritaria fue mínima. Una universidad que debe autofinanciarse a través de aranceles y venta de servicios, sin apoyo estatal para entregar becas, se convertía en una universidad de elite, lo que correspondía al pensamiento gremialista, según el cual la educación superior era para unos pocos. Otra cosa es que las ideas neoliberales se impusieron en la privatización de una parte importante de la educación terciaria no universitaria, nos referimos a los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT).

La paradoja es que el triunfo del modelo neoliberal en educación superior se da durante los gobiernos democráticos posteriores, cuyos principales efectos son el

crecimiento de las universidades privadas que se crearon en el período 1980-1990 y la consolidación de un régimen de mercado en las universidades estatales. Una etapa de investigación siguiente se referirá al período post dictadura.

Este artículo se propone exponer los principales contenidos del conflicto hegemónico producido y su posterior desenlace. En primer término, se describen algunos antecedentes de las transformaciones producidas en las universidades durante la dictadura. En la sección siguiente se presenta un debate breve de los conceptos de ideología y hegemonía. En tercer lugar, se analizan los resultados de la investigación realizada.

## 1.- ANTECEDENTES

Con el golpe militar de 1973 se instalan las bases de un nuevo sistema educacional chileno. La dictadura militar logra revertir el secular proceso de democratización que había vivido la sociedad chilena, desmontando el denominado estado de compromiso (un estado que interviene económicamente para velar por el bien común). En esta verdadera contrarrevolución, el sistema educacional ocupa un lugar central. Desde octubre de 1973, las universidades fueron intervenidas y hasta el último día de la dictadura militar sus dirigentes se preocuparon de dejar amarrado el nuevo sistema educacional instaurado en ese período, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), marzo 1990), evidenciando gran claridad sobre el rol transformador que puede jugar la educación en una sociedad.

En Chile, históricamente, la educación superior era universitaria y de responsabilidad pública, asumida por el Estado directamente en cuanto al financiamiento y por las propias instituciones estatales o no en su capacidad de autorregulación. Este período ha sido llamado de “autonomía privilegiada” debido a la seguridad de contar con recursos estatales, en un contexto de autorregulación (Brunner y Briones 1992). También puede describirse como un sistema pequeño y homogéneo, compuesto por dos universidades del Estado, con sedes en regiones, tres católicas y tres privadas de

origen descentralizado. Estas ocho instituciones recibían financiamiento estatal directo.

Durante la segunda mitad de los años sesenta, las universidades chilenas viven el proceso de la *reforma universitaria*. Fueron tiempos de debate sobre el sentido y rol de la universidad en la sociedad, y de ensayos de nuevas formas de organización y gobierno de las instituciones.

Este proceso se ve profundizado en el período de gobierno del presidente Allende. La matrícula creció a más de 146,000 estudiantes en 1973. El gobierno institucional fue reorganizado, y bajo el estandarte de la democratización, los rectores, decanos y directores de unidades académicas comenzaron a ser elegidos por los profesores. El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y los meses posteriores al golpe de Estado de 1973.

Este sistema se encontraba en pleno proceso de modernización y expansión. Desde 1967 y hasta el golpe militar en 1973 la matrícula prácticamente se triplicó, incrementándose también la investigación y la extensión de las universidades. Este proceso es interrumpido y revertido por la contrarreforma que llevó a cabo la dictadura militar.

Una buena síntesis del inicio de esta etapa es la que hace Brunner (1986). Tres semanas después del golpe militar del 11 de Septiembre, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores “delegados” que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos detenidos, asesinados, exiliados o torturados. Se desmantelaron unidades académicas enteras, especialmente en las ciencias sociales. Disciplinas completas, como sociología, ciencia política, antropología, y economía política fueron prácticamente borradas de la universidad. La autonomía institucional, la libertad de

expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Brunner, 1986: 41-46).

El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% (dependiendo de la estimación) entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento. El auto-financiamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980 (Brunner 1986:46-47). Finalizando los años '70 la educación superior chilena presentaba síntomas de un creciente desajuste entre los requerimientos sociales y las opciones ofrecidas por el sistema formal. La matrícula global en las instituciones universitarias había disminuido, tanto por el cierre de carreras como por la caída de las vacantes ofrecidas, ambas resultado de la intervención militar en las universidades. Asimismo, las universidades experimentaban escasez de recursos, ejerciendo una presión por mayores aportes fiscales.

Desde 1980 se instaló un sistema cuyo régimen de mercado abarcó a instituciones públicas y privadas. La gran disminución de fondos estatales, la no existencia de becas, tuvo como consecuencia una educación superior de elite. De hecho la cobertura de la enseñanza superior, al finalizar el periodo militar, es virtualmente la misma que en 1973. (CIAE, CEPOE, UAH, 2014)

La contrarreforma privatizadora implementada por los militares "hizo pasar a la educación superior de ser una función preferentemente pública a ser una responsabilidad individual y de mercado. El Estado se vincularía con ella en un sentido subsidiario, teniendo un rol regulatorio e implicándose directamente sólo en ciertas ocasiones o ámbitos de la práctica educativa, básicamente con una presencia minoritaria como proveedor directo y como fuente de recursos focalizados dirigidos en lo esencial a resolver fallas del sistema de provisión. Sería la expresión en educación

superior de los reformas neoliberales impulsadas por el régimen a nivel general.” (CIAE, CEPOE, UAH, 2014: 2)

Estas transformaciones en el sistema educacional chileno, están dirigidas principalmente a disminuir los aportes estatales en educación, propendiendo a instituciones auto-sustentables. Es así como, “la relación entre el Estado y sus propias instituciones educativas cambió incorporando elementos de mercado: los aportes económicos estatales directos (AFD) se redujeron paulatinamente y los recursos fueron desde entonces canalizados hacia los estudiantes a través de becas, créditos o incentivos a la captación de puntajes altos (AFI). Estas reformas implicaron en la práctica el creciente autofinanciamiento de las universidades tradicionales y promovieron la competencia entre ellas.” (CIAE, CEPOE, UAH, 2014: 2)

Si la reforma universitaria de los años sesenta propicia una actividad académica dedicada a la docencia, investigación y extensión, la universidad de la dictadura se dirige fundamentalmente a formar profesionales. El sistema de educación superior regido por las reglas del mercado terminó forzando a las universidades a contratar personal por hora para “producir docencia”, con ello ha generado un tipo de universidad profesionalizante en que la gestión docente está guiada según criterios de recursos humanos similares a los de la empresa privada.

La dictadura cambió, además, la fisonomía institucional de la educación superior, creando tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. “El sentido de esta transformación fue defender la especificidad de la función universitaria, considerada como un espacio de particular densidad intelectual y exclusividad –de ahí que los militares les prohibieran lucrar a las universidades- y separarla de la formación profesional masiva, entregada a IPs y CFTs, que podrían organizarse como empresas lucrativas.” (CIAE, CEPOE, UAH, 2014: 2)

Con el retorno a la democracia en los años noventa se mantienen las bases de la institucionalidad heredada del período autoritario. Bajo un régimen de mercado se

expanden las universidades privadas, los IPs y CFTs que son todos privados, produciendo la masificación de la matrícula en educación superior y los cambios en la composición social del estudiantado.

El crecimiento significativo de la cobertura en educación superior obedece al acceso de una mayor cantidad de estudiantes pertenecientes a los quintiles socio-económicos más pobres. Estos estudiantes, que muchas veces constituían la primera generación de sus familias en terminar la enseñanza media, fueron acogidos por las entidades privadas que exigen menos requisitos de selección pero que incorporan a estos nuevos sectores, de menores ingresos, como clientes que deben pagar aranceles de diverso precio. Por su parte, las políticas gubernamentales terminaron por incentivar la presencia de los bancos en el sistema de educación superior para el otorgamiento de créditos.

Las bases ideológicas sobre las que se refundó el Estado chileno durante la dictadura tienen en la institucionalidad educacional una de sus mayores expresiones. En efecto, en la educación se refleja una concepción subsidiaria del Estado y, al mismo tiempo, se la trata como bien de consumo, provista y regulada en un régimen de mercado. Si bien, esta situación llegó a ser naturalizada por la sociedad chilena. Durante las movilizaciones estudiantiles de los últimos años, el debate en torno al sistema educacional se ha profundizado, llegando en los años 2006 y 2011 a visibilizar el conflicto ideológico de fondo que se expresa en las condiciones actuales del sistema educativo chileno.

## DISCUSIÓN TEÓRICA

**Ideología y Hegemonía: el caso del conflicto educacional en Chile 1964-1990.**

**De la Ideología a la Hegemonía.**

En relación al concepto de ideología se articulan una serie de discusiones centrales de las ciencias sociales respecto del conocimiento, lo verdadero, la realidad social. Si bien,

desde la mitad del siglo XX se anuncia el fin de las ideologías o el fin de la historia, o el triunfo definitivo de ciertas ideologías, también se reconoce la importancia de analizar las concepciones hegemónicas que tienden a imponerse, naturalizando ciertas creencias y obstaculizando el cambio social.

Con Marx el término ideología alcanza su carácter negativo y crítico. Aunque en su obra no existe una definición formal o un tratamiento sistemático del concepto, se refiere a todas las formas de ideas falsas que generan una conciencia distorsionada. Las ideas falsas o ideología que el autor considera como falsa conciencia son una consecuencia de las contradicciones sociales.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta premisa – la Ideología como falsa conciencia – se debe considerar la aclaración que realiza Marx acerca del carácter histórico y materialista de la *conciencia*, pues éste da cuenta del carácter práctico que la fundamenta. Esto quiere decir que la conciencia no tiene como sustrato una idea, un imaginario o una abstracción, sino que se presenta concretamente y de forma práctica a través de las relaciones sociales de producción. Además se debe considerar la relación que se establece entre la conciencia y el lenguaje, pues para Marx el lenguaje es la manifestación de la conciencia, en palabras de éste: “el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir para mí mismo” (Marx, 1970: 44). Marx por lo tanto, destierra el concepto de conciencia de su concepción abstracta, dado que esta forma sólo disipa lo intrínseco de ésta y aquello que se encuentra inmerso en ella, es decir, la representación de las relaciones sociales de producción.

Si bien el concepto de ideología como falsa conciencia ha sido muy discutido, “el concepto crítico de ideología elaborado por Marx puede continuar siendo útil para tratar de desenmascarar todos los intentos de ocultar contradicciones y conflictos que benefician a ciertas formas de dominación o a ciertos grupos privilegiados. Paradojalmente, el concepto de ideología legado por Marx puede también ser especialmente útil en el desenmascaramiento de las contradicciones y conflictos



emergentes en las (denominadas) sociedades socialistas, que la elite gobernante se esfuerza por ocultar. Para Marx el concepto de ideología fue un arma en la lucha contra el capitalismo. Hoy día, ese mismo concepto, es también un arma para revelar conflictos y contradicciones de todo tipo que emergen en las más variadas sociedades” (Larraín, 2007: 172).

En este sentido, será Gramsci, quien dará un viraje a dicho concepto, ya que como ha sostenido Hobsbawm, será este autor italiano quien le otorgue al marxismo una teoría de la política (Hobsbawm; 2012). Por ello, y considerando que requiere analizar el fracaso político del PC italiano ante el fascismo, es que señalará que la dominación no se sostiene- de modo único- en la coerción (Gramsci, 2004).

Una primera aproximación al aporte gramsciano es observar la diferencia entre dos conceptos, que pese a la similitud, poseen connotaciones diferentes. Se hace referencia a “clase dirigente” y “clase dominante”: *“ si la clase dominante ha perdido el consentimiento, o sea, ya nos es “dirigente”, sino sólo “dominante”, detentadora de la mera fuerza coactiva, ello significa que las grandes masas se han desprendido de las ideologías tradicionales, no creen ya en aquello en lo cual antes creían”* (Gramsci; 2004: 313). A este proceso, el pensador italiano lo denomina “crisis de autoridad”, concepto sobre el que se profundizará más adelante.

En este punto nos encontramos con una disputa entre “lo nuevo” y “lo viejo”, donde el primero, para triunfar necesita *“formar una nueva cultura”* (Gramsci; 2004: 314). Aquello posibilitará sostener una nueva forma de dominación, que sea “dirigente”, por medio de un bloque histórico, moral-cultural, que permita la formación de un nuevo tipo de sociedad. Pero este conflicto, que es en última instancia se resuelve en esta esfera, en el político-ideológico. Por ello, debemos distinguir entre las ideologías “arbitrarias” y las orgánicas; la primera son aquellas que: *“no crean más que movimientos individuales, polémicas, etc.”* , mientras la segunda tienen *“una validez psicológica: organizan las masas humanas, forman el terreno en el cual los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc.”* (Gramsci; 2004: 364). Este

punto es crucial, ya que el combate entre ideologías orgánicas se establece por medio de posiciones, y no son únicamente enunciados de algún grupo de “iluminados” que emiten su opinión sobre los conflictos políticos-ideológicos, pero no están insertos dentro de las principales correlaciones de fuerzas (Gramsci, 2004: 409-422).

Hasta este punto, hemos señalado algunas claves del conflicto político-ideológico, sin embargo no debemos olvidar que éste no se da en el vacío, sino por el contrario dentro de un orden social y político determinado: *“Los hombres hacen su historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”* (Marx; 2003:10). Los conflictos políticos-ideológicos se insertan dentro de cierto marco institucional y cultural.

A este marco Gramsci lo denominará “hegemonía”. Para ello constata que: *“cada Estado es ético en cuanto una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. (...) hacia el logro de dicho fin tiende n una multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman parte el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes”* (Gramsci; 1984:154). En este sentido resulta interesante que se le asigne un papel cultural y moral al Estado en la conservación de la situación de dominación: *“El Estado tiene y pide el consenso, pero también lo “educa” por medio de las asociaciones políticas y sindicales, que son sin embargo organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente”* (Gramsci, 1984: 155).

Uno de los objetivos de la obra de Gramsci es exponer que la “superestructura” posee ciertos grados de “autonomía” respecto a la base material (Anderson; 2005:97), lo que no significa que no existan relaciones entre ambas, por el contrario. La principal intención del pensador italiano es enfrentarse a considerar los elementos ideológicos como un epifenómeno de la base material (Larraín; 2008: 106-108). De algún modo, la

intención es oponerse a ciertas concepciones “deterministas” del marxismo, en la que las estructuras predominan sobre los sujetos sociales, de este modo Gramsci reivindica: *“el papel del sujeto en la construcción de los procesos sociales”* (Coutinho; 2011: 87). En el largo debate entre estructura y sujeto, Gramsci intenta mostrar que este está sometido a ciertos grados de condicionamientos estructurales y culturales, pero que la dominación nunca es totalitaria sobre él, es decir, existen grados de libertad de acción de éstos, las posiciones que ocupan no están determinadas.

Gramsci, preocupado por la “praxis política” será quien sistematizará en términos socio-históricos el concepto de ideología. El político italiano, quien estaba preocupado por los mecanismos de dominación observa que, aunque el estado es un instrumento de dominación de clase, ésta, no puede sostenerse únicamente en la coerción. De este modo, Gramsci no puede separar en su análisis del concepto ideología el de hegemonía, ya que, en términos básicos, la ideología es “una visión de mundo”. La hegemonía por su parte es la capacidad que poseen los sectores dirigentes para conservar su dominio sobre los subalternos mediante un liderazgo moral e intelectual, cuando los primeros pierden esta capacidad hegemónica devienen en clase no dirigente, lo que implica que los mecanismos de dominación no coercitivos pierden la legitimidad social que en determinado momento histórico poseían (Gramsci, 2004, en Vidal 2012).

Dicho lo anterior, el autor establece una distinción entre ideologías “históricamente orgánicas” de las arbitrarias. Las primeras posibilitan organizar las masas humanas, y como él señala “tienen una validez psicológica” (Gramsci; 2004: 364, en Vidal 2012). Además, se insertan en las organizaciones de la cultura ayudando a formar el consenso requerido por los sectores dominantes. Las ideologías arbitrarias por su parte crean movimientos políticos y debates, pero son incapaces de penetrar “psicológicamente” en las personas de modo hegemónico.

Las ideologías orgánicas requieren de instituciones que socialicen estas ideas, para así poder transformarlas en “sentido común”, o naturalizarlas. De este modo el orden

social que se construye sobre esta ideología es percibido como natural, trabando la discusión en torno a estos planteamientos. Pero para que aquello ocurra deben existir instituciones que cumplan una función ideológica, es decir que reproduzcan las nociones ideológicas básicas que posibiliten la dominación.

De este tipo de análisis se desprende que los intelectuales sean “empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y gobierno político, a saber: 1) del consenso espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por lo tanto de la confianza) que el grupo dominante deriva de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura “legalmente” la disciplina de aquellos grupos que no consiente ni activa ni pasivamente” (Gramsci, 2004:16, en Vidal 2012). Es así que los intelectuales no sólo son aquellos que producen conocimiento, sino también aquellos que administran y distribuyen éste.

De ahí podemos definir hegemonía como: *“un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida; nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vivido sistema de significados y valores-fundamentales y constitutivos- que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. (...) en el sentido más firme, es una “cultura”, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares”* (Williams; 1988: 131-132). En este sentido, debemos considerar que la hegemonía es un proceso (Williams, 1985: 134), por ello tiene un carácter dinámico.

Por otra parte, son las ideas de Žižek (2000) las que retoman el debate gramsciano de la construcción de la cultura como concepto central para comprender la hegemonía y para construir contrahegemonía. Estas ideas adquieren gran importancia, en el combate contra el sistema capitalista. Para este autor es necesario estar consciente del papel que hoy en día juega la ideología en la imposición, dominación y reproducción

del sistema. Al aceptar la idea que vivimos en una época postideológica, absolutamente pragmática, en la que reducimos la política a la gestión tecnocrática, nos podemos dar cuenta de cómo opera la ideología en esta sociedad de la tecnología y los medios de comunicación. La clase dominante se apropia de ciertas aspiraciones de los sectores populares, degradándolas sutilmente, para después legitimar su propio proyecto y restarles, de este modo, la iniciativa histórica. Por consiguiente, en la construcción de cualquier alternativa de izquierda debemos enfrentarnos al peligro de ser víctimas de una revolución pasiva –por colocarlo en términos gramscianos. Esta revolución-restauración de la que nos alertaba Gramsci, es el principal muro que hay que derribar mediante una batalla de las ideas. (Butler, Laclau&Zizek, 2000)

En la discusión con Laclau y Butler, Zizek (2000) se declara “totalmente consciente de la lógica autónoma de la lucha ideológica” pero plantea la necesidad de estar consciente que “el capitalismo actual es una suerte de máquina global que permite una multitud de ideologías, desde las religiones tradicionales hasta el hedonismo individualista” y que si bien la economía o la lógica del capital no es una suerte de “ancla esencialista” que de alguna manera “limita” la lucha hegemónica, “crea el fondo mismo sobre el cual puede desarrollarse la “hegemonía generalizada” (Zizek, 2000: 319) De ahí que señale “mi desacuerdo con Laclau es que no acepto que todos los elementos que entran en la lucha hegemónica sean en principio iguales: en la serie de luchas (económica, política, feminista, ecológica, étnica, etc.) siempre hay una que, si bien es parte de la cadena, secretamente sobredetermina el horizonte mismo” (Butler, Laclau&Zizek, 2000: 321)

Para Zizek los defensores de la política posmoderna aceptan el capitalismo como “la única opción”. En cambio plantea que “lejos de aceptar el Nuevo Orden Mundial como un proceso inexorable que permite sólo medidas paliativas moderadas, sigo pensando a la vieja usanza marxista, que el capitalismo actual, en su triunfo mismo, está alimentando nuevas “contradicciones” que son potencialmente aún más explosivas que las del capitalismo industrial convencional (...)Por un lado, tenemos la llamada “clase simbólica”: no sólo los directivos y banqueros, sino también los académicos,

periodistas, abogados, etc.- todos aquellos cuyo ámbito de trabajo es el universo simbólico virtual. Por el otro, están los excluidos en todas sus variaciones (los desocupados permanentes, los sin techo, las minorías étnicas y religiosas no privilegiadas, etc.) En el medio, está la notoria “clase media”, apegada con pasión a los modos de producción y a la ideología tradicional (digamos, un trabajador manual calificado cuyo empleo se ve amenazado), que ataca ambos extremos, a la gran empresa y los académicos y también a los excluidos, por ser desviaciones “no patrióticas”, “desarraigadas”” (Butler, Laclau&Zizek, 2000: 323).

Según Zizek (2000) es necesario realizar “una clara distinción entre utopía e ideología: la ideología no es sólo un proyecto utópico de transformación social sin posibilidad realista de concreción; no menos ideológica es la postura antiutópica de quienes “con realismo” devalúan todo proyecto global de transformación social por “utópico”, es decir, por soñar en forma poco realista y/o albergar un potencial “totalitario”. La forma actual predominante de “cierre” ideológico adquiere la forma precisa del bloqueo mental que nos impide imaginar un cambio social fundamental, en pro de una actitud supuestamente “realista” y “madura”” (Butler, Laclau&Zizek, 2000: 326).

Para este autor, la realidad es el fruto de las ideas, del sistema simbólico imperante. Cuando una idea se vuelve hegemónica (gracias al aparato cultural de que dispone) la realidad acaba siendo como ella la describe. Si la política es una cuestión de ideas, discutir de ideas equivale a disputar cómo se constituye la realidad (Butler, Laclau&Zizek, 2000).

Para el caso chileno, discutir sobre el sistema de educación superior, en las condiciones en que fue heredado de la dictadura, supone poner en cuestión el tipo de sociedad existente y problematizar la lógica de la institucionalidad que le da sustento.

### El Debate Educativo como Expresión del Conflicto por la Hegemonía.

Como fue anotado, para Gramsci, la hegemonía se construye y reproduce por medios de instituciones privadas de la "sociedad civil". Es más, utiliza el término "educa", con lo que le otorga a las instituciones educativas una función cultural y no sólo económica. Para que ello se lleve a cabo el papel que juegan los intelectuales es fundamental, según el político italiano: *"los intelectuales son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político"* (Gramsci, 1984: 16).

De cierta forma, en esta esfera, existe un campo de disputa, en el que, como vimos en Marx, finalmente se resuelven las contradicciones sociales. De ahí que para Gramsci, la disputa por la "hegemonía", en el seno de la sociedad civil, crea las condiciones de éxito para el establecimiento del socialismo, o- en su defecto- un nuevo orden social: *"en referencia a la política, la educación y la escuela aparecen fundamentalmente como una función de la hegemonía. La crisis de la escuela es una de las expresiones de la crisis de hegemonía, la proposición y el triunfo de un nuevo principio educativo deben ser vistos en relación a la hegemonía que surge y se afianza, finalmente, una educación correspondiente a una sociedad alternativa a la actual, se inscribe en la lucha por una nueva sociedad y nueva hegemonía"* (García-Huidobro; 1987: 75-76).

En este sentido, Gramsci analizará el papel que cumplirán los intelectuales en la organización de la cultura. En este sentido hace una distinción entre los intelectuales "orgánicos" y los tradicionales. Los primeros son productores y reproductores del sistema hegemónico, mientras que los segundos son aquellos encargados de desarrollar el arte y cultura en su sentido tradicional. Respecto a los intelectuales orgánicos Gramsci sostiene que poseen una *"función organizativa de la hegemonía y del dominio estatal"* (Gramsci, 1984: 16-17).

En los momentos de transformación Gramsci sostendrá: *"una reforma intelectual y moral no puede dejar de estar ligada a un programa de reforma económica, o mejor, el*

*programa de reforma económica es precisamente la manera concreta de presentarse de toda reforma intelectual y moral”* (Gramsci, 1984: 15). Como vemos, para este autor, los momentos de transformación económica requieren de transformaciones en el ámbito de la sociedad civil.

Es por esta razón, que la lucha por un sistema educacional, es un combate dentro del ámbito de la sociedad civil, es decir por la construcción de hegemonía, en el que se deben utilizar las instituciones del ámbito cultural para convencer. Es por ello que se hace necesario analizar desde este punto de vista el debate educacional, como debate ideológico, en el Chile de los últimos 40 años.

De este modo, examinar las condiciones de producción de posiciones ideológicas en torno a la educación, permite identificar para el caso chileno las posturas en torno al conflicto político general y la constitución de “hegemonía”. Considerando estos aspectos se observará la constitución de actores en disputa, desde divergentes posiciones ideológicas. Estos actores no sólo están condicionados por su posición ideológica, sino también por su función en el debate educacional.

### 3.- PRINCIPALES RESULTADOS DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL Y DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

En base a una exhaustiva revisión documental y a las entrevistas realizadas a 10 informantes calificados, en este apartado se da cuenta de los principales contenidos ideológicos de las posiciones identificadas en la disputa. Las ideas del gremialismo, de la postura neoliberal, del nacionalismo, de lo que se ha denominado progresismo, de los liberales, así como también de las tensiones percibidas entre ellos.

#### **Principales contenidos ideológicos del gremialismo**

El gremialismo chileno consideró las transformaciones democratizadoras de las universidades del período 1967-1973 como un peligro para la autoridad y el orden social.



Un análisis de la historia política republicana permite afirmar que, hasta la dictadura, en la sociedad chilena se tendía a profundizar un proceso de democratización, con una matrícula universitaria camino a la deselitización. Para Lechner (1981) frente a este proceso se levanta un pensamiento que, con el apoyo de la fuerza militar, promueve la construcción de un orden social jerarquizado. Para ello se crean las bases estructurales que obstaculizan la deliberación democrática sobre el tipo de sociedad que se desea construir.

La postura del movimiento gremialista se despliega a partir de la función que este movimiento considera que cumple la Universidad en la sociedad: transmitir el conocimiento. Este movimiento piensa que la Universidad no debe ser una institución masiva o de acceso abierto. Para cumplir con su función de transmisión del conocimiento para el bien común, no puede estar instrumentalizada por los partidos políticos, como todo cuerpo intermedio se debe despolitizar. En esta misma línea el gremialismo tiene una visión trascendente de la universidad y le asigna más bien un rol moral, en su declaración de principios sostiene: "El Movimiento Gremial afirma como base fundamental de su pensamiento que la naturaleza de la Universidad es ajena a cualquier concepción ideológica o política, porque tiene como su causa su propia específica finalidad, que es universal y permanente. Dicha finalidad está constituida por el conocimiento y la difusión de la verdad, que hacen de la investigación y docencia los objetos básicos del quehacer universitario" (Declaración de Principios del Movimiento Gremial, 1967).

De acuerdo a lo anterior, la finalidad de la Universidad es la formación intelectual y moral de la persona, realizada desde un punto de vista científico y a un nivel superior, posibilitando así el camino hacia una síntesis de todos los objetos del saber. O, en otras palabras, la búsqueda de la verdad, de todas las verdades. De esto último le viene a la Universidad su mismo nombre: "unidad en la diversidad". Tal objetivo debe fundamentalmente cumplirse a través de la docencia y la investigación, convenientemente complementadas, de acuerdo a las posibilidades, por la extensión. (Fundación Jaime Guzmán, 2013).

Para la posición gremialista la Universidad corresponde a un cuerpo intermedio de la sociedad, que se define como: “aquéllos que derivan su origen de vínculos tales como la vecindad, el trabajo común, la afinidad vocacional o intelectual y, en fin, de toda la múltiple gama de facetas que nutren la convivencia social” (Fundación Jaime Guzmán, 2013: 1-2). En este punto es necesario aclarar que el término "gremial", en un sentido estricto, apunta sólo a aquellas agrupaciones fundadas en la comunidad de trabajo o actividad, el pensamiento gremialista es aplicable por extensión a todas las restantes sociedades intermedias. En efecto, la esencia del gremialismo consiste en afirmar el imperativo de que cada sociedad intermedia sea fiel a su fin propio y peculiar, como único camino para contribuir a una sociedad libre y creadora. Es decir, “cada una en lo suyo”. Por consiguiente, el gremialismo rechaza toda forma de instrumentalización (y en especial, la politización) de cualquier entidad vecinal, regional, o gremial (sea ésta laboral, empresarial, profesional o estudiantil), como asimismo de toda otra agrupación intermedia cuyo fundamento y objetivo se muevan en un campo diferente al de la política (Fundación Jaime Guzmán, 2013).

La universidad era percibida como un espacio de politización, foco de adoctrinamiento y propaganda marxista. También se consideraba como un monopolio estatal ineficiente económicamente. De ahí que surgió como cuestión central modificar las condiciones institucionales que posibilitaban dicha situación. Se debía intervenir la comunidad universitaria, concebida como espacio de debate político, en torno a la construcción de sociedad. Para lograr despolitizar al estudiantado se debía transformar al ciudadano, que delibera sobre un proyecto de sociedad, en un consumidor preocupado de su proyecto personal. Se debía imponer una relación del estudiante con la universidad como una relación mercantil, logrando con ello no sólo despolitizar sino también alcanzar el autofinanciamiento de las universidades y, lo que es fundamental, se debía terminar con el monopolio estatal y facilitar la iniciativa privada en educación.

Para desmontar el sistema público, el discurso de la derecha se centró en la idea que el sistema existente hasta 1973 era de una educación de elite, definiéndola como fuente de privilegio para los grupos más favorecidos, ocultando que durante el período 1967-1973 la matrícula aumentó de forma exponencial. Según los datos del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en 1967 la matrícula universitaria era de 55.653 estudiantes lo que representaba el 7.12% de los jóvenes en edad de estudiar y en 1973 esta matrícula alcanzó a 145.663 estudiantes (16.77%) respectivamente. (PIIE, 1984: 582)

Respecto de la relación entre el Estado y la educación, el gremialismo considera como labor del Estado respetar lo que denomina un doble derecho, esto es, que a la hora de abordar el tema de la educación lo debe hacer desde un carácter subsidiario complementario al derecho que tienen los particulares a elegir e impartir educación. Plantean: *“en su inspiración, el Estado tiene la obligación de respetar este doble derecho, en el sentido de que al entrar a actuar en el campo educacional lo hace con un carácter subsidiario y complementario, no sólo del derecho prioritario de los padres de familia a educar a sus hijos, sino, además, del derecho de los particulares a abrir establecimientos de enseñanza y a ser sujetos activos de la tarea educacional. En otras palabras, cree muy importante afianzar el concepto de que la función del Estado en materia educacional es subsidiaria, y que el hecho de que en cantidad llegue en un momento dado a exceder aunque sea con mucho la labor que puedan realizar en un instante histórico dado las entidades particulares, o que puedan llevar a cabo los padres de familia por circunstancias ocasionales, no le quita ese carácter subsidiario, porque este no es un problema de cantidad, sino de calidad”* (Comisión Ortúzar, 1975: sesión nº 143, 5 de agosto).

Para el gremialismo la Universidad, dada su naturaleza, no puede ser concebida como una empresa y no puede perseguir fines de lucro. Esto último puede entenderse como una forma de dar un fundamento moral al capitalismo. Por otra parte, sostiene la no gratuidad de la educación universitaria porque de esa forma se da valor social a la formación y porque allí se forma a la elite del país.

Jaime Guzmán es categórico al señalar que no se debe consagrar en la Constitución Política la obligatoriedad por parte del Estado de financiar a las universidades: *“El Estado podrá tener o no esa obligación, de acuerdo a las circunstancias, pero cree que establecerla constitucionalmente significa eliminar un incentivo para que las iglesias y las organizaciones particulares establezcan universidades, porque todos van a estar pensando siempre que, en virtud de la obligación del Estado, las existentes ya tienen garantizada su supervivencia. Por consiguiente, le parece que la creación de nuevas universidades va a verse impedida, porque se va a pensar que la extensión de las existentes va a satisfacer el mercado nacional de educación, si es que caben estos términos. Estima, en principio, que el que quiere tener una universidad particular, debe satisfacer las necesidades financieras y económicas que ella demande...”* (Comisión Ortúzar, 1975: sesión nº 148, 26 de agosto).

La legislación universitaria levantada en 1981 se funda en la idea que ningún servicio social –ni mucho menos el de brindar educación superior- puede ser realmente gratuito. Si lo paga el Estado lo pagan los contribuyentes y esto implicó que “muchos chilenos de menores recursos financiaban la formación profesional de personas de ingresos más elevados, que en numerosos casos estaban en condiciones de pagar sus estudios. La injusticia se agudizaba por el hecho de que el título profesional así obtenido facultaba a su poseedor para percibir ingresos periódicos superiores al promedio de los contribuyentes chilenos. (Guzmán, Larraín, 1981: 30).

Estas ideas conservan plena vigencia en el pensamiento gremialista como se puede observar en la cita siguiente: “Una decidida insistencia en el mejoramiento de todo el sistema educacional del país, que permita mejores condiciones de acceso a los jóvenes; unas políticas de admisión que consideren por igual la calidad de los postulantes y las medidas correctivas de desigualdades injustas que no les son imputables; una promoción de la movilidad sobre la base del esfuerzo personal, asistido mediante créditos, becas y atención personalizada; un rechazo de la gratuidad como un mecanismo que genera comodidad y nuevas y más injustas desigualdades; y

una insistencia permanente en el mejoramiento de la calidad integral de educación superior, meta final de todo los propósitos” (Fundación Jaime Guzmán, 2013: 24).

Como plantea el gremialismo, frente a la escasez de recursos, existen tres principios que deben tenerse en cuenta: “Por una parte, todas las Universidades oficialmente reconocidas o en vías de serlo tienen derecho a recibir aportes de los contribuyentes por medio de las diversas fórmulas que la ley establezca, ya sea mediante la simple redistribución de los tributos a través de los presupuestos nacionales, ya sea mediante donaciones o aportaciones específicas. Es muy conveniente que en un porcentaje importante las Universidades puedan competir por esos recursos, de acuerdo a sus niveles de excelencia y a sus proyectos específicos. Corresponde a las familias contribuir directamente al financiamiento de los estudios de sus hijos, aunque en muchos casos ese aporte sea sólo una parte menor de los costos efectivos de las carreras, los que en gran medida deberán ser solventados por las propias Universidades -también con la ayuda estatal- mediante becas o créditos para los alumnos que lo necesiten, según los casos. Finalmente, las Universidades deben gozar, también en este punto, de la debida autonomía para desarrollar sus patrimonios propios, así como las políticas específicas que les permitan solventar sus ejercicios con un nivel creciente de calidad” (Fundación Jaime Guzmán, 2013: 26).

El pensamiento gremialista, representado por Jaime Guzmán y Hernán Larraín, plantea que una nueva legislación universitaria no puede surgir del propio mundo universitario porque se habría empantanado, debido a las pugnas entre grupos de intereses creados. Para estos ideólogos las grandes transformaciones requieren de una autoridad que esté sobre los actores involucrados. “En general, todas las resoluciones del bien común requieren de una autoridad independiente que las adopte y ello se presenta tanto más imperioso cuanto más honda sea la transformación que desea impulsarse en cualquier ámbito de la vida nacional” (Guzmán, Larraín, 1981: 20).

Según estos autores la educación universitaria funcionaba como un monopolio estatal, con un financiamiento asegurado, que no generaba preocupación por la calidad ni por

la responsabilidad financiera. La educación estatal sólo permitía beneficiar a grupos particulares.

Para Guzmán y Larraín (1981) el proceso de deterioro de la vida universitaria comenzó a mediados del siglo XX haciendo crisis en la década del 60. Esta decadencia obedeció, principalmente, a la dependencia estatal de las universidades. Incluso las privadas pasaron a ser financiadas mayoritariamente con aportes fiscales, disminuyendo con ello el desafío competitivo. A esto se agregó la masificación de la educación superior que no encontró respuesta en el sistema universitario vigente. “La constatación de la decadencia de nuestra educación superior, generó la llamada Reforma Universitaria 1967-1973” (Guzmán, Larraín, 1981: 21) Para estos ideólogos existía una visión académica irreal debido a una masificación artificial de la educación superior que no correspondía a la natural evolución social y que se fundaba en una inspiración demagógica de corte marxista que llegó a plantear “universidad para todos”. Se pretendía instrumentalizar las universidades al servicio de la ideología demócratacristiana primero y marxista después, llevando a una pérdida de las jerarquías universitarias ejemplificadas en el cogobierno estudiantil y del personal administrativo: “La politización, el asambleísmo y el caos que ahí se generaron, llegó a imposibilitar hasta el más elemental funcionamiento de la vida universitaria, e hizo necesaria su intervención por el Gobierno militar en 1973, a través del nombramiento de Rectores Delegados” (Guzmán, Larraín, 1981: 22).

Para el gremialismo resulta necesaria la existencia de la autonomía universitaria, a partir la labor que la universidad cumple en la sociedad: *“Otra materia de relevante importancia, es la que dice relación con la autonomía de la Universidad[...] se podría establecer un principio que, en lo sustancial, diría lo siguiente: “La Universidad como institución histórico-cultural en la eterna búsqueda de la verdad sólo puede vivir y desarrollarse en libertad. La autonomía encuentra su fundamento como la garantía jurídico-institucional de esa libertad y debe comprender todas las formas en que ella puede ser amagada: autonomía reglamentaria, académica, administrativa y financiera”* (Comisión Ortúzar, 1974: sesión nº 78, 15 de octubre).

Por otro lado, se considerar que por la influencia de la universidad en la sociedad chilena no debe admitirse la posibilidad de que los estatutos, reglamentos o normatividades universitarias estén determinados por simples leyes. Por lo mismo proponen que este tipo de iniciativas deben tener peso constitucional: *“Las universidades son instituciones de demasiada influencia en la vida social como para que su normatividad, sus reglamentos, sus estatutos y su vida queden entregados a simples leyes ordinarias o a disposiciones que nacen de las propias universidades, más allá de lo que la autonomía legítima debe siempre garantizarles. [...] las universidades, por la incidencia social tan fuerte que tienen, deben ser consideradas y reguladas en su actividad, por un estatuto constitucional específico”* (Comisión Ortúzar, 1974: sesión nº 78, 15 de octubre).

Sobre la selección y las diferencias por nivel de educación, el gremialismo entiende como necesario discutir sobre la posibilidad de seleccionar de estudiantes, al considerar que los distintos niveles de la educación que se imparte en Chile tienen realidades dispares, que deben ser atendidas en la discusión: *“...en el caso de la enseñanza media es perfectamente legítimo que establecimientos de educación particular impongan requisitos que envuelvan un grado aceptable de discriminación — aunque la palabra resulte odiosa — en el sentido de que los establecimientos son innumerables. Los estatales, por cierto, no pueden establecer discriminación ninguna, pero si existe un colegio judío que pone como condición que ahí entren sólo niños de padres judíos, encuentra que eso es perfectamente legítimo. En cambio, es muy distinto el caso de la educación superior, porque ahí los establecimientos son muy reducidos, son muy pocos, y se está en un nivel, en una situación enteramente diferente. De manera que en ese caso si que importa qué tipo de discriminación o exigencia se impone para ingresar, y lo que al señor Díez le parecía inaceptable para una universidad — es interesante el pensamiento — seguramente le parece aceptable para un establecimiento de educación secundaria”* (Comisión Ortúzar, 1975: sesión nº 144, 7 de agosto).

## Principales contenidos ideológicos del neoliberalismo

El ideario neoliberal, con su concepción de la supremacía de lo técnico por sobre lo político, del mundo privado por sobre el mundo público, también colonizó el área de la educación. Al igual que para la educación básica y media, en la educación superior el rol del Estado es cuestionado en pos de una exclusión que diera paso a las lógicas empresariales. Los mencionados cuestionamientos se vieron plasmados en “El Ladrillo. Bases de la política económica del Gobierno militar chileno”, texto generado por los denominados Chicago Boys y que buscó ser una orientación para las reformas que el país iba a enfrentar. Así, las posturas neoliberales proponen que las políticas ligadas a la educación que emprenda el Estado chileno deben garantizar que, para los niveles mínimos o básicos de educación, haya gratuidad. Lo anterior considerando que esta mínima formación permite la participación seria de una ciudadanía formada: *“La política educacional debe garantizar niveles mínimos de educación en forma gratuita, pues a través de ellos se alcanza la formación básica ciudadana que permite la participación seria y responsable, en la vida social y política de un país”* (CEP, 1992: 145).

Respecto al contenido ideológico de la contrarrevolución en el sistema educacional, llevada a cabo en dictadura, es importante hacer referencia a Hayek para encontrar las concepciones ideológicas que acompañaron los cambios.

Como señala Vergara (2009) Hayek establece una defensa dogmática del liberalismo sosteniendo la tesis de la autorregulación del mercado e identificando la libertad individual con la libertad económica. Para Hayek uno de los principales criterios de discernimiento para juzgar si un sistema jurídico es un verdadero estado de derecho es el respeto irrestricto a la libertad económica, entendida como capacidad ilimitada de comprar, vender, comerciar, invertir, fijar precios a lo que se ofrece, acumular, etc. Es así como, el individuo posesivo es la única realidad substantiva, mientras que la sociedad y el Estado son sólo medios, construcciones sociales, para proteger la libertad y derechos presociales de dicho individuo. Hayek está consciente de que esta forma de libertad sólo puede ser ejercida por una parte muy pequeña de la población, los



grandes empresarios y las burocracias directivas privadas, y que interesa muy poco a los asalariados. También está consciente que a los asalariados es difícil, frecuentemente, hacerles comprender que su nivel de vida depende de que otros puedan tomar decisiones. Hoy la libertad está gravemente amenazada por el afán de la mayoría, compuesta por gente asalariada, de imponer sus criterios y opiniones a los demás. Siguiendo con la exposición de las concepciones centrales de la idea de Estado de derecho de Hayek, Vergara entrega el tercer fundamento de la teoría: la doctrina del mercado. Esta concepción implica la sacralización del mercado, atribuyéndole en alto grado las perfecciones que la teología cristiana atribuye a Dios en grado excelso y absoluto.

Para Vergara (2009) otro punto central se refiere al Estado de derecho: sus normas deben ser funcionales al mercado y jamás deben constituir obstáculos y distorsiones a su funcionamiento y crecimiento. Deben, por otro lado, proteger la propiedad y el sistema de contratos y favorecer el comercio nacional e internacional y estimular el crecimiento económico y la competencia. Para Hayek, el estado de derecho es el Gobierno de las leyes y no del Hombre. Este estado debe cumplir dos condiciones fundamentales: Las leyes venidas del Estado deben adecuarse o subordinarse a la ley justa o tradición jurídica espontánea firmada a través del tiempo (derecho consuetudinario). Así, Vergara propone que el argumento para deslegitimar las reformas sociales incorporadas al estado de derecho estaría basado en el no respeto de la historia de las leyes la que constituye la base de la vida social, pues sintetizan la exitosa experiencia de las generaciones precedentes al ser creaciones de los grupos que triunfaron sobre otros grupos. La segunda condición del Estado de derecho es referente al carácter de las leyes. Hayek propone que las leyes deben de carácter general, iguales a todos, abstractas y de aplicación cierta. No debe haber legislación que favorezca a un sector o grupo. Argumento usado para impedir legislaciones laborales que favorezcan a los empleados y obreros y otros grupos (como los estudiantes). Lo anterior basado en la idea de que Hayek rechaza absolutamente toda forma de justicia distributiva, puesto que no habría un criterio único y consensual de carácter distributivo.

Como señala Lechner (1981), los discípulos chilenos de Hayek abogan por la subordinación de todas las relaciones sociales a las “leyes del mercado”. Para los como Jaime Guzmán o Arturo Fontaine (Director de El Mercurio de la época) la intervención estatal pone en grave riesgo la libertad individual. Para estos ideólogos en nombre de la igualdad se restringe la libertad económica, por lo que promueven la libertad individual concebida como ausencia de coacción arbitraria estatal. Frente al Estado que obstaculiza la libertad se levanta al mercado como la solución para todos los males. El mercado se mueve gracias a las preferencias libres de los sujetos y carece por tanto de coacción. Mientras la intervención estatal (bajo el pretexto de la justicia o igualdad) sofoca la libertad individual el mercado la realiza. Se trata, por tanto, de mercantilizar toda relación social.

La idea fuerza del pensamiento neoliberal una sociedad autorregulada a través del mercado, que logre debilitar el rol del estado y de la política. Esta idea encierra tres ejes:

- la autonomía individual. Se entiende como lo propio del ser humano ser libre de la dependencia de los demás, por lo que la libertad del individuo implica ausencia de coacción externa.

- el mercado como integración social. Se concibe la sociedad como un conjunto de intercambios económicos, debido a que los individuos se relacionan entre sí a través de relaciones mercantiles.

- la autoridad impersonal. Se considera que el mercado realiza la integración de los individuos autónomos. La política y el Estado son artificios contractuales que permiten garantizar la propiedad privada. Si bien debe existir una autoridad que defienda el orden establecido, es fundamental que no limite la iniciativa privada.

Para el pensamiento neoconservador, las masas son concebidas como una amenaza al orden natural, al ser susceptibles de ser influenciadas por demagogos incapaces de gobernar. De ahí que un estado democrático y popular sea visto como un peligro de caos y destrucción. “La democracia promete la libertad a través de la igualdad, pero ésta sólo produce una masa manipulable a la merced de activistas” (Lechner, 1981:11)

Según este pensamiento, desarrollar los servicios públicos de educación, salud, vivienda y seguridad social sólo puede ser financiado mediante la expropiación fiscal de las clases superiores lo que llevaría a una nivelación social, así como también a asfixiar la libertad económica. La amenaza de caos está presente cuando la libertad no es entendida como derecho a la responsabilidad personal. De ahí que sea fundamental abolir la soberanía popular como se hizo en la Constitución chilena de 1981, según la cual la soberanía ya no reside en el pueblo sino en la nación. Sin embargo, esto no es suficiente. Si se pretende desactivar las demandas populares es necesario desplazar las decisiones desde una instancia política a una social. Para que una sociedad tenga como fundamento el principio de la competencia en vez de la nivelación, imposición, dirigismo, regulación, reglamentos, para que lo central sea despertar la iniciativa personal, el mercado debe ocupar un rol central. “El mercado es, según los neoconservadores, la autoridad social en última instancia. El mercado controla socialmente a las masas restableciendo la responsabilidad individual” (Lechner, 1981: 12)

Para esta posición el Estado no debe financiar la gratuidad de la educación superior. Ideas como que el beneficio es privado, que el financiamiento privado ayudaría al desarrollo de las instituciones, que el costo de la educación impulsaría el esfuerzo de quienes accedieran a ella, son algunas de las que están a la base de esta postura: *“Los niveles superiores de educación -técnica y profesional-representan un beneficio directo y notorio para los que lo obtienen, de modo que no se justifica en absoluto la gratuidad de este tipo de educación; de hecho, ni siquiera se justifica el subsidio parcial que hoy reciben pues él accede principalmente a los grupos de mayor poder económico. El cobrar el valor real de la educación superior a los educandos tendría grandes ventajas; entre ellas podemos mencionar:*

*A) El financiamiento de las universidades y escuelas técnicas o profesionales mejoraría sustancialmente, con lo cual podrían aumentar su capacidad y mejorar la calidad de la enseñanza impartida.*

*B) Al vivir cada Institución Educativa de sus propios ingresos, se verían obligadas a cuidar la calidad de sus servicios pues sus educandos elegirían a las mejores.*

C) *Dado el costo de la educación, los educandos desplegarían al máximo su esfuerzo para aprovecharla; de esta manera dejarían de existir los alumnos eternos y los que van a las universidades a ilustrar su holgazanería*” (CEP, 1992: 146-147).

Por otro lado, el pensamiento neoliberal da importancia a establecer un sistema de becas y préstamos crediticios para quienes presenten incapacidad económica: *“Este sistema de cobrar el valor real de la educación superior tendría que ser complementado con becas y préstamos de largo plazo. Las becas deberían ser para los más talentosos habida consideración de su incapacidad económica.”* Lo anterior, procurando que el cobro de estos préstamos no altere el valor real inicial: *“El pago de los préstamos debe mantener el valor real de los mismos e incluir un interés real que vaya a incrementar el fondo disponible para este menester. Los préstamos empezarían a ser cancelados un año después de que el educando egresara y equivaldría a un porcentaje de su remuneración que no podría exceder de cierto tope”* (CEP, 1992: 147).

El texto consigna lo complicado del cambio propuesto, por lo que recomienda actuar con rapidez y profundidad en los cambios: *“Es posible que el cambio resulte extremadamente brusco para la mentalidad imperante en el país, por lo cual podría procederse de inmediato a elevar sustancialmente el costo de las matrículas y a otorgar paralelamente un crédito a 15 ó 20 años plazo para financiar ese costo, el que sería servido en forma reajustada con los ingresos futuros del profesional o técnico beneficiado. Los préstamos se otorgarían en forma general para financiar el 70% u 80% del costo directo de educación y las becas se otorgarían en forma calificada para los sectores de menor ingreso”* (CEP, 1992: 147-148).

El texto también menciona que toda política educativa debe buscar la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos, todo para que estos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades: *“La política educacional debe estar encaminada a garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos de modo que cada cual pueda desarrollar al máximo su potencial humano”* (CEP, 1992: 145).

Así, la Universidad es entendida como un instrumento para la formación del capital humano. Durante la dictadura cívico/militar, con el objetivo de reducir la inflación, se reduce el gasto social en educación y se establecen mecanismos para que los establecimientos funcionen según las reglas de mercado. El neoliberalismo considera

que el ser humano es libre sólo en el mercado, por ende, defiende la idea de que la libre competencia es lo que debe primar en educación, no el control del Estado. Lo anterior pues el neoliberalismo supone que a mayor competencia habrá mejor calidad en la educación.

Se establece el libre acceso a crear universidades y a acceder a ellas según la capacidad de pago de quien quiera estudiar dejando de lado la preocupación por los más capaces.

Se conciben universidades de distinto tipo, privilegiando la oportunidad de negocio en el rubro educación. La postura neoliberal obedece al paradigma “educación como bien de consumo”, como un negocio para el prestador y para el usuario. Lo anterior supone que el usuario entiende su educación como una inversión pensando en la tasa de retorno futura, mientras que, para el prestador, la educación es una oportunidad de negocio. Esta concepción hace que una prestación de educación, mediante agentes privados, sea central. El Estado, definido como subsidiario, debe dirigirse a entregar educación a aquellos que no puedan pagar o bien deba aportar un copago en el caso de sectores medios.

Lo anterior es más claro a la hora de analizar la propuesta sobre la educación superior técnica. El Ladrillo propone que una expansión de este tipo de educación debe permitir el ingreso de organismos intermedios que le impartan: *“...creemos que en esta área es posible una expansión sustancial de la actividad educativa técnica si se propende a la creación de organismos intermedios capacitados para ello...”*. Dentro de estas organizaciones intermedias aparecen sindicatos y empresas, las que podrían solucionar rápidamente el problema del sector: *“... si se promoviera, la organización de centros de enseñanza de tipo sectorial, en cuya administración participaran las empresas y los sindicatos del sector, las dificultades existentes podrían ser rápidamente subsanadas”* (CEP, 1992: 149)

La convicción sobre estas propuestas queda claramente expresada en un documento de trabajo del Ministerio de Hacienda el año 1988. Según este documento, el mercado de la educación lleva al sistema a entregar cada vez mejor calidad educativa, con la libre entrada de establecimientos privados que compitan entre ellos. Una condición fundamental para que este sistema de mercado se desarrolle es que la educación

gratuita entregada por el Estado sea de calidad inferior a la educación privada. Como señala Gerardo Jofré (asesor del Ministro de Hacienda de la época, Hernán Buchi): *“Si existieran establecimientos subvencionados y establecimientos pagados sin diferencias perceptibles en el servicio prestado, nadie se autoclasificaría seleccionando el establecimiento pagado. La gente se autoclasificaría así sólo si perciben diferencias entre ambos establecimientos (...) debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior a la pagada. Esta idea resulta chocante, pero [...] si no existiera esta diferencia, nadie asistiría a escuelas pagadas”* (Jofré, 1988: 213)<sup>20</sup>.

Lo señalado por Jofré, indica que concepción de la educación como campo abierto al negocio que requiere de la destrucción de la educación pública, cuyo proveedor ha sido históricamente el Estado. La libertad de enseñanza no busca que la familia pueda optar entre una educación pública de calidad y una educación privada confesional o con un proyecto educativo particular. Libertad de enseñanza es una consigna que busca masificar la existencia de proveedores privados de educación que vean en ella un campo de negocio. Todo con el fin de tener una educación estatal precarizada, dirigida a formar a quienes se encuentran en extrema pobreza.

El triunfo y evolución de esta propuesta es digno de destacar para quienes la sustentaron. Joaquín Lavín, en su *Chile la Revolución Silenciosa*, afirma que: *“Entre otros, el sector privado también incursiona en el campo de la educación, con la creación de numerosos colegios particulares y de 2.700 escuelas privadas subvencionadas por el Estado, Centro de formación técnica, institutos profesionales, y hasta universidades, constituyen hoy nuevas alternativas privadas para quienes terminan su educación escolar. Se ha creado, incluso, una industria privada de apoyo a la educación, dedicada especialmente a crear programas computacionales para la enseñanza de las diversas materias”* (Lavín, 1987: 23-24). El modelo neoliberal hace mejor el trabajo y, para Joaquín Lavín, los hechos lo demuestran.

EL éxito descrito anteriormente está, eso sí, condicionado a la necesaria despolitización del mundo de la universidad. La radicalidad de la labor que cumple la educación dentro de una sociedad implica que cualquier (mal) uso, en particular por

---

<sup>20</sup> Jofré, Gerardo “Sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena”, Documento de Trabajo N° 99 abril 1988 p. 213

parte del mundo de la política, deba ser evitado y condenado. Es Sebastián Piñera quien da cuenta de esto durante 1990, en medio del fragor de los debates parlamentarios *“El señor Piñera (...) La educación es el instrumento más poderoso de formación y progreso personal en una sociedad moderna. Es el pasaporte a las oportunidades del futuro. Todos sabemos que hoy día, a las puertas del siglo XXI, sin educación no hay verdaderas oportunidades. Por esta razón y por tratarse de los niños y los jóvenes chilenos, estimamos que jamás se debe pretender utilizar este noble y poderoso instrumento, que es la educación, como un mecanismo de concientización política, cualquiera que sea la ideología subyacente”* (Debate parlamentario, 1990: 1168, sesión nº 17º, 17 de julio)<sup>21</sup>

Así, finalmente, es un ex ministro de educación el que, durante 1995, viene a reafirmar la génesis ideológica de las políticas educacionales implementadas por la dictadura cívico/militar y que terminaron por ser asumidas por la Concertación. Harald Beyer, en el marco de su rol de coordinador y académico del Centro de Estudios Públicos, entrega una *“Selección de escritos políticos y económicos”* de Milton Friedman. En este marco, destaca la visión de Friedman sobre el rol del Estado en educación. Dice *“Pero Capitalismo y libertad es más que un texto de filosofía política, pues contiene una serie de proposiciones de políticas públicas en diversas áreas del Estado. Sugiere la entrega de un voucher para la educación, que los padres puedan destinar a la educación de sus hijos en el lugar que ellos quieran. Esta alternativa es considerada allí como la única forma de mejorar la educación primaria y secundaria en los Estados Unidos”* (Beyer, 1995: 437)<sup>22</sup>. Esta referencia parece ser una vívida profecía de lo que terminaría pasando con la educación en Chile.

---

<sup>21</sup>(Debate parlamentario, Boletín de sesiones del Senado, Sesión: 17º, en 17 de julio de 1990, p 1168)

<sup>22</sup>(Selección de escritos políticos y económicos de Milton Friedman. Beyer, H. 1995: 437)

### Principales contenidos ideológicos del nacionalismo.

A diferencia del gremialismo y del neoliberalismo, que jugaron un rol fundamental en la disputa hegemónica en relación a las transformaciones de la educación superior durante la dictadura, el nacionalismo fue un movimiento que representa una ideología arbitraria (no estaban en el centro del conflicto hegemónico, tal como lo sostiene Gramsci). Sin embargo, algunas de sus ideas influyeron en sectores de las Fuerzas Armadas.

La ideología nacionalista tiene larga data en nuestras tierras. Antes de la Segunda Guerra Mundial el nacionalismo chileno estuvo fuertemente influenciado por las ideas del nazismo alemán y del fascismo italiano. Así, en abril de 1932 se funda el Movimiento Nacional Socialista (MNS) bajo liderazgo de Jorge González Von Mareés y Carlo Keller con fuerte influencia hitleriana. Sin embargo, a partir del 5 de septiembre de 1939 el MNS cambio su nombre por el de Vanguardia Popular Socialista (VPS) iniciando así una especie de giro hacia la izquierda, concretándose en su apoyo al Frente Popular, cuando solo un año antes Carlos Ibáñez del Campo, candidato por la derecha, iba como abanderado del MNS. A pesar de estos intentos, el nacionalismo chileno siguió siendo una corriente marginal al interior del espectro político, “dada su fácil asociación con el totalitarismo, su escaso impacto social y su excesiva reivindicación de la violencia” (Valdivia, 2003: 206). Estos elementos pueden notarse en el siguiente hecho. En 1940, ante el descontento experimentado con el giro hacia la izquierda de VPS, ex militantes del antiguo MNS y de VPS fundan el Movimiento Nacionalista de Chile cuya dirección quedo a cargo de Ariosto Herrera, ex militar quien chileno quien en 1939 propicio el fallido Golpe de Estado en contra del Presidente Pedro Aguirre Cerda, conocido como: “El Ariostazo” (Bragassi, 2006).

Luego de la Segunda Guerra Mundial y producto de su asociación con las ideas totalitarias del nazi-fascismo y su opción por la violencia (y los golpes de estado) -en un momento en que la competencia democrática, a través de elecciones democráticas estaba legitimada por la mayoría del espectro político nacional- los nacionalistas iniciaron un giro doctrinario del germanismo al hispanismo. Este cambio doctrinario significo en lo grueso hacer hincapié en los aspectos culturales del hispanismo,



relevando la importancia de la religión en la identidad nacional, volviéndose cristiano-católicos y facilitando un acercamiento al ala más conservadora de esa religión. Además el autoritarismo, característico del hispanismo significó identificar su proyecto político con Portales (“Portalianismo”). En este sentido al decir de Verónica Valdivia: “Hubo (...) una especial preocupación por recuperar la disciplina de las masas, rescatando los gobiernos fuertes y rechazando la universalidad del sufragio. Tal encuadramiento social se alcanzaría limitando las atribuciones de los partidos e introduciendo una representación corporativa” (Valdivia, 2003: 206). En este sentido, la relación del nacionalismo hispanista con las fuerzas armadas es de gran importancia, pues estas se convirtieron en un actor central de su proyecto, transformándose, para estos, en la columna vertebral de la nación.

La formación del Partido Nacional, junto a la coyuntura del levantamiento militar del general Viaux en 1969 contra el gobierno demócrata cristiano, cimentaron las bases para el segundo giro doctrinario del nacionalismo, haciendo protagonistas de su proyecto a las fuerzas armadas, para detener el ascenso de los sectores populares organizados y de las ideas marxistas -que aunque venían creciendo desde principios del siglo XX, no es sino en la década de los 60 producto del influjo de la revolución cubana que sufren un crecimiento exponencial-. De este modo, el punto en el cual se encontraron nacionalistas y militares fue en “la común importancia asignada a los principios de orden social, de disciplina y jerarquía: el anticomunismo; la valorización de la autoridad y la idea de nación como substancia histórica profunda, con una misión permanente a lo largo del tiempo, con un destino” (Valdivia, 2003: 208). De esta manera, de una u otra forma, todas las agrupaciones y expresiones ideológicas del nacionalismo vieron en las instituciones armadas del ejército la única vía para dar paso a un nuevo orden económico político y social, identificado con un profundo antiliberalismo y sobre todo, un profundo anticomunismo.

El corporativismo sustentado por los movimientos nacionalistas atrajo a las fuerzas armadas, puesto que este brindaba la posibilidad de recuperar la armonía social y daba una importancia crucial al papel de los gremios y organizaciones. Además entregaba la posibilidad de alejarse del liberalismo y del marxismo, ideologías que para los militares solo aportaban a la división del país. Así, en sus *Fundamentos Doctrinarios* y

*Programáticos* (1966) el Partido Nacional proponía una reformulación de los poderes del Estado, para de esta forma: “Dotar al Poder Ejecutivo de las facultades necesarias para administrar el Estado sin interferencias políticas o económicas y libre de la presión desquiciadora de los intereses de grupos”. Al mismo tiempo proponía, dotar al Parlamento de mayores atribuciones fiscalizadoras, mayor independencia al Poder Judicial en la designación de sus integrantes, al mismo tiempo que fortalecer y “despolitizar la comuna autónoma, otorgando a las Municipalidades las facultades necesarias para cumplir efectivamente su cometido”. Por otra parte, el corporativismo que defendían algunos sectores de los militares era hondamente estatista, cuestión que los unía con los nacionalistas. De esta forma, como dice Valdivia: “el ideario corporativo no solo no era ajeno al pensamiento militar, sino -como hemos visto- parte sustancial de él, especialmente entre los oficiales que planearon el golpe”. Así, “la postura equidistante del liberalismo y del marxismo que proponía el corporativismo se ajustaba al deseo castrense de no identificarse con esos polos que solo dividían a la nación” (Valdivia: 2003: 207). Además, el corporativismo de los oficiales no era exactamente el defendido por los gremialistas y su figura más emblemática el abogado Jaime Guzmán. Los gremialistas, eran “profundamente antiestatista”, mientras que los militares eran partidarios de gobiernos fuertes “capaces de organizar gremialmente a la sociedad, pero desde y bajo el férreo del control del Estado. Dado el fuerte antipartidismo castrense, ellos veían en los cuerpos intermedios órganos más representativos de una verdadera democracia; era el sueño de una nación organizada, pero despolitizada” (Valdivia, 2003: 217).

Otro grupo nacionalista que floreció durante los mil días de la Unidad Popular (1971) fue el Frente Nacionalista Patria y Libertad liderado por el abogado Pablo RodríguezGrez, quien en su *Manifiesto Nacionalista* (1971) planteará la renovación completa del sistema político chileno, además de promover un gobierno militar, nacionalista con apoyo gremial y de las organizaciones sindicales. Para ello, Patria y Libertad desarrollo una serie de propuestas, entre las cuales destaca el proyecto de “empresa integrada”. La citamos aquí por su parecido con el “Estatuto social de la empresa” desarrollado por Gustavo Leigh y Díaz Estrada, cuando el primero estaba a cargo del Consejo Social (hasta su disolución en 1974) y el segundo a cargo del

Ministerio del Trabajo (entre 1974-75). Este proyecto implicaba la participación ampliada de los diversos sectores involucrados en la producción, era en la práctica, una especie de co-gestión administrativa entre trabajadores y empresarios. La diferencia entre el proyecto de “Empresa integrada” y el de “Estatuto social de la empresa” radicaba en que el proyecto de los militares no cuestionaba la propiedad, sino que buscaba un ambiente ideal que asegurara la producción, mientras que Patria y Libertad era más radical en su planteamiento. Así, el proyecto de estos últimos “aspiraba, según sostenía, a una paulatina ampliación del derecho de propiedad a manos de los trabajadores (...) A la larga [según Patria y Libertad] se daría pie a la “Empresa de Trabajadores”, donde este último se transformaría en capitalista y al empresario en trabajador, de modo que ambos estuvieran en la conducción de la empresa” (Valdivia, 2003: 219).

En el plano de la educación ¿cuál era la postura del Partido Nacional? Principalmente proponía impulsar la educación mediante “la movilización de las organismos del Estado, de la enseñanza fiscal y particular, de las Fuerzas Armadas, de los sindicatos y las organizaciones laborales, para dar satisfacción a la necesidad no solo de instruir, sino de educar al pueblo chileno” (Partido Nacional, 1966). Esta educación impartida por el Estado y los particulares debía preparar a los jóvenes para el trabajo, al mismo tiempo, debía estar orientada a “formar el carácter y la personalidad en normas de sobriedad, esfuerzo y disciplina” (Partido Nacional, 1966). Pero por sobre todo, debía desarrollar el sentimiento nacional para que el pueblo sea más unido y ligar a las nuevas generaciones de jóvenes con lo mejor de sus tradiciones patrias. Por último, la educación debía preparar a los cuadros dirigentes, profesionales y técnicos que necesitaba el país. De esta forma, el Partido Nacional llamaba -al final de su opúsculo- a los jóvenes: “Para dar a Chile un nuevo espíritu que destierre el egoísmo, el acomodo conformista y las actitudes temerosas o negativas”. A la juventud le corresponde, según este llamado, “derribar los sistemas caducos y los artificiosos mitos políticos, para construir, sobre sólidas bases chilenas, un nuevo Destino Nacional” (Partido Nacional, 1966).

Por su parte Patria y Libertad en su *Manifiesto nacionalista* criticaba la excesiva politización de la enseñanza, sosteniendo al respecto que: “Por lo general la enseñanza se imparte con una dosis política desquiciadora y se alienta la rebeldía como suprema expresión social”, además “los partidos políticos tratan de manejar las organizaciones juveniles para transformarlas en instrumentos de sus luchas contingentes”. En el *Manifiesto nacionalista* no existe una propuesta sólida respecto a una futura educación en un régimen nacionalista, solo se encuentran ideas vagas respecto a la inadmisibilidad de implicar a los jóvenes en situaciones que no son concordantes con su edad: como, la política, la participación en partidos y las luchas por la transformación social. Así, sostenían que: “Es inadmisibile ofrecer a las nuevas generaciones un mundo creado para la madures, en el cual no tiene cabida natural quien recién se incorpora a la actividad social y económica de su época”. La excesiva politización de la juventud pervierte sus intereses naturales, arrastrándolos a un mundo que no es el suyo, el mundo adulto. De acuerdo con lo anterior, el programa juvenil que propone Patria y Libertad: “Incentivara su interés por desarrollar sus actitudes y su vocación y creara un quehacer que realmente se avenga con sus inquietudes y aspiraciones”.

Una vez ocurrido el Golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973, los diferentes movimientos nacionalistas se disuelven; el Partido Nacional argumenta que su decisión se basa en que su objetivo ya lo cumplió la Junta de Gobierno, dando muestras así, como sostiene Verónica Valdivia, de su “débil vocación política y la entrega de esa responsabilidad a oficiales que no habían ejercido funciones gubernamentales hasta entonces” (Valdivia, 2003: 214; 2006). Bajo este panorama, las líneas programáticas y los proyectos ideológicos, desarrollados años antes no pudieron implementarse por medio de la acción de los partidos y agrupaciones nacionalistas. La disolución de estas, no impidió, sin embargo, que a modo personal, muchos de sus cuadros hayan colaborado en funciones de gobierno con el nuevo régimen o en organismos dependientes de este, pero la tónica general del periodo, fue la pérdida total de influencia de las organizaciones nacionalistas en la “vida política nacional”. Otros argumentos que es posible anotar como causas de su pérdida de influencia o derechamente de su “derrota”, giran en torno, como dice Valdivia, a los siguientes

puntos: a) la renuncia a su vocación de ejercer el poder político, antes del derrocamiento de la Unidad Popular, “esto es a la militarización de su proyecto”(Valdivia, 2003: 205), producto de su poca inserción social y b) como consecuencia de que el conjunto de militares más cercanos ideológicamente a los nacionalistas, o sea, los militares corporativistas “fueron derrotados también muy tempranamente” (ídem), al interior de la Junta de Gobierno. La principal, aunque no la única forma de hacerlo, fue por medio de la depuración de la vieja oficialidad (más cercana a las ideas nacional-desarrollistas) y su reemplazo por civiles (más cercanos o derechamente neoliberales) (Chateau, 2012).

En general, la derrota de las ideas nacionalistas a manos de las ideas neoliberales y gremialistas “se sustentó en un vacío programático nunca llenado (...) lo cual permitió el mayor eco de los recién llegados. Más importante aún, desde la óptica militar gremialistas y neoliberales tuvieron la capacidad de ofrecer un proyecto que respondía a las históricas inquietudes de la oficialidad en las últimas décadas: en el terreno político-social, ofrecían la ansiada despolitización” (Valdivia, 2003: 205).

De hecho, el golpe de Estado de 1973 significó la intervención militar de todas las universidades del país, la designación en ellas de rectores delegados, por las nuevas autoridades militares y el inicio de un proceso de extendida y honda represión político e ideológica (Valderrama, 2001). Si la principal queja y preocupación de los nacionalista, respecto a los centros de enseñanza, era el de su excesiva politización y polarización ideológica, no podían sino compartir las primeras medidas que tomo la dictadura en esta materia, consistentes en el cierre de (algunas) carreras, la expulsión de profesores y alumnos y la designación de nuevos rectores -delegados- por la Junta de Gobierno. Es decir, hubo una cierta afinidad y complicidad de los sectores nacionalistas y militares en torno a estas medidas represivas.

Tal como dice Brunner: “La ideología explícita del control [sobre los centros de enseñanza] está dada, en esta etapa, por la formulación de una estrategia y un discurso de la guerra social, contenidos en la ideología de la seguridad nacional” (Brunner, 1981: 108), compartidos por los dos sectores. De esta manera, la educación es vista como otra “trinchera” a la cual hay que limpiar de la influencia de los partidos políticos y sobre todo de la influencia marxista, para reorientarla en un sentido

“burgués”. No es de extrañar esta actitud respecto a la Universidad, por parte de los nacionalistas, ya que estos, agrupaban a los sectores más conservadores de la sociedad chilena. Sectores que habían visto fuertemente mermados sus privilegios y espacios históricos de influencia y poder: el latifundio (producto de la reforma agraria) y la Universidad (a consecuencia de la reforma universitaria), a consecuencia de la “revolución en libertad” de Eduardo Frei Montalva y de la “vía chilena al socialismo” de Salvador Allende (Gómez, 2010).

De esta forma, la conquista de la “trinchera” educacional y su depuración de influencias ideológicas de izquierdas se lleva a delante a través de diferentes formas. Primero “se procede a clausurar todos los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza, y se verticalizan su administración bajo control militar directo” (Brunner, 1981: 108). Las federaciones estudiantiles entran en receso, se prohíbe la organización de los estudiantes al interior de la Universidad y se procede, como se indicó anteriormente, a la entrega de las rectorías universitarias a los militares competentes. “Al control exterior de la actividad educacional se sobrepone un intento, en verdad doble, de control ínterescolar” (Brunner, 1981: 108). Se procede de esta manera, a corregir la integración curricular que se había dado durante los últimos años y se vuelve a producir una “rigidificación curricular” (Brunner, 1981: 108).

Como sostiene Brunner, en el tipo de organización rígido lo que interesa es enseñar / aprender contenidos claramente definidos, “cuya evaluación puede hacerse fácilmente a través de exámenes. El profesor aparece como el dueño de su materia y el alumno el sujeto de debe de aprender (memorizar) los contenidos. Utilizando los términos de Paulo Freire se trataría de una educación de tipo “bancaria”. Por otra parte, el tipo de currículo integrado “los contenidos culturales tienden a mezclarse, y por eso mismo prevalece el interés por enseñar / aprender métodos de conocimiento más que contenidos específicos” (Brunner, 1981: 109).

Según Brunner, “se echaron durante esa época las bases para un ulterior diseño autoritario de la educación, que vendrá a explicitarse formalmente recién en 1979, con la Directiva Educacional” (Brunner, 1981: 111), la cual pondría a la privatización de la educación en el centro de sus preocupaciones. Si el crecimiento de la educación hasta

entes del golpe militar iba de la mano con el desarrollo del Estado y de la economía de la Nación, pos golpe, la situación cambio. Ya no sería el Estado el encargado de regular el crecimiento educacional, sino que, desde ahora lo hará la iniciativa privada o particular. Así, “se reiterara que “la posibilidad de que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable, atendidas la magnitud alcanzada por aquella, la escasez de recursos, la urgencia de emplearlos en consolidar la obra ya realizada en este campo, y la existencia de otras necesidades sociales, también prioritarias. Por consiguiente, se estimulara con energía la ayuda al sector privado presta a la tarea educacional” (Brunner, 1981: 113). Así, el crecimiento de la educación queda entregado al sector privado, por ende, al funcionamiento de un mercado educacional, “a través del cual -idealmente- deberían armonizarse la demanda individual por educación y la oferta escolar radicada en las escuelas” (Brunner, 1981: 113).

### **Contenidos ideológicos de los liberales**

Según la postura liberal, la educación es un tema de deliberación pública. No se acepta la lógica mercantilista en educación y se acepta un rol activo del Estado. Lo central no es el agente que provee educación, de hecho promueven una provisión mixta: esta tal y privada. Lo central, para los liberales, es el régimen bajo el cual se provee educación, el que no puede ser de mercado sino de lo público, que asegure educación como bien público. Los liberales no tienen problema con el rol del Estado en educación. Por el contrario, sostienen que lo laico asegura pluralismo, libertad de investigación y de cátedra. La Universidad debe asegurar diversidad de pensamiento, deliberación, autonomía, así como también debe tener cuentas públicas.

Algunos representantes de la postura liberal son Arturo Fontaine y Enrique Barros, quienes desde el Centro de Estudios Públicos (2011) señalan, respecto al significado que tiene la educación, lo siguiente:

“La educación nos importa porque en ella se pone en juego la humanidad de lo humano.” “La creación y trasmisión del conocimiento en su más alto nivel dan sentido a la comunidad universitaria. Por eso, el cultivo de las matemáticas, las ciencias, las humanidades y las artes deben estar en el centro de su actividad.” “Nuestra natural

curiosidad adquiere en la ciencia por sí misma una justificación. Por cierto que la educación tiene como un efecto colateral la mejoría de la productividad, pero esa no es su finalidad” (Fontaine, Barros, 2011: 141)

A diferencia de la postura neoliberal, en torno al financiamiento, Fontaine y Barros plantean:

“La ley obliga a las universidades a constituirse como corporaciones o fundaciones, esto es, como entidades sin fines de lucro. La norma quiere evitar el conflicto de interés entre el cumplimiento de metas estrictamente académicas y las típicas de una empresa comercial”. “Los conflictos potenciales son diversos. El más evidente apunta al número de alumnos. La calidad de enseñanza muchas veces mejora con cursos más bien pequeños. Pero si la universidad es un negocio, por obvias economías de escala convendrá hacer lo contrario, es decir, aumentar al máximo el número de alumnos por profesor. Tampoco convendrá tener profesores dedicados al estudio e investigación y con tiempo para corregir con esmero y formar a sus alumnos. Y para enseñar no se optará por expertos excepcionales... sino más bien por secundones” (Fontaine, Barros, 2011: 143)

“Pareciera que en Chile están en deuda tanto el Estado como la empresa (...). El Estado ha fallado porque su aporte es bajo y su sistema de créditos requiere cirugía mayor. Y las universidades con lucro encubierto han sembrado la duda y la desconfianza. A su vez, ese esmog que se ha levantado en torno a la educación superior privada también oscurece el creciente aporte que están realizando universidades privadas sin fines de lucro que progresan y mejoran día a día”. (Fontaine, Barros, 2011: 143)

Es importante señalar que Arturo Fontaine renuncia al CEP, en mayo 2013, después de denunciar el conflicto de interés entre directores dueños de inmobiliarias y controladores de una universidad: “el tema me preocupa porque deslegitima a las empresas privadas: es un abuso, un engaño y da origen a escándalos como la Universidad del Mar” (Monckeberg, 2013: 402)

Un autor influyente en educación es José Joaquín Brunner, a quien podemos incluir en la amplia gama del “progresismo” durante su oposición a la dictadura, pero que representa en la actualidad una posición que se identifica más bien con el liberalismo en educación. Brunner dice valorar las transformaciones realizadas en educación



superior desde 1981 y considera como parte de un proceso de modernización la introducción del régimen de mercado en este ámbito. Sin embargo, al mismo tiempo sostiene que, para asegurar la calidad, este sistema debe ser regulado por el Estado, a través de mecanismos como la acreditación y evaluación de Universidades y Carreras que se imparten. Es así como, desde la visión de los liberales se promueve una continuidad del proceso de cambio producido en la educación superior durante la dictadura militar y, al mismo tiempo, se plantea un quiebre, materializado en la introducción de reformas tendientes a la regulación externa del sistema.

“En tal sentido puede concluirse que se intenta modificar de dos maneras la evolución experimentada por los modos de coordinación del cambio de educación superior en Chile. Primero se descarta el paso brusco de un modelo polarmente distinto a otro (...) se busca, por el contrario, establecer una modalidad mixta, de mayor equilibrio. Segundo se descarta por igual la “vuelta atrás” hacia el periodo anterior a la instauración del Gobierno Militar) y el mero “continuismo” respecto al estado de las cosas existente durante el Gobierno Militar (...)” (Brunner, 1992: 242-243)

“En suma, los principios orientadores de la política ofrecida combinan algunos de los tópicos surgidos de la transformación experimentada por la ES durante el régimen militar (como el de la diversificación y de la competencia) con nuevos tópicos tales como los de la coordinación, programación, acreditación y evaluación.” “.”(Brunner, 1992: 227)

Para la visión liberal, el aumento de la cobertura, es el principal logro que tienen las transformaciones realizadas, durante la dictadura, en Educación Superior.

“La reforma del año 81 permitió que un gran número de estudiantes tuviera acceso a la educación terciaria. Es decir, en el contexto de los problemas de la educación superior de esa época, se tomó una decisión de política pública en orden a aumentar la cobertura y las posibilidades de acceso a este sector de la educación” ” (Sanhueza, 2011: 7)

Desde la perspectiva liberal se le atribuye un mayor protagonismo al Estado, para aumentar la cobertura en Educación Superior y para asegurar su calidad. Es así como, a partir del retorno a la democracia se llevan a cabo políticas tendientes a la expansión y aumento de ayudas estudiantiles, así como también a introducir mecanismos de regulación en Educación Superior.

“Durante la década de los '90, el Estado se configuró como un agente no solo subsidiario de la iniciativa privada en educación, sino que también se transformó en un agente promotor. Esta nueva función se ve reflejada en la expansión y aumento de las ayudas estudiantiles, mediante créditos y becas, un sistema de acreditación de pre y posgrado que velara por la calidad de las instituciones, fondos concursables que insertaran dinamismo en cada una de las unidades educativas y en lo esencial un nuevo marco regulatorio” (Sanhueza, 2011: 6)

Según la visión liberal, la reforma de 1981, respecto al financiamiento de la Educación Superior, no sólo respondía a la necesidad de disminuir el gasto público en educación, sino también a las ventajas que se obtienen, en términos de búsqueda de innovación, cuando las instituciones deben competir por captar alumnos y cuando los investigadores deben competir para obtener contratos de investigación o venta de servicios. Se plantea, entonces, la necesidad de contar con un sistema de Educación Superior con facultad para articular una estructura diversificada en cuanto a lo financiero, con recursos a través de diversas áreas, ya sea desde lo privado o lo público. Se plantea, también, que un mercado desregulado no asegura calidad de la educación, así como tampoco eficiencia y equidad.

“En suma los mercados son considerados vitales para mantener y profundizar la apertura de las instituciones a su medio y para incentivar formas innovativas de adaptación. El grado de competencia que de allí pueda surgir- competencia para profesores y alumnos, proyectos, reputaciones, recursos etc.- es mirado como un positivo aliciente para el cambio institucional. Sin embargo, la regulación del sistema

no se delega en la competencia ni se espera del mercado la provisión automática de la calidad, la eficiencia y la equidad” (Brunner, 1992: 244)

Por otra parte, algunos intelectuales como Raúl Atria son más críticos aún respecto a la lógica del mercado en la educación, principalmente porque el incentivo a invertir en esta área lleva a privilegiar el bajo costo y no la pertinencia de las ofertas académicas. En relación a las carreras universitarias, es interesante dar cuenta que se hace una crítica a su proliferación ilimitada y a la falta de adecuación de las mallas curriculares, en cuanto a duración y contenido.

“No parece haber dudas acerca de que la educación superior en Chile siempre ha sido profesionalizante. Sin embargo, la proliferación de carreras y la mantención de esquemas rígidos en la mayoría de los casos (salvo en los programas de bachillerato, potencialmente promisorios, pero todavía en etapa de prueba, y de escaso peso en el conjunto) va en contra de las tendencias internacionales. El pregrado se mantiene sobredimensionado en las duraciones de las mallas curriculares. Sobrecarga de una proliferación de contenidos y asignaturas, y contando cada vez menos elementos académicos a pesar del agregado de la licenciatura “(Atria, 1998: 621)

Se considera que la función de la Universidad es ser formadora de las capas dirigentes del país, así como también un vehículo para el ascenso social. Para cumplir con estas tareas, se considera fundamental que las distintas instituciones que constituyen el sistema de educación superior participen del proceso de acreditación. Desde la década del 90, algunos intelectuales promueven un sistema de educación superior diversificado, abierto a la iniciativa privada, pero con un mayor protagonismo del Estado.

“En primer lugar el sistema debiera tener una estructura diversificada en los siguientes aspectos: Institucionalmente, en cuanto a los distintos tipos de establecimientos que tendrán cabida en él ( universidades tradicionales, universidades derivadas , institutos profesionales, universidades privadas) (...) Operativamente, en

cuánto a que habrá establecimientos nacientes y jóvenes , de tipo universitario que en su desempeño se ajustarán a distintas modalidades, etapas y caminos de desarrollo en sus proyectos educativos (...) Financieramente, en cuanto puedan admitirse diversas vías de obtención de recursos que comprenden: aporte fiscal (...) fondos concursables(...) fondos de becas administrados por el Estado (...)recursos propios de las institucionesobtenidos por aranceles de matrícula , por donaciones o aporte de privados (...)” (Atria, 1990:.30-31).

Este sistema diversificado, donde coexiste lo público y lo privado, bajo un financiamiento mixto, debe contar con mecanismos de regulación que permitan velar por los intereses colectivos.

“Un elemento fundamental para la configuración del sistema de educación superior es la existencia de un componente normativo (un “mecanismo”) de regulación que permita conciliar las necesidades de planificación de las tareas del conjunto de las instituciones del sistema, con indispensable autonomía propia de instituciones dedicadas a la educación superior.” (Atria, 1990: 33)

Al respecto, se promueve una superintendencia y un proceso de acreditación de las instituciones de Educación Superior.

“Como decíamos, la mayor novedad del proyecto propuesto por la comisión consiste en establecer un régimen de regulación pública descentralizada para el sistema de educación superior cuyos ejes son la función de superintendencia y el procedimiento voluntario de acreditación cuya administración es entregada al Consejo Nacional de Educación Superior” (Brunner, 1992: 273)

### **Contenidos Ideológicos de los Progresistas**

Se ha considerado en el grupo denominado progresista a un conjunto heterogéneo de actores que integran el denominado *Partido de la Reforma*, los académicos que se

opusieron a la intervención militar (“universidad extramuro”), sectores ligados a la iglesia católica, así como intelectuales, que habían sido protagonistas del proceso de reforma universitaria a fines de los ’60. Estos actores constituyeron una fuerza o bloque que se opuso y desarrolló una postura crítica al proceso de imposición de una institucionalidad educacional que reflejaba la nueva posición dominante. Los mencionados actores se situaban en Centros Académicos Independientes como el PIIIE, CIDE, FLACSO, Academia de Humanismo Cristiano, así como también otras Organizaciones No Gubernamentales ligadas a la iglesia y a la defensa de los derechos humanos.

Un elemento unificador del progresismo está dado por una visión positiva de la Reforma Universitaria de los años sesenta que aparece como un profundo proceso de democratización, en que se propuso que las universidades se comprometieran activamente con el cambio social. Se entendía que la universidad debía pasar de ser un espacio reproductor de elites a uno de formación de profesionales comprometidos con los sectores marginados. La reforma buscó sacar a la universidad del aislamiento en el que se encontraba y comprometerla con las transformaciones que se estaban produciendo hacia fines de los sesenta y principios de los setenta. Ligado a lo anterior, la reforma universitaria también era vista como el producto de un amplio compromiso, de una discusión abierta y fraterna, en la cual, todos los estamentos que componían la universidad eran llamados a participar sin presiones e imposiciones de ningún tipo. De esta manera, para el progresismo:

“La Reforma Universitaria fue una obra de todos. Jamás un sector se impuso a otro. La política universitaria fue el resultado de profundos debates, con la participación de los que podían y debían aportar su visión, experiencia y capacidad (...) Nada impusimos antes de alcanzar un ‘consenso’ que garantizara una decisión compartida y respetada” (Castillo, 1977: 4).

En relación con lo anterior, la Reforma Universitaria tuvo como objetivo democratizar el acceso para todos aquellos que querían ingresar al sistema universitario, esto llevó a

pensar que la universidad y la sociedad debían apoyarse para responder a las necesidades del país. Para el progresismo:

"En el sentido más amplio por democratizar se entendía el hacer accequible al sistema universitario, independiente de condiciones o clases sociales, a todos aquellos que egresaban de la enseñanza secundaria. Surgió un gran debate acerca de lo que esto implicaba como política universitaria. Y también, democratizar quería decir la forma en que la universidad respondía a los requerimientos de la sociedad, que en definitiva es la que la financia, le permite su existencia como ente social y que más encima la privilegia con la autonomía que le otorga. Porque democratizar, también en este sentido amplio, quiere decir cómo la universidad debe hacer realidad la necesidad de responder a los requerimientos del cuadro social del cual forma parte." (Lagos; Castillo, 1982: 8).

Estas observaciones al proceso de reforma de los años '60 se realizan a la luz del proceso de intervención militar en las universidades posteriores al golpe y de las orientaciones ideológicas que emanan los documentos fundacionales de la dictadura. El principal cuestionamiento de la postura que aquí se denomina progresistas estaba dirigido a la imposición de un modelo que modifica las bases del sistema universitario, disminuyendo el financiamiento estatal, pasando desde la "autonomía privilegiada" a un sistema de autofinanciamiento de las instituciones, transformando el rol nacional de las universidades estatales, abriendo la posibilidad de creación de nuevas instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) que ofrezcan educación post secundaria. Es decir, la dictadura impone la antítesis de lo propuesto por la reforma: es una contrarreforma.

La crítica progresista a la contrarreforma se sostiene sobre la base de las consecuencias que sufre el sistema universitario como producto de la intervención militar y las políticas de la dictadura. En primer lugar, la pérdida de la autonomía universitaria lo que da lugar a un proceso de "depuración" y exoneraciones de profesores, funcionarios y estudiantes; cierre o suspensión de programas académicos

de docencia e investigación; mecanismos de censura y autocensura que vulneraban la libertad de cátedra. Eliminación de los mecanismos de participación y elección democrática de autoridades. En segundo lugar, las instituciones deben hacer frente a los efectos que se producen con la disminución del financiamiento estatal a las universidades y la política que tiende al autofinanciamiento, que conlleva el cobro de aranceles y del sistema de créditos universitarios. En tercer lugar y como efecto de lo anterior, el acceso a estas instituciones vuelve a limitarse a la elite económica y de mayor capital cultural que puede pagar los aranceles. Si bien, las transformaciones de la dictadura contemplaban el aumento de cobertura de la educación superior, mediante la ampliación de la oferta en este mercado, en la práctica los efectos de concentración y segmentación de la población estudiantil terminan reproduciendo la desigualdad social.

El resultado de lo anterior fue: universidades que deben autofinanciarse, donde no existe libertad académica, ni espacios de pensamiento crítico, donde se clausura la investigación de excelencia, subordinándola a los intereses de la esfera productiva, creación de nuevas instituciones cuya propiedad y calidad no obedecen a las regulaciones de las universidades tradicionales, aumento del costo de los aranceles de las carreras. La crítica de este bloque es a un sistema universitario que vivía una “crisis” y declinación de la calidad. Este estado de cosas se consolidó al final de la dictadura y permitió abrigar la esperanza que con el inicio de los gobiernos democráticos dicha situación pudiera ser revertida. Hacerlo suponía la existencia de un bloque progresista con efectiva voluntad de disputar la hegemonía neoliberal institucionalizada durante la dictadura.

A continuación se presentan las principales ideas que representan lo que hemos denominado progresismo, cuyo ideario común quedó expresado en los párrafos anteriores.

A ojos del progresismo el Estado debe garantizar y resguardar la plena libertad de expresión individual, de conciencia, de participación política y de reunión, derechos

fundamentales para vivir en una sociedad democrática y civilizada y además como un requisito fundamental para el correcto funcionamiento de las universidades del país. Solo en este ambiente la Universidad puede dar lo mejor de sí, y puede entrar en relación armónica con la sociedad. Así, para el progresismo la universidad:

“Necesita que el Estado asuma sus responsabilidades frente al bien común y no las delegue en minorías económicas o en capillas políticas (...) Necesita que se reconozcan todos los derechos fundamentales de la vida colectiva civilizada: los de reunión, libre expresión, conciencia y asociación, del derecho a un trabajo (...) y el derecho a la satisfacción de las necesidades básicas de cada individuo” (Castillo, 1978: 7).

Otro de los puntos fuertes que reivindica el progresismo, respecto al rol que le cabe al Estado en su relación con la Universidad, es el del respeto y garantía de la autonomía universitaria y de todo lo que ello implica. Por ejemplo, elección de sus autoridades, participación estudiantil y creación de lazos comunitarios “horizontales” al interior de la universidad.

“Es necesario activar, en un camino común, los supuestos sobre los cuales debiera construirse un nuevo modelo de institucionalidad universitaria para Chile (...)

-la existencia en Chile de un régimen político abierto en donde se desarrolle una sociedad en convivencia abierta, con capacidad libre de expresión, opinión, comunicación.

-la recuperación de la plena autonomía universitaria.

-la autogeneración de sus autoridades.

-una amplia y justa participación estudiantil.

-la comunicación progresiva entre grupos de distintas especialidades para alcanzar el concepto de comunidad, vale decir, de "convivencia horizontal", como lo llamo uno de los expositores” (Lladser, 1978: 20)

En este sentido, la autonomía se presenta como fundamental para el desarrollo de la universidad, pensada desde su interés y actuar en la docencia, la investigación y su



vinculación con el medio. Esto, entendiendo que la universidad está relacionada y forma parte de la sociedad. De esta manera, para el progresismo:

"La autonomía aparecía además esencial para muchas otras cosas: autonomía para pensar; autonomía para desarrollarse como universidad; hacía derroteros o campos nuevos a los cuales la universidad quería avanzar; autonomía para dirigir y para dirigirse a sí misma como un ente social que consideraba que sólo ella podía darse un gobierno propio. Era ésta una autonomía mayor a la mera independencia de los poderes públicos [...] indispensable para definir lo que la universidad entendía como el interés de la sociedad y de la forma de actuar en lo que le era propio: la docencia, la investigación y la extensión universitaria." (Lagos, Castillo, 1982: p 2.)

El progresismo reconoce la necesidad de una democratización de las universidades en cuanto a la elección de sus autoridades, recobrando con ello el sentido comunitario perdido con la intervención militar. En este aspecto hay diferencias al interior de este progresismo. Algunos sostienen la participación de todos los estamentos en el gobierno universitario sin distinciones. Otros restringen la participación en la elección del gobierno universitario sólo a los académicos, con o sin distinción de jerarquías, dejando fuera a los alumnos y funcionarios. Hay también posturas intermedias, admitiendo una participación diferenciada por niveles, tipo de decisiones, asuntos involucrados, entre otras. Por lo tanto, si bien hay una general adhesión al ideario de la Reforma Universitaria y de los procesos de democratización iniciados en la universidad de finales de los sesenta, también existen posiciones críticas de los "excesos" a los que se habría llegado. Este comentario queda bien ilustrado en la siguiente afirmación de un ex rector universitario:

"Mayor participación y desarrollo de un concepto de comunidad. No me refiero aquí a la participación masiva de docentes y posteriormente estudiantes y personal administrativo en las elecciones de autoridades, hecho sin duda polémico; pero que al menos en lo que afecta a los académicos sin distinción de jerarquías, me parece un hecho indiscutiblemente positivo" (Boeninger, 1977: 3).

Con posterioridad, se desarrolló esta idea de la extensión universitaria, se promovieron distintas iniciativas o actividades, cuyo objetivo fue acercar la cultura a aquellos que no habían tenido la posibilidad de hacerlo hasta entonces. En este sentido, para el progresismo:

"Todo lo que se denominó con posterioridad la extensión universitaria, que buscaba que accedieran a la cultura que puede dar la universidad a quienes no estaban en ella, tuvo un crecimiento notable. La creación de una orquesta sinfónica, de un ballet, de un teatro experimental, de cursos de verano y de temporada, son distintos caminos para este encuentro de la universidad con aquellos que no han llegado a ella."(Lagos, Castillo, 1982: 5.)

El progresismo rechaza la intervención de la Universidad por los militares y denuncia al mismo tiempo, el proceso de destrucción al que fueron sometidas, obligándolas a la reducción y/o racionalización de su tamaño, caso de las Universidades estatales, quitándoles una parte sustancial del apoyo financiero del cual gozaban hasta antes de su intervención. Al mismo tiempo, se rechaza y rebate el argumento según el cual, producto de los cambios introducidos en el sistema de educación superior, iba a aumentar el número de egresados de la enseñanza superior en comparación con el periodo anterior (antes de la intervención), denunciándose que el efecto ha sido el contrario. Así se declara que:

*"Nada hay, a esta altura, que justifique la ya prolongada intervención de las UES sino la debilidad de quienes en 5 años han jibarizado su quehacer y adormecido su conciencia, con el agravante todavía del creciente aporte financiero del Estado y de la disminución del número de quienes egresan"* (Cárdenas, 1978: 3).

Uno de los temas centrales de los debates, después de la intervención de las universidades y de la reforma a la educación de 1981, es el tema del financiamiento universitario. De esta manera, el progresismo pone un fuerte énfasis en el aporte

estatal con el objeto de obtener una autonomía en lo financiero, para así no depender de los vaivenes del mercado de la educación superior, es decir, de la competencia por los recursos financieros. Pero, aunque se reivindica en este caso el aporte estatal, se deja en claro que la institución debe siempre conservar su “autonomía universitaria”, en lo tocante a la inversión del dinero, como a cualquier otro de los aspectos de la vida universitaria.

“Autonomía de los recursos financieros, es decir, viabilidad financiera: aun cuando la Universidad Católica de hoy y de mañana deba a menudo solicitar el apoyo financiero de los Poderes Públicos, sin embargo, si esta ayuda se concede y acrecienta, será preciso que respete siempre la autonomía universitaria” (Hourton, 1978: 9).

El movimiento gremialista focalizó su acción, durante los años sesenta y principios de los setenta, en el rechazo a la discusión política, denominada por ellos “politización” que existía en las universidades. Posteriormente, en los años ochenta, gremialistas unidos a los militares rechazaron el hecho que la Universidad como institución estuviera al servicio de los requerimientos de la sociedad y tuviera respuestas a los problemas de la población.

Por el contrario, el progresismo reivindica el vínculo indisoluble entre la universidad y la sociedad, entre las problemáticas sociales y el saber científico. Lo que postula es un profesional comprometido con la realidad de su país, que toma postura ante los grandes debates nacionales, que se pronuncia sobre los principales problemas que aquejan a su sociedad. De esta manera:

*“La investigación, la docencia universitaria deben contribuir a cambios externos, vale decir, debe influir en la dinámica social impulsada por los conflictos de intereses y por la necesidad de dar respuestas a los requerimientos de la población”*(Lladser, 1978: 19).

De esta manera, lo que se plantea es que a través de las modificaciones al sistema educacional se generan cambios en la sociedad, entendiendo que tanto la universidad

como la sociedad están relacionadas. Es decir, la universidad fija sus contenidos en relación a lo que ocurre en la sociedad, y esta última define el aporte que recibirá la universidad.

Al respecto, Ricardo Lagos Escobar sostiene que:

"Las universidades chilenas y en particular la Universidad de Chile intentan adecuarse a las circunstancias por las cuales la sociedad chilena está atravesando. Así la Universidad de Chile inicia algunos caminos para adaptarse a la gran expansión del sistema educacional chileno, a nivel primario y secundario, que se generó con posterioridad al término de la Segunda Guerra Mundial. Fue precisamente a través de las modificaciones en el sistema educacional donde se efectuaron en buena medida, los cambios de la estructura societal chilena. En efecto, el hecho que cada año en las décadas del 50 y del 60 una cohorte mayor de jóvenes que egresaba de la enseñanza secundaria, buscara acceder a la universidad, obligó a ésta a tener que enfrentar un desafío más allá de la mera formación de profesionales " (Lagos, Castillo, 1982: 4.)

El progresismo critica la postura "no política" del Movimiento Gremial como inconsecuente, ya que, todos los actos , discursos y prácticas que el movimiento realizaba durante los sesenta, cuando algunos de ellos eran estudiantes y hacia fines del setenta, cuando muchos de ellos son profesores, es eminentemente político. Su negación de la política al interior del espacio universitario esconde una opción ética, moral y política particular, disfrazándola de puramente universitaria. De esta manera:

*"Analizando los hechos. No puede sino sorprender la inconsecuencia de estos 'gremialistas', quienes, cuando eran estudiantes, no consideraron como 'político' organizar marchas, reunir firmas, repartir explosivos y contratar elementos 'de choque', no sólo en solidaridad con otras naciones, sino para derribar al Gobierno del propio país. O lo que ahora hacen como profesores y estudiantes, es decir, aplaudir y proclamar toda idea o acto que venga de los actuales actores políticos de la nación"* (Cárdenas. 1978: 3).

En relación con esto, se señala que el régimen autoritario además de reorganizar el sistema educacional, intervino en las universidades e implementó una política de despolitización, todo esto bajo los postulados de su ideología. En este sentido, se sostiene que:

*"[...] desde el comienzo del periodo autoritario, como un vehículo eficaz para cambiar el clima moral de la enseñanza, contribuyendo a su enfrentamiento, despolitización y a la instauración de los valores premiados por la ideología dominantes" (Brunner, 1986: 11).*

### **Las tensiones entre nacionalistas, gremialistas, neoliberales y liberales**

Para los entrevistados, que podrían ser calificados de progresistas, existen algunas tensiones al interior de la coalición de derecha, que se manifiesta principalmente en la visión que tienen sobre ciertas transformaciones llevadas a cabo en el plano educacional.

Según Beca, en los años 70 la corriente nacionalista era más propia de los militares mientras que la corriente gremialista de Jaime Guzmán se alía con la corriente nacionalista en la introducción de valores conservadores.

Para Beca, ambas corrientes *"coinciden en que hay que despolitizar las universidades... y en esta despolitización hay que introducir un orden, una jerarquización pero también priorizar tendencias más conservadoras en las orientaciones académicas de la docencia y la investigación...ya en los principios de 80 la tendencia neoliberal y privatizadora predomina ... la que sale perdiendo es la tendencia más nacionalista, lo mismo en el sistema escolar cuando se impone la tendencia de municipalizar/privatizar"*.

Beca se refiere a las tensiones existentes al interior de la dictadura entre gremialistas, nacionalistas y neoliberales. Si desde el golpe militar, y hasta los 80, lo que predominó es un modelo autoritario con fuertes restricciones y un alto nivel de represión, especialmente en el área de las ciencias sociales, desde los 80 la postura ideológica nacionalista, autoritaria, entra a dialogar y a quedar en un segundo plano en relación a la tendencia neoliberal, privatizadora.

Para Eugenio Beca:

*“Se estaba imponiendo un modelo de privatización y liquidando a la educación estatal (...) el Estado empieza a retirar financiamiento y las universidades tienen que financiarse por la vía de los aranceles (...) la universidad, entonces, debe entrar a vender servicios, aún las universidades públicas tienen que entrar en un modelo privatizador porque tienen que cobrar aranceles y tienen que vender servicios lo más que puedan y tienen que competir”*

Como señalan los entrevistados, desde los 80 entra en disputa un modelo ideológico neoliberal, que concibe el campo de la educación como una esfera de negocio, a diferencia de los militares que tienen una visión de Estado (que en el caso del cobre quedó claro) y a diferencia también de los gremialistas, para quienes la universidad no puede ser concebida como una empresa, de ahí que no puedan lucrar.

En la práctica, durante los 80 predominó la visión gremialista que impuso la prohibición del lucro en las universidades no así en los CFT e IP que sí podían hacerlo. Además, una universidad que debe autofinanciarse con aranceles y venta de servicios, sin apoyo estatal para entregar becas, se convertía en una universidad de elite.

Como señala Eugenio Beca:

*“la expansión de la matrícula, durante los 80, era mínima y estaba dentro del modelo, o sea, que la educación superior era para una elite, para unos pocos”*

Para Iván Nuñez, el régimen militar no fue homogéneo, puesto que en su interior convivían distintos grupos, intereses y posiciones. El entrevistado observa tres posturas: la primera, más conservadora que se observa en el pensamiento desarrollado durante este período; la segunda, visible en el ejército, cuyo objetivo es no debilitar al Estado; y finalmente, una tercera postura, neoliberal desarrollada por los Chicago Boys, la que se logra establecer y perdura hasta la actualidad.

Al respecto, Nuñez sostiene que:

*" el régimen de Pinochet no tuvo la homogeneidad que se le supone, ósea eh, que fue un régimen en cuyo interior hubo grupos, hubo intereses, hubo posiciones discordantes escondidas si digámoslo no se expresaban demasiado visiblemente pero, yo me acuerdo que en su tiempo los que éramos opositores aquí y en fin, lográbamos atisbar que había... que el régimen no era, esta cosa, unos por suponer que por su carácter militar es una sola voz todos marchando a un mismo paso, no tenía esa característica y que había posiciones internas que de alguna manera se percibían y que hoy día desde lo que se ha investigado y desde lo que aparece, de lo que se encuentra en los archivos que se yo, ya está mucho más demostrable que había juego, de corrientes, entonces, haber, lo que quiero decir es que en ese primer momento 74, es más fuerte... son más fuertes dos posiciones. Una conservadora, eh católica como podríamos expresarlo desde el punto de vista del pensamiento eh incluso... bueno Nacional Católica Hispanista también eh, muy... [...] Ejército es un aparato del Estado entonces... la necesidad de no debilitar el Estado. Entonces, esas dos almas del mundo pinochetista eran las más fuertes y el neoliberalismo de los Chicago estaba recién aterrizando, lo estaban dirigiendo podría decir uno, eh los líderes y se... claro el neoliberalismo fue avanzando en los años siguientes"*

En esta misma línea, para José Joaquín Brunner la disputa entre nacionalistas, neoliberales y gremialistas, se observa en las políticas en educación, las que se basan en el control de las universidades, manteniéndola alejada de agentes externos que la

contaminen, puesto que se entienden como un lugar para cultivar el saber, esto considerada como una medida para mantener la seguridad nacional.

Sobre este punto, Brunner señala que:

*“dentro del campo ideológico de esa reforma que es una visión neoliberal de la organización del sistema educacional con una... componente de seguridad nacional de... control de... de las universidades (...), y un tercer elemento que es una visión, llamémosla, conservadora/jerárquica de la universidad como “torre de marfil”, influencia que en alguna medida pone la vertiente gremialista, el grupo de Jaime Guzmán, eh... la de un saber cerrado sobre sí mismo, digamos, y que no tiene que tener, contaminarse con los debates externos”.*

Esta será una de las posturas que se ve reflejada al interior del régimen y es desarrollado al interior de la universidad con la designación de rectores, la mayor intervención en las universidades y con la eliminación de la política en las aulas.

Por su parte, Fernando Atria, al ser consultado por tensiones dentro del oficialismo en el periodo de la dictadura en relación a los cambios pensados para la educación, plantea:

*“...yo creo que la idea [...] la idea de la que educación es de mercado, creo que era de sentido común dentro de los Chicago boys y después de los 80' se hizo de sentido común en general. Pero en cuanto a los contenidos que si se hizo, con el curriculum, etcétera, bueno supongo que debe haber habido, porque de hecho el régimen neoliberal es más conservador...”*

En cuanto a su visión respecto a las tensiones ideológicas en la derecha señala que supo de las disputas entre un grupo de militares que pugnaban por mantener el dominio sobre la educación, y el grupo de los neoliberales que quería un sistema más “libre”. También durante el proceso de municipalización supo de disputas respecto a



estos dos grupos que se expresaba en discusiones respecto a traspasar o no los colegios emblemáticos a los municipios. En Educación Superior, se expresó también esta disputa, en tanto unos estaban por mantener las Universidades como estaban y otros -los neoliberales- que estaban por incorporar a los privados.

### **El retorno a la democracia y la hegemonía neoliberal**

El Programa de Gobierno que lleva a la Presidencia a Patricio Aylwin, apoyado por la Concertación de Partidos por la Democracia, en 1990, propone que *“En el nuevo Gobierno, la educación será asumida como un derecho y no como un privilegio”* y plantea que *“El Gobierno democrático garantizará la autonomía y libertad académica de los establecimientos de enseñanza superior y tratará de promover la configuración de un sistema diversificado”*, para lo cual se plantea un marco legal *“que regule las actividades de las instituciones de enseñanza superior consagrando su autonomía, los principios de libertad docente y de no discriminación, y la facultad para que cada una de ellas determine su propia forma de gobierno, de administración, y de organización, académica”*.

Sin embargo, la educación como un derecho social sólo quedó en el Programa de Gobierno. Durante los años 90, se inició el aumento significativo de la cobertura en educación superior, a partir de la expansión de las universidades privadas creadas en la década anterior, lo que permitió aquietar algunas posiciones críticas que tendían a impulsar un debate ideológico y a resignificar el sistema de educación superior. Es relevante señalar que durante el gobierno de Aylwin, al interior de lo que se ha denominado “progresismo” prevaleció la postura liberal (encabezada por José Joaquín Brunner) que valoraba positivamente la iniciativa privada en educación, siempre y cuando el Estado tuviera alguna capacidad de regular el mercado. Este gobierno – y los posteriores de la Concertación - avalaron en la práctica las grandes transformaciones privatizadoras efectuadas por la dictadura en este campo.

Como señala uno de los entrevistados, Fernando Atria, cuando el país retorna a la democracia se encuentra instalada una hegemonía neoliberal en lo cultural. Hegemonía que se profundizó desde el primer gobierno democrático, a partir de instalar una discusión sobre los mínimos de provisión fijados para la educación y no discutir sobre las bases que transformaron a la educación como un bien más dentro del mercado

Al respecto, Atria señala:

*“yo creo que lo que pasó fue que con el triunfo de los Chicago Boys, lo que empezó con eso, se instaló una hegemonía neoliberal, y una hegemonía lo que hace es que uno piensa en esos términos, entonces el problema [...] la manera en que la Concertación entendió su diferencia con el proyecto político neoliberal, en término de que los mínimos fijados, los mínimos que Pinochet se había fijado [...] eran demasiado bajos. Entonces, una exigencia de equidad era aumentar los mínimos, yo creo que no puede negarse que eso paso; el mínimo públicamente financiado con la subvención en educación, en salud, etcétera, aumentó considerablemente; pero no se cambió la lógica, la lógica es el derecho a la educación, es un derecho mismo y no tiene ninguna pretensión de igualdad, eso nunca fue objetado. O sea puede encontrarse alguna, pero yo creo que nunca fue objetado.”*

Así, a partir del retorno a la democracia no se cuestionó la idea de una educación como bien de mercado. En un contexto internacional (post caída del muro de Berlín) en que las posiciones neoliberales tienden a naturalizarse, al interior de los partidos de la Concertación, no se impugnaron las transformaciones realizadas durante la dictadura, las que limitaban el rol del Estado en educación y favorecían un rol activo de los privados.

De hecho, según Atria, la discusión:

*“No se dio en términos de preguntarse si es correcto que la educación sea entendida como un bien de mercado con un subsidio mínimo, sino, debería ser entendido en términos de derecho social, sería entendido en términos de es necesario mejorar la educación financiada por el Estado (...)La primera impugnación políticamente relevante*

*a la idea neoliberal en educación se formula el 2011, antes no hubo impugnaciones políticamente relevantes”.*

En general, los entrevistados sostienen que durante el gobierno de Patricio Aylwin, la educación no estuvo en el centro del debate político, aún menos la educación superior. La prioridad era asegurar el crecimiento económico y la gobernabilidad. De ahí que en educación se puso el acento en aspectos considerados de carácter técnico como el aumento de la cobertura, especialmente en educación básica y media.

Al respecto, Atria señala:

***“Para lo que yo recuerdo no hubo en esa época ningún tipo de confrontación digamos, el centro además no estaba puesto en la educación, ni mucho menos en educación superior o sea el principal peso y si uno habla con Ricardo Lagos o lee cosas que ha escrito después, su centro de gravedad era la política escolar”.***

De la misma opinión es Juan Eduardo García Huidobro, quien considera que en el periodo de retorno a la democracia no existe una discusión relevante sobre el tema de educación, especialmente sobre educación superior. Plantea que en el gobierno de Aylwin la discusión se enmarca en obtener un sistema de educación bueno y de calidad para todos, donde el objetivo central es la ampliación de la cobertura a nivel escolar. Los temas como la segregación comienzan a emerger después de este primer gobierno de democracia.

García Huidobro, plantea:

*“Yo diría que no hubo mucha discusión (...) en general dentro de la cultura política chilena, el tema educativo ha estado siempre bastante fuera, sobre todo mientras más de izquierda es la postura más fuera estaba el tema (...) la discusión se da no entre los partidos de la concertación y la derecha a nivel político, sino que entre el ministerio de Educación y los partidos de derecha el resto de los partidos no tienen voz en educación (...) algo el partido Radical. Entonces eso hace que no hay realmente un debate fuerte.”*

En este sentido, para Juan Eduardo García Huidobro, con el retorno a la democracia no se pretendía realizar cambios estructurales, el componente ideológico que estaba detrás era pasar de un Ministerio subsidiario a un Ministerio actuante y de fomento, la

visión de Estado estaba basada en un Estado fuerte que estabilizara los desequilibrios que se producen con la inserción del mercado en la educación.

En este punto, Carlos Montes es más crítico respecto a la postura en educación que asumió el primer gobierno de la Concertación. Al respecto, plantea que:

*“El problema es que con el retorno de la democracia, en el tema educacional, hubo una fusión de la centroizquierda con la derecha, cuya máxima expresión es el informe Brunner. Brunner es quien menos cree en la educación pública”,*

Eugenio Beca, en cambio, tiende a explicar lo realizado durante el gobierno de Patricio Aylwin, señalando que:

*“recién recuperada la democracia, la necesidad de reconstruir la vía democrática del país era complejísima y con múltiples tareas y prioridades y amenazada, además, directamente por Pinochet, Comandante en Jefe del Ejército en ese momento”.*

Si bien existen estas diferencias, ambos concuerdan que durante los primeros años de Aylwin el proyecto educacional era fortalecer la educación pública, enfrentar los amarres que quedaron instalados con la LOCE, postura impulsada principalmente por el Ministro de Educación de la época, Ricardo Lagos, Ambos concuerdan, también, que no existían condiciones políticas para desmontar el modelo neoliberal. Se impuso la idea de priorizar por el crecimiento económico, asumiendo que lo principal era no generar confrontación. En educación todo se redujo a enfrentar las fallas del mercado.

Para Carlos Montes:

*“Se subvaloró el debate en educación porque crecer era fundamental. Todo quedó reducido a lograr crecimiento económico. Es indudable que Lagos, como Ministro de Educación, quería hacer cambios pero no pudo. No existían las condiciones. Todo se redujo a enfrentar las fallas del mercado. Cómo corregir las fallas del mercado era lo central”.*

Respecto a la postura de Ricardo Lagos, Montes señala:

*“Durante los primeros años de Aylwin, se intentó levantar la educación pública como tema y se planteó elaborar un proyecto alternativo a la LOCE. Ricardo Lagos lo impulsó, él quería abrir el debate pero no habían votos en el Parlamento. Lagos,*

*como Ministro de Educación, intentó hacer algo. El pensaba en el país, en la educación pública pero el Ministerio de Hacienda tuvo más peso.”*

Al respecto, Beca plantea que:

*“El Ministerio de Educación ve la necesidad de una política, en la medida de los recursos posibles y, negociar en Hacienda en los años posteriores, becas y créditos. Entonces ahí nace el sistema de créditos universitarios... mucho más amplio y nacen, porque antes no existían prácticamente, las becas para los sectores más pobres...para los estudiantes más talentosos de los sectores más pobres. Entonces por la vía de las becas y de los créditos, el objetivo era introducir más equidad en el ingreso y poder lograr, entonces, retomar la senda de expansión de la educación superior, interrumpida durante la dictadura.”*

En relación al punto anterior, José Joaquín Brunner señala que el retorno a la democracia se enmarca y refleja la existencia de contenidos ideológicos en disputa, esto se hace posible debido a que a partir de este momento las distintas instituciones y organizaciones comienzan a levantar opiniones sobre lo hecho, particularmente en educación, durante el régimen militar. Se observan durante este periodo, al menos dos posturas: por un lado, una postura que representa a los que se sumieron ante el neoliberalismo y cuyo objetivo era profundizar el modelo; y por otro, aquellos que pretendían retomar la vía democrática en las instituciones y regular el modelo educacional en base a la calidad.

Al respecto Brunner sostiene que:

*“Digamos para simplificar las dos interpretaciones polares totalmente esquematizadas son: a un lado los que dicen bueno esa fue una Comisión que se formó y donde primó el más desnudo neoliberalismo y se asumió y se comieron todo el esquema y nada más que lo profundizaron y otra versión que sería la mía obviamente era decir esta es una Comisión, que en las condiciones de la época, construyó un amplio acuerdo que hizo posible el restablecimiento de un camino hacia un sistema que iba a reincorporar la democracia como forma de gobierno en las instituciones, que iba a generar regulaciones sobre la calidad, que iba a crear un*

*marco establecido de manera similar al de los países europeos en términos de mayor control y que eso se iba a desarrollar en el tiempo".*

Como se ha señalado en este artículo la visión de los entrevistados refleja la heterogeneidad de la posición denominada "progresista" desde aquellos que son más críticos con los gobiernos de la Concertación, por no haber instalado el debate sobre el modelo educacional impuesto en dictadura, a otros que, con posiciones liberales, plantean que la provisión privada en educación tiene grandes ventajas y que el rol del Estado es establecer normas y control para asegurar la calidad de la educación.

## CONCLUSIONES

- Como se ha podido comprobar en este artículo, para el caso chileno, el debate ideológico es propio del campo educacional. Es más, durante el periodo que abarca esta investigación (1973-1990) y en las condiciones de censura política bajo dictadura, la disputa por la hegemonía de ideas estuvo siempre presente, aunque no lograra tener una expresión abierta a la opinión pública. Si bien se trata de una constante histórica del debate educacional en Chile, el fuerte contenido ideológico se hizo aún más crítico por tratarse de un proyecto refundacional del Estado. Ello se observa no sólo en los contenidos de la disputa sino también en los actores que participan de este, que están directamente relacionados con las fuerzas políticas involucradas en el conflicto, fuerzas que, aunque se encuentran proscritas, permanecen activas..
- Producido el golpe de Estado de 1973, la fase represiva responde a ciertos objetivos políticos más o menos unificados: control y despolitización de las instituciones, depuración de los opositores (académicos, estudiantes, funcionarios) y la delegación de atribuciones en autoridades de confianza del régimen. Posteriormente, la conformación de un proyecto refundacional, hace manifiestas las diferencias existentes entre los partidarios del golpe. En efecto, es posible distinguir al interior del nuevo bloque dominante tres fuerzas principales: gremialistas,neoliberales y nacionalistas.

- En la primera etapa, nacionalistas y gremialistas habían coincidido en torno a la designación de rectores delegados y en el tratamiento de las universidades bajo la doctrina de seguridad nacional. Esto implicó, en la práctica: exoneración de profesores, intervención de programas y carreras, revisión de contenidos de enseñanza, etc. Este proceso siguió un patrón similar al de otras dictaduras latinoamericanas. En esta etapa, las posibilidades de resistencia política a los cambios impuestos es mínima.
- A fines de los setenta, en una segunda etapa de consolidación, el régimen se sustenta en una alianza principal que se da entre gremialistas y neoliberales. Es decir, se constata un desplazamiento de los nacionalistas civiles y militares, del centro de toma de decisiones. El nuevo eje hegemónico se expresa, entre otras medidas, en las características del denominado “Plan Laboral”, la reforma al sistema previsional y la creación de las Instituciones de Salud Previsional (Isapres). En el campo educacional, la reforma que traspasó a las Municipalidades la educación pública básica y media es también expresión de las orientaciones que dominan en la conducción de la dictadura.
- La alianza de gremialistas y neoliberales no supone una identificación completa de sus ideas. Existen diferencias importantes, como por ejemplo respecto a la concepción de universidad. Los gremialistas concebían la universidad como un espacio de formación de las elites y de desarrollo moral, un espacio distinto al que ocupan las empresas en una sociedad. En cambio, los neoliberales consideran a la Universidad como una institución abierta al mercado, al igual que todos los niveles del sistema educativo en la medida que ofrecen la provisión de un servicio. El peso indiscutible de los gremialistas se hace evidente en su rol como principales encargados de redactar las leyes que dan a luz a la nueva institucionalidad. El mejor reflejo de este predominio está dado por la redacción de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)

- Por otra parte, los sectores derrotados en 1973, el “partido de la reforma” de los años sesenta, luego del primer periodo de represión, comenzó a criticar las transformaciones que estaban teniendo lugar en educación superior. En este periodo se opusieron a la intervención militar de las universidades y al carácter de libre mercado de las iniciativas implementadas. Bajo las condiciones de dictadura, estos sectores plantearon su rechazo al nuevo modelo educativo mediante la protesta estudiantil, las declaraciones de asociaciones de académicos, cartas de destacados intelectuales, documentos de centros de investigación en educación, entre otros. La oposición que logró organizarse durante la dictadura permitía vislumbrar la posibilidad de revertir los cambios autoritarios al recuperar la democracia.
- Es posible concluir que los actores que participan de la disputa por la educación bajo la dictadura poseen simultáneamente componentes político y técnico. Ello se debe tanto a la tardía profesionalización del campo académico chileno (Brunner, 1983), como a la inexistencia de un campo académico especializado en materia educacional durante el período. Se constata también que los “intelectuales orgánicos” de la educación son al mismo tiempo figuras “políticas” en un periodo en que esta actividad estaba proscrita, por lo que el espacio académico formal e informal (universidad extramuro) se prestaba para que esos actores desarrollaran de forma complementaria ambos tipos de acciones.
- A finales de los ochenta, producida la derrota de Pinochet en el plebiscito, se abre la oportunidad de elaborar un programa político de cambios democráticos que incluya la recuperación del carácter público del sistema universitario. Esta expectativa no llega a convertirse en una propuesta contra hegemónica. En los hechos, el Programa de Gobierno de Patricio Aylwin evidencia el grado insuficiente de acuerdos entre los progresistas respecto a las reformas a impulsar en educación. Esta insuficiencia abarca varios ámbitos afectados por las reformas de la dictadura. Sin embargo, las expectativas en educación, que



eran particularmente altas, no fueron satisfechas. Una muestra elocuente de esta impotencia del gobierno democrático es el hecho que impulsar cambios estructurales en la educación superior no constituyó una prioridad política en este período. En efecto, la oposición a la intervención de las universidades en la dictadura, no logró proyectarse en una reforma profunda del sistema. La ausencia de una fuerza contra hegemónica posibilitó que las universidades siguieran operando bajo el régimen de mercado durante los años noventa.

- La no existencia de un proyecto alternativo al neoliberalismo terminó por legitimar las transformaciones del campo educacional instauradas en el periodo autoritario. Dicho de otro modo, las transformaciones que tuvieron un origen no democrático se constituyeron en hegemónicas en democracia.
- Durante la transición a la democracia el hecho que la educación superior no fuera prioridad tiene diversas consecuencias. A estas alturas, se sabe que la lucha por la contra hegemonía se diluyó básicamente por factores que han sido extensamente comentados: el condicionamiento institucional del proceso político chileno, la evaluación cercana de las transiciones latinoamericanas, la nueva configuración del escenario mundial, la naturaleza de la Coalición gobernante en Chile después de Pinochet. Al considerar los objetivos de esta investigación, este desplazamiento tuvo un efecto decisivo que termina invisibilizado: la disputa hegemónica pierde sustantividad. La concepción contra hegemónica sufrió una pérdida letal con el desplazamiento del tema universitario de la agenda de cambios democráticos. No se trata de una pérdida de los aportes al debate por lo universitario como “sector” de políticas públicas o “aportes intramuros”, se trata de no haber logrado hacer contribuciones sustantivas hacia el extramuros de la universidad, para engrosar las fuerzas por la lucha contra hegemónica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atria, R. (1998). "La Educación Superior en Chile: la demanda por regulación", en Toloza y Lahera (eds.), Chile en los Noventa, Presidencia de la República, Santiago: Editorial Dolmen.
- Atria, R. (1990). "La Racionalidad Universitaria en el Proceso de Desarrollo", Documento de Trabajo, CPU, N° 26: 30-31.
- Barros, Enrique & Fontaine, Arturo (2011) "Apuntes acerca de la universidad en tiempos de conflicto. CEP, N° 124: 139-149
- Beyer, H. (1995). "Selección de escritos políticos y económicos de Milton Friedman". Santiago: CEP
- Boeninger, E. (1977). "La reforma vista por los ex-rectores". Revista Análisis. Año 1 (n° 1): 3-8
- Bragassi, J. (2006). "Historia del nacionalismo en Chile 1900-2003". Recuperado de Centro de Estudios Nacionalistas [10 de julio de 2014]: <http://www.centroestudios.cl/articulos/historianacionalismo.htm>
- Brunner, J. J. (1981). "La cultura autoritaria en Chile". Santiago: FLACSO.
- Brunner, J.J. (1986) "La cultura autoritaria y la escuela". Santiago: FLACSO
- Brunner, J.J. (2009) Educación Superior en Chile, Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). UDP:2-14
- Bourdieu, P. (2001) *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama

- Butler, J., Laclau, E. & Žižek, S. (2000) *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, J. C. (1978). "La universidad de los disidentes". Revista Análisis, (Nº 9): 2-3
- Castillo, F. (1977). "La reforma vista por los ex-rectores". Revista Análisis. Año 1 (nº 1): 3-8
- Castillo, F. (1978). "La universidad de la democracia". Revista Análisis, (nº 9): 4-7
- Comisión constituyente (1974), *Actas Oficiales*. Recuperado el 09 noviembre 2013, de [www.bcn.cl/2Fobtienearchivo%3Fid%3Drecursoslegales%2F10221.3%2F3764%2F2%2FTomo\\_I\\_Comision\\_Ortuzar.pdf&ei=2gXIU7PqIY3IsATWo4DYAQ&usg=AFQjCNE\\_VXUgKrmZfaWi4PveWYQWgPU8oQ&sig2=HmS5mubj7LYRhr-UypAv7w](http://www.bcn.cl/2Fobtienearchivo%3Fid%3Drecursoslegales%2F10221.3%2F3764%2F2%2FTomo_I_Comision_Ortuzar.pdf&ei=2gXIU7PqIY3IsATWo4DYAQ&usg=AFQjCNE_VXUgKrmZfaWi4PveWYQWgPU8oQ&sig2=HmS5mubj7LYRhr-UypAv7w)
- Donoso, A. (1982). "Competencia limitada en el sistema universitario chileno". Revista Realidad, año 3 (nº 34): 33-36
- Editorial. (1982). "Institucionalidad universitaria: avances sustantivos entre contradicciones". Revista Realidad, año 3 (nº 32-33): 7-11
- Fernández, R. (1979). "Ideas para una nueva ley universitaria". Revista Realidad, año 1 (nº 5): 37-45
- Fertmandois, J. (2013); *La Revolución Inconclusa. La Izquierda Chilena y el Gobierno de la Unidad Popular*; CEP; Santiago.

- Phillipi, B. (1979). "Ideas para una nueva ley universitaria". Revista Realidad, año 1 (nº 5): 37-45
- Garate Chateau, M (2012). La revolución capitalista en Chile (1973-2003). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- García-Huidobro, E. (1987); *Gramsci y la Escuela*; CIDE; Santiago.
- Góngora, M. (1981); *Ensayo Histórico Sobre la Noción de Estado en Chile en los Siglos XIX y XX*; Ediciones La Ciudad; Santiago.
- Gómez, J. C. (2010). "1967. El año clave de la historia política reciente nacional". En su política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010). Santiago: Editorial ARCIS / CLACSO.
- Guzmán, J y Larraín, H. (1981). "Debate sobre la nueva legislación universitaria". Revista Realidad, año 2 (nº 22): 19-27
- Gramsci, A. (1984); *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*; Editorial Nueva Visión; Buenos Aires.
- Gramsci, A. (1984); *Notas Sobre Maquiavelo Sobre la Política y Sobre el Estado Moderno*; Editorial Nueva Visión; Buenos Aires.
- Gramsci, A. (2004); *Antología*; Siglo XXI Editores; Buenos Aires.
- Jofré, Gerardo (1988). "El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena". CEP, Documento de Trabajo N°99: 193- 237.
- Junta Nacional de Gobierno.(1974) *Declaración de principios del Gobierno de Chile*. Recuperado el 15 diciembre 2013, de

[http://www.archivochile.com/Dictadura\\_militar/doc\\_jm\\_gob\\_pino8/DMdocjm0005.pdf](http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf)

- Junta Nacional de Gobierno (1973). Bandos militares, Recuperado el 15 noviembre 2013, de <http://bandos1973.blogspot.com/>
- Hobsbawm, E. (2011); *Cómo Cambiar el Mundo*; Editorial Crítica; Buenos Aires.
- Hourton, J. (1978). "Universidades ¿Católicas?". Revista Análisis (nº 9): 8-9
- Lagos, R. & Castillo, F. (1982) "A 15 años de la Reforma Universitaria". Documento Academia de Humanismo Cristiano (17 de agosto).
- Larraín, J. (2007); *El Concepto de Ideología Vol. 1. Carlos Marx*; LOM Ediciones; Santiago.
- Larraín, J. (2008); *El Concepto de Ideología Vol. 2. El Marxismo Posterior a Marx: Gramsci y Althusser*; LOM Ediciones; Santiago.
- Lechner (1981) *El proyecto neoconservador y la democracia*. Materiales de discusión. Nº 10. Santiago: FLACSO Chile.
- Leturia, L. (1982). "El conflicto de la Universidad Católica en perspectiva". Revista Realidad, año 3 (nº 39): 39-46
- Lladser, M. T. (1978). "Universidad: hacia una nueva institucionalidad". Revista Análisis. Año 1 (nº 2): 19-20
- Marx, K. & Engels, F. (1970) *La ideología Alemana. Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista*. Barcelona: Universidad de Valencia.

- Marx, C. (1981); *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*; [www.marxistis.org](http://www.marxistis.org).
- Marx, C. (1987); *Contribución a la Crítica de la Economía Política*; Siglo XXI Editores; Ciudad de México.
- Marx, K. (2003) *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Monckeberg, María Olivia (2013) “Con fines de lucro, la escandalosa historia de las universidades privadas en Chile”. Debate, RandomHouseMondadori.
- Movimiento Gremial. (1967). “Declaración del centro de Derecho de la Universidad Católica”. El Diario Ilustrado, 28 de junio, pp. 3.
- Movimiento Gremial. (1968) ¿Reforma universitaria o reforma política de las universidades? El Mercurio. (Sin número de página).
- Moulian, T. (2006); *Fracturas. De Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)*; LOM Ediciones; Santiago.
- Moulian, T. (2010); *Contradicciones del Desarrollo Político Chileno*; LOM Ediciones; Santiago.
- Moulian, T.; *La Vía Chilena al Socialismo. Itinerario de la Crisis de Discursos Estratégicos de la Unidad Popular*; en: Pinto, J. (Ed.) (2005); *Cuando Hicimos la Historia*; LOM Ediciones; Santiago.
- Movimiento Gremial. (1968). Por una reforma universitaria seria e independiente. Recuperado de Biblioteca del Congreso Nacional [6 de abril de 2014]: [www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/36366/1/...pdf](http://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/36366/1/...pdf)

- Partido Nacional. (1966). Fundamentos doctrinarios y programáticos. Santiago (sin datos de edición). Recuperado de Memoria Chilena [8 de julio de 2014]: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0037002.pdf>
- Programa de Gobierno de Patricio Aylwin. (1989). Recuperado el 1 Noviembre 2013, de [http://catalogo.bcn.cl/ipac20/ipac.jsp?session=12U74025638R9.20896&profile=bcn&uri=link=3100007~!522299~!3100001~!3100002&aspect=subtab146&menu=search&ri=1&source=~!horizon&term=Programa+de+gobierno+Patricio+Aylwin++\(1990-1994\)%2F&index=ALTITLP](http://catalogo.bcn.cl/ipac20/ipac.jsp?session=12U74025638R9.20896&profile=bcn&uri=link=3100007~!522299~!3100001~!3100002&aspect=subtab146&menu=search&ri=1&source=~!horizon&term=Programa+de+gobierno+Patricio+Aylwin++(1990-1994)%2F&index=ALTITLP)
- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (1984) *Las transformaciones educacionales del régimen militar*. Santiago: PIIIE
- Rodríguez Grez, P. (1971). "Manifiesto nacionalista". Recuperado de Scribd [8 de julio de 2014]: <http://es.scribd.com/doc/73075367/Manifiesto-Nacionalista-de-Patria-y-Libertad>
- Sanfuentes, E; De Castro, S; Baraona, P; Cruzat, M & Undurraga, S. (1991) "El ladrillo: bases de la política económica del Gobierno militar chileno (3era Ed.) Santiago: Ediciones CEP
- Valderrama, M. (2001). "Renovación socialista y renovación historiográfica". En Debates y reflexiones: aportes para la investigación social / Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Programa de Estudios y Sociedad. Documento nº 5.
- Valdivia, V. (2003). El golpe después del golpe. Leigh vs. Pinochet. Chile 1960-1980. Santiago: LOM Ediciones.

- Valdivia, V. (2006). "Crónica de una muerte anunciada". La disolución del Partido Nacional, 1973-1980. En Valdivia, V., Álvarez, R y Pinto, J. *Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Vidal, J. (2012) *La política educacional chilena como ideología orgánica del pensamiento neoconservador*. Documento de trabajo. Núcleo Temático de Investigación en Educación. Escuela de Sociología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Vergara, J. (2009) *Sobre justicia social*. Documento de trabajo. Escuela de Sociología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Williams, R. (1988); *Marxismo y Literatura*; Editorial Península; Barcelona.
- Williams, R. (2012); *Cultura y Materialismo*; Editorial La Marca; Buenos Aires.