



CUADERNOS DEL
FORO VALPARAÍSO
XXIII

PASADO Y FUTURO DE LA
REFORMA UNIVERSITARIA

RAÚL ALLARD, SERGIO ALLARD, ANDRÉS DONOSO, XIMENA SÁNCHEZ, JORGE ROJAS, CRISÓSTOMO PIZARRO,
PATRICIO SANHUEZA, CECILIA REYES, PEDRO SERRANO, ALDO VALLE, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

CRISÓSTOMO PIZARRO (EDITOR)
ANDREA MORA Y ESTEBAN VERGARA (COORDINADORES)





El Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso, también llamado “Foro Valparaíso”, es una corporación privada, sin fines de lucro, que reúne a académicos de alta calificación en las ciencias sociales y en disciplinas afines.

El objetivo principal del Foro es constituirse en un centro de estudios sociales transdisciplinarios, en el que se analicen y contrasten, de manera crítica, ideas y propuestas acerca de la evolución de la sociedad chilena y de su inserción en las nuevas realidades derivadas de la globalización y otros procesos de similar importancia.

Con tal fin el Foro promoverá estudios y debates, propiciando al mismo tiempo actividades académicas y culturales.

Como su nombre lo indica, el Foro Valparaíso ha elegido su domicilio en la ciudad de Valparaíso, a fin de destacar el carácter cosmopolita de este puerto abierto al mundo en el siglo XIX y, al mismo tiempo, su actual condición de Patrimonio Cultural de la Humanidad.

El Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso se constituyó el 3 de julio de 2003 y sus socios fundadores fueron las siguientes personas:

Pilar Armanet, Guillermo Campero, Leonidas Emilfork (Q.E.P.D.),
Óscar Godoy, Eric Goles, Javier Martínez, Patricio Meller, Fernando Molina, Óscar Luis Molina, Alfonso Muga,
Ernesto Ottone, Crisóstomo Pizarro, Patricia Politzer, Agustín Squella, Carlos Vergara y Eduardo Vío.

Comité Asesor Internacional

Fernando Calderón, Doctor en Sociología, Coordinador del Informe de Desarrollo Humano de Mercosur, 2009-2010.
Martin Carnoy, Profesor de Educación, Universidad Stanford
Manuel Castells, Profesor Emérito Universidad de Berkeley, Profesor Univ. de Southern California y Univ. Oberta de Catalunya
David Held (Q.E.P.D.), Profesor de Ciencia Política, Universidad de Durham
Javier Nadal, exvicepresidente de Fundación Telefónica
Marina Subirats, Catedrática Emérita del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona
Michel Wieviorka, Administrador de la Fondation de la Maisson des Sciences de l’Homme

Expresidentes del Foro Valparaíso

Fernando Molina V. - Raúl Allard N. - Agustín Squella N. - Alfonso Muga N.

El Directorio del Foro está constituido por:

Claudio Elórtogui R., Presidente
Rodolfo Codina, Secretario
Gianni Rivera F., Tesorero
Claudio Elórtogui G., Director
Darcy Fuenzalida, Director
Fernando Molina, Director
Ximena Sánchez, Directora
Patricio Sanhueza, Director
Aldo Valle, Director
Crisóstomo Pizarro, Director Ejecutivo



CUADERNO XXIII

Editor Responsable:
Crisóstomo Pizarro Contador
Director Ejecutivo
Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso
crisostomo.pizarro@pucv.cl
Avenida Brasil 2950, tercer piso
Valparaíso
Teléfono (32) 227 2819

Coordinador: Esteban Vergara Poblete
Diseño de Portada: Alejandra Ahumada Muñoz
Imagen de Portada: Fachada PUCV

Edición al cuidado de
Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
www.euv.cl

VALPARAÍSO - CHILE
MARZO 2021

Pasado y futuro de la REFORMA UNIVERSITARIA

Raúl Allard, Sergio Allard, Andrés Donoso, Ximena Sánchez, Jorge Rojas,
Crisóstomo Pizarro, Patricio Sanhueza, Cecilia Reyes, Pedro Serrano,
Aldo Valle, José Joaquín Brunner.

Crisóstomo Pizarro (Editor)

Andrea Mora y Esteban Vergara (Coordinadores)



Índice

PRESENTACIÓN	7
VISIÓN RETROSPECTIVA DEL PROCESO DE REFORMA DE LA PUCV 1967-1973 Y SU IMPACTO REGIONAL, NACIONAL Y LATINOAMERICANO Raúl Allard Neumann	11
EL CONFLICTO. VISIÓN DE LA REFORMA DESDE LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO Sergio Allard Neumann	21
CONSTANTES EN LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES LATINOAMERICANOS: APROXIMACIÓN A PARTIR DEL CASO CHILENO DE 2011 Andrés Donoso Romo	39
COMENTARIOS A LAS PRESENTACIONES DE RAÚL ALLARD, SERGIO ALLARD Y ANDRÉS DONOSO Ximena Sánchez	59
REFORMAS UNIVERSITARIAS Jorge Rojas Hernández	61

PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL IDEAL DE UNA SOCIEDAD COSMOPOLITA Crisóstomo Pizarro Contador	75
COMENTARIOS A LAS PRESENTACIONES DE JORGE ROJAS Y CRISÓSTOMO PIZARRO Patricio Sanhueza Vivanco	87
UTFSMY LA REFORMA 3.0 Cecilia Reyes Covarrubias y Pedro Serrano Rodríguez	89
LA UNIVERSIDAD Y SUS REFORMAS PROPIAS O IMPUESTAS Aldo Valle Acevedo	105
¿BASTA CON STEM PARA UNA BUENA VIDA EN SOCIEDAD? José Joaquín Brunner Ried	119

Presentación

Este cuaderno está estructurado en dos partes: la primera corresponde a las exposiciones del seminario “Reforma Universitaria y Universidad del Futuro”, organizado por el Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso el día 3 de agosto de 2018. Participaron como expositores Raúl Allard, Sergio Allard, Andrés Donoso, Jorge Rojas y Crisóstomo Pizarro. También incluye los comentarios de los moderadores de ambas mesas, Ximena Sánchez, académica de la Escuela de Sociología de la Universidad de Playa Ancha, y Patricio Sanhueza, rector de la misma Universidad. Esta actividad se enmarcó en los 15 años de existencia del Foro Valparaíso (2003-2018).

La segunda parte contiene los artículos de Cecilia Reyes y Pedro Serrano, Aldo Valle y José Joaquín Brunner, elaborados con posterioridad al seminario.

El artículo de Raúl Allard aborda los principales hitos del proceso de la reforma universitaria iniciada en 1967, en el que cumplió funciones protagónicas. En este sentido, destaca su elección para presidir el Claustro Pleno Constituyente –la primera elección democrática en la entonces Universidad Católica de Valparaíso– y luego como rector, cargo que desempeñó hasta 1973. También aborda la sustitución del modelo de universidad “profesionalizante” por una científica, dedicada a la investigación, y una comunitaria, con un compromiso social. Todo esto fue reconocido como el proceso que más se acercó al ideal de universidad reformada en Chile. Finalmente, destaca la proyección de la reforma universitaria en América Latina por medio de la fundación del Consejo de Rectores de Valparaíso, y su participación en Unión de Universidades de América Latina, U DUAL, en calidad de Vicepresidente.

Sergio Allard resalta el contexto favorable a las transformaciones en 1967, marcado por la revolución cubana, el Concilio Vaticano II y la Revolución en Libertad. El autor sostiene que la Universidad Católica de Valparaíso era de carácter monárquico, esto es, sin participación de profesores y alumnos. Además, era profesionalizante, y por lo tanto sin investigación. También vivía a espaldas a la sociedad. Junio de 1967 fue el punto de partida para que una amplia coalición, apoyada por el movimiento universitario nacional, luchara por superar los rasgos anteriores, promoviendo la participación democrática de profesores y estudiantes en las decisiones y cuerpos colegiados; una universidad comunitaria y abierta al desarrollo de la ciencia, y comprometida con la formación integral y en diálogo permanente con la sociedad. Esos principios fueron recogidos en la Constitución Básica de la universidad aprobada en diciembre de 1967 por el Claustro Pleno.

El artículo de Andrés Donoso aborda las similitudes existentes entre los principales movimientos estudiantiles ocurridos en América Latina en los últimos cien años: el chileno de 2011, el mexicano de 1968, el brasileño de 1968 y el argentino de 1918. Para ello describe los rasgos fundamentales de las demandas y de los logros del movimiento chileno de 2011, confrontándolos con lo sucedido en los otros tres movimientos considerados. Todos estos movimientos poseyeron un conjunto de características compartidas como, por ejemplo, el que usaran similares repertorios de acción o que evidenciaran una marcada preocupación por asuntos extrauniversitarios.

Jorge Rojas centra su análisis en la Reforma de 1967, destacando que se anticipó a otros movimientos como el de Mayo francés, el alemán y a los de otras universidades del país. La reforma movilizó a estudiantes, profesores y ciudadanos, cuestionando a la universidad por sus estructuras internas no democráticas, su elitismo, el estilo de enseñanza centrado en la cátedra del profesor, la universidad "profesionalizante", alejada de la investigación y no comprometida con el debate y solución de los problemas y desafíos de la sociedad moderna, entre otros. Sin embargo, los cambios logrados fueron eliminados por el régimen militar. Actualmente las universidades han avanzado significativamente en el ámbito de la ciencia, la formación de profesionales de calidad, investigadores y en vinculación con la sociedad. Finalmente, el autor señala el papel que debe jugar la universidad frente a la revolución tecnológica, la innovación, el surgimiento de pandemias y el cambio climático global.

Crisóstomo Pizarro identifica algunos de los temas que deberían ser objeto de la investigación, docencia y difusión de las ciencias sociales y filosofía política por parte

de la universidad. El autor indica que la universidad debería contribuir a la promoción de una sociedad cosmopolita a través del desarrollo del pensamiento crítico, opuesto al instrumental, que se encuentra subordinado a las exigencias sistémicas de provisión de saberes útiles para justificar su legitimidad política y competencias instrumentales para su reproducción económica. Él subraya que la globalización de tipo neoliberal dificulta el cumplimiento de las promesas del proyecto democrático: representación del interés general, derrota del poder invisible, bienestar material, igualdad y libertad de la humanidad, enunciando el pronóstico que la macrosociología histórica hace sobre el futuro del capitalismo. También destaca la importancia de la investigación de la evolución de la pobreza y desigualdad en el largo plazo, así como la necesidad de la reintegración del saber de las ciencias sociales con la reflexión filosófica. Por último, aboga por el desarrollo de un enfoque transdisciplinario, que permita comprender las contradicciones del sistema e imaginar su tránsito a la deseada sociedad cosmopolita.

Cecilia Reyes y Pedro Serrano analizan el impacto de lo que denominan primera reforma universitaria en la Universidad Técnica Federico Santa María, que implicó entre otras cosas que la universidad pasara a depender del Estado y que se eligiera democráticamente al primer rector. Con posterioridad, la “contra reforma” impuesta por la dictadura militar puso fin a la autonomía, la triestamentalidad, el currículo flexible y la elección democrática de rectores. Una segunda reforma correspondería a los cambios que la universidad ha debido enfrentar en los ámbitos financiero y administrativo, estructural, investigación, docencia y gestión, acreditación y gratuidad parcial. Los autores exploran una tercera reforma universitaria, que tendría lugar en el periodo 2020-2030 debido al impacto de la revolución en las comunicaciones, la informática, la robótica y la Inteligencia artificial, con estudiantes que serán 100 % nativos digitales.

Aldo Valle reconoce la velocidad de los procesos de producción intelectual y los cambios políticos y económicos habidos en Chile durante las últimas décadas, y cómo estos impactaron en el quehacer universitario; y valora la reforma universitaria de los años 60s. También elabora una crítica a la politización partidista que se generó en la universidad antes y durante la dictadura, que induciría al desconocimiento de sus actividades culturales que definen la esencia de su existencia. Destaca los cambios generados por la recuperación de la democracia en los estándares académicos, así como las presiones para adaptarse a las tendencias economicistas que predominaban en el país, que afectaron seriamente su autonomía para desempeñar su misión intelectual y cultural. Al respecto, examina las reformas de 2014 y 2018, y las nuevas atribuciones y responsabilidades del Estado. Las

reformas no habrían impedido su inercia mercantil amparada por una amplia burocracia estatal y la disposición de recursos fiscales. Es necesario impulsar nuevas reformas que procuren instalar la educación pública superior como parte de la discusión democrática, ahora con otro rol y funciones para el Estado. Es una modificación sustantiva del diseño tecnocrático.

José Joaquín Brunner sostiene que “en el contexto de crisis sanitaria” las ciencias sociales y humanidades aparecen disminuidas y descuidadas frente al predominio de las ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM en sus siglas en inglés). Además, los efectos destructivos de la racionalidad moderna identificada con STEM sobre el medio ambiente, las sociedades, la economía y la cultura, estarían generando una sucesión de megacrisis y un estado generalizado de angustia que ellas no podrían controlar, y frente a las cuales las ciencias sociales y humanidades no estarían en condiciones de asumir reflexivamente en una conversación sobre el futuro de la humanidad.

Finalmente, como homenaje póstumo, queremos recordar al Padre Wenceslao Barra Carmona, quien fue uno de los inspiradores de la Reforma Universitaria siguiendo las líneas de la Carta de Buga. El Padre Barra tuvo un papel fundamental en el nombramiento del primer Rector Laico en América Latina en una Universidad Católica, y participó también en la Fundación del Instituto de Estudios Religiosos. Además, actuó decisivamente, representando al Obispo Emilio Tagle Covarrubias, en la Sesión del Consejo Superior del 17 de junio de 1968, votando a favor de la reestructuración completa de la Universidad para dar inicio al proceso de Reforma. Su actitud decidida le significó pagar fuertes costos personales. Vale la pena que, con motivo de su fallecimiento, y a más de 50 años de la Reforma Universitaria, hagamos justicia a su memoria.

Crisóstomo Pizarro Contador
Director Ejecutivo
Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso

Visión retrospectiva del proceso de reforma de la PUCV 1967-1973 y su impacto regional, nacional y latinoamericano

Raúl Allard Neumann

Rector de la Universidad Católica de Valparaíso, 1968-1973.

RESUMEN

El artículo trata de grandes hitos del proceso de reforma universitaria 1967-1973 en la PUCV, en que el autor cumplió funciones protagónicas en tres dimensiones: 1. Liderazgo democrático. Perspectiva como actor. Raúl Allard desempeñó funciones de liderazgo por voluntad de la comunidad universitaria. Hito trascendente para consolidar el proceso en 1967: ser elegido –en la primera elección democrática en la historia de la universidad– para presidir el Claustro Pleno Constituyente que aprobó la Constitución Básica. Luego fue propuesto por el Presidente de la Federación de Estudiantes FEUCV como Rector Interino, cargo que asumió en abril de 1968. Elegido Rector por profesores y alumnos en agosto 1968 y reelegido en 1971 con participación además de funcionarios. Hasta ser exonerado por la dictadura en 1973, de la Rectoría y luego de la Universidad y partir por 10 años al extranjero. 2. Sustitución radical del modelo. La Reforma 1967-1973 como proceso que sustituyó radicalmente la universidad “profesionalizante” por la nueva universidad comunitaria, científica, que dio lugar a la investigación y con compromiso social que fue reconocida como el proceso en Chile que más se acercó al ideal de universidad reformada. 3. Proyección latinoamericana de Valparaíso. Los líderes de las tres universidades porteñas de la época fundaron el CRUV que existe hasta hoy y proyectaron el proceso a nivel latinoamericano: Raúl Allard como Vicepresidente de la UDUAL con sede en la UNAM de México.

INTRODUCCIÓN

Autoridades universitarias de las universidades de Valparaíso, colegas académicos, estudiantes, exalumnos, funcionarios, invitados, colega moderadora, amigas y amigos:

Creo que la convocatoria a este Foro ha sido una feliz iniciativa del Foro Valparaíso. El año pasado se cumplieron 50 años del inicio de este proceso que se generó en estas aulas y en Valparaíso. Este año se conmemoran 100 años de la Reforma de Córdoba, una de nuestras fuentes de inspiración. Y estamos también en el proceso de puesta en vigor de una nueva ley de educación superior y universitaria, que era necesaria y que, a la vez, ha causado preocupación.

Entonces es muy oportuno tratar los temas del seminario, volver la mirada hasta atrás, pero no para hacer historia –las hay–, sino con la mirada en la universidad y los desafíos universitarios del futuro.

En mi caso, he escrito un libro sobre la Reforma, capítulos y artículos con cierto sentido de integralidad. No lo voy a hacer ahora. Creo que aprovecharemos mejor este espacio si nos enfocamos más específicamente en los grandes hitos del proceso, en particular de los que han tenido repercusión posterior.

Para ello aprovecharé el ejercicio que Esteban Vergara del Foro Valparaíso nos pidió a los panelistas: resumir en pocas líneas los temas principales. En mi caso, tres instancias o dimensiones:

- Mi perspectiva como actor, en que por voluntad de la comunidad me correspondió participar desde 1967 en funciones de liderazgo. Un momento trascendental para la consolidación de la Reforma fue mi elección por la Comunidad Universitaria para presidir el Claustro Pleno Constituyente. Haber sido propuesto después por la FEUCV como Rector Interino en 1968. Y luego, resultar elegido y reelegido por la comunidad en 1968 y 1971, hasta ser destituido, exonerado por la dictadura en 1973 y partir 10 años al extranjero.
- Nuestra reforma 1967-1973 como un proceso radical, que sustituyó a la “universidad profesionalizante”, transformó los esquemas de poder y académico, instalando una nueva universidad. La nueva estructura académica de institutos científicos, escuelas profesionales y centros interdisciplinarios, en lo básico se mantiene hasta

hoy, así como la función de la investigación científica que continúa desarrollándose con fuerza en la actualidad.

- Valparaíso como eje académico de la reforma en Chile en 1967 y cuna del CRUV en 1969. Aquí partió el proceso nacional de Reforma en 1967 que tuvo repercusiones externas. Valparaíso se instaló como centro universitario nacional e internacional hasta hoy, como lo muestran las 4 universidades tradicionales de la Región, y como lo muestra la instalación en 1969 del Consejo de Rectores de Universidades de Valparaíso, CRUV, una obra de la Reforma, que actualmente agrupa a las Universidades de Playa Ancha, la PUCV, la Técnica Federico Santa María y la de Valparaíso que en 2019 celebrará sus 50 años. Esta dimensión también es coherente con la organización del Seminario por el Foro que las agrupa.

Me voy a referir también a otros temas encuadrándolos en esas dimensiones.

MI PERSPECTIVA COMO ACTOR Y EL EJERCICIO DE POSICIONES DE LIDERAZGO POR VOLUNTAD DE LA COMUNIDAD

Me voy a referir a tres momentos:

Un primer momento, referido a mi vinculación con la Universidad desde mis estudios en Derecho en los años 50 y diversas experiencias académicas—estudios de postgrado— y profesionales en Chile y en el exterior. A mediados de los años 60 volví a la Universidad, estuve en la rectoría como Prosecretario General. Los años 60 fueron, como sabemos, de grandes movimientos sociales y de aspiraciones de cambios. Felipe Herrera, un gran amigo, lo llamaba del “*Golden sixties*”, los dorados 60. En esta universidad se analizaba y preparaba una en los talleres de mi amigo, Luis Scherz —el precursor del movimiento— con dirigentes de la Federación y desde la Rectoría se impulsaron algunos cambios puntuales, como la creación del ICSD —con el liderazgo de Fernando Molina, entonces Vicerrector y luego líder reformista— que iniciaba una ruptura del sistema profesionalizante. Buga, por su parte, mostró que la propia Iglesia vivía momentos de *aggiornamento* en su visión social y universitaria.

Pero, la comunidad aspiraba a cambios más rápidos e integrales. El 15 de junio de 1967, Arquitectura, por medio de su Manifiesto, planteó la reorganización de la Universidad en todos sus aspectos, la Federación recogió su propia experiencia y la de UFUCH y

otras federaciones, el ICSD hizo lo propio. Y los que acompañábamos al Rector Zavala en la Rectoría –estaba en la ex URSS con los demás rectores–, también lo hicimos para ser coherentes con lo que veníamos planteando, aún a sabiendas de que nos iba a traer consecuencias negativas, como efectivamente aconteció.

Roberto Serra convocó a un Consejo Superior que, por mayoría, dio cauce al proceso de cambio y democratización. Como Prosecretario me correspondió redactar el acuerdo. El Gran Canciller lo desconoció, respaldó el Rector, la Federación se tomó la universidad por 50 días.

Un segundo momento se inicia con el acta de Avenimiento que recogió los principios fundamentales: compromiso social de la universidad; pluralismo, participación y democracia; superar la estructura profesionalizante, dando lugar a la ciencia y a la investigación; primacía de lo académico por sobre lo administrativo.

Y un mecanismo que aseguraba la profundidad del proceso: el nuevo Estatuto que institucionalizaba estos principios se discutiría y votaría en un Claustro Pleno Constituyente en el mes de diciembre. Como efectivamente lo fue en un Gimnasio con presencia de toda la comunidad. Por votación democrática del Claustro fui elegido para presidirlo. Hasta ese momento no estaba asegurado el éxito de la Reforma –de hecho, los candidatos reformistas a vicepresidentes del Claustro no resultaron elegidos–. Esa suerte de “elección primaria”, en lenguaje de hoy, apareció como decisiva.

La comunidad universitaria aprobó la Constitución Básica por una diferencia estrecha de 10 votos. Luego, en Roma el Presidente de la FEUC-V, Eduardo Vío, actual Juez de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, me propuso como Rector Interino, lo que se concretó en abril de 1968.

Un tercer momento, en mi visión como actor del 67, comienza allí en abril de 1968 en que la Reforma demostró su capacidad de llevar las ideas a la práctica y llevar a cabo el nuevo modelo académico –que existe hasta hoy– en medio de una realidad nacional convulsionada: el trasfondo político de la revolución en libertad y de la transición al socialismo

Me correspondió ser rector interino por 5 meses, luego rector titular por tres años y finalmente, un período de cuatro años interrumpido en septiembre de 1973 por la intervención y la dictadura: fui exonerado de la Rectoría y de la Universidad y partí a

Estados Unidos donde estuve por 10 años, primero estudiando en Princeton y después trabajando en la OEA.

Una reflexión para completar esta primera parte

Volví a la Universidad a hacer clases desde fines del siglo pasado –mientras colaboraba con los Gobiernos de la Concertación a nivel nacional y regional– y en forma más plena desde el 2006 y he tenido la suerte y la paradoja de que después de que me correspondió cerrar el Consejo Superior para dar paso al Senado Académico –que se disolvió con la Reforma– he vuelto al Consejo Superior.

Y allí hace algunos días, el Vicerrector de Desarrollo, Arturo Chicano, destacado profesor de Arquitectura –naturalmente de la nueva generación de docentes– me preguntó a mí porqué Arquitectura había dado en ese momento, ni antes ni después, en junio del 67, el paso de iniciar una reforma. Arturo conoce muy bien el Manifiesto pero quería saber de quién habla un testimonio de actor.

Mi respuesta fue que ante la realidad de decisiones administrativas del Rector de la época en materia presupuestaria y otras que limitaban fuertemente la capacidad de las unidades académicas de dirigir sus propios destinos, los líderes de Arquitectura –Alberto Cruz, Godofredo Iommi, Fabio Cruz, José Vial– en ese momento, consideraron que su propio modelo de Escuela, su propia forma de hacer arquitectura, estaba en peligro y dieron el paso de desconocer la autoridad universitaria y desencadenar el proceso.

Esa trayectoria, bastante movida, es mi perspectiva.

**LA REFORMA COMO UN PROCESO RADICAL DE CAMBIO UNIVERSITARIO QUE
SUSTITUYÓ A LA UNIVERSIDAD PROFESIONALIZANTE INSTALANDO LA NUEVA
UNIVERSIDAD.**

El proceso tuvo características propias:

- Fue encabezado por profesores y alumnos;
- En un país muy politizado, el planteamiento reformista fue muy fuerte y superó antagonismos partidarios. Salvo al final, en 1973.

- El proceso se extendió por las 8 universidades del país, con algunos principios básicos comunes, y con características distintivas según las diversas realidades.
- Generó un amplio espacio para la participación.

La Reforma tuvo capacidad de instalar las nuevas estructuras y hacer realidad los principios de 1967. Así como se sustituyó el Consejo Superior en 1969, en el mismo 1968 se suprimieron las facultades y se dio paso a los institutos científicos que posibilitaron la función de investigación –hasta hoy– y se invitó a las escuelas a adecuarse al nuevo modelo y a renovarse. En áreas de punta como la computación –que despuntaba en ese momento– y en otras propias de nuestro entorno como el área del mar, se crearon centros interdisciplinarios.

Estábamos en ese proceso cuando se produjo, casi un año después del nuestro, el 1968 de París. Naturalmente, lo seguíamos a distancia. Pero teníamos una línea directa que también se ha develado hace pocas semanas. Roberto Serra partió ese año a Europa y se instaló en París con su familia, para gestionar el crédito francés que permitió renovar sustancialmente nuestro equipamiento. Roberto vivía en un hotel en el centro mismo de las barricadas y las recorría y observaba día a día. Hace unas pocas semanas, en el CEA de nuestra universidad en Santiago, Pía Serra, hija mayor de Roberto, organizó un acto en el que lanzó un libro en que, entre muchas fotografías y recuerdos de Roberto, aludió y leyó tres cartas con reflexiones del momento de la reforma de París que Roberto dirigió a Gonzalo Calvo de Derecho, Samuel Navarrete de Ingeniería y a quién habla como Rector, comparando los procesos reformistas francés y chileno. Yo me acordaba de la carta de Serra pero no tenía el texto. Pareciera que con el paso del tiempo las cosas se vuelven circulares.

Y en ese contexto reaparecen los “prohibido prohibir” y otras frases de la época y la voz de Daniel Cohn Bendit, líder estudiantil de París que ahora escribe que los jóvenes de su época “vivieron un estado de exaltación”. ¿Fue así entre nosotros en Valparaíso? Yo tenía 29 años el 67 y creo que más bien que la exaltación de nuestros estudiantes fue un “ímpetu racional”.

Algunos aspectos puntuales de la ejecución de las reformas.

- El carácter integrador, de sustitución del modelo, al que ya aludimos: Los cambios abarcaron la estructura de poder. Rectoría, Senado Académico y Claustro Pleno;

la estructura académica (Institutos científicos, escuelas profesionales que se reorganizaron, centros interdisciplinarios). Igualmente, el currículum flexible.

- Una nueva política de comunicaciones, superando la antigua extensión: esto se llevó a cabo en diversas áreas, tales como televisión cultural, creación de la editorial Ediciones Universitarias de Valparaíso, que existe hasta hoy, cine y la revista Primer Plano, etc., y creación de nuevas escuelas, como la de Música, que facilitaron también las actividades de difusión.
- El desarrollo institucional: surgieron numerosos espacios nuevos que justamente permitieron el desarrollo del modelo reformista. Entre ellos se destacan la manzana que ocupa Ingeniería, la sede de Matemáticas, el traslado de Educación a Viña del Mar y otras. Fue muy interesante la idea de Arturo Baeza, destacado profesor de Arquitectura y miembro de la Rectoría, de transformar la Avenida Brasil en un eje universitario, un campus urbano, que hoy han continuado otras universidades y centros de formación técnica.
- La opinión externa: Carlos Hunneus, destacado académico de la Universidad de Chile, en su estudio comparativo de los diversos procesos reformistas, sostuvo que la reforma de la UCV es la “que más se aproximó al tipo ideal de reforma universitaria”. En realidad, fue un logro de la comunidad, todos cooperaron, los tres estamentos.
- El estilo y modelo académico reformista, que se manifestó en diversas expresiones:

Una de ellas fue el proceso para constituir los nuevos institutos. Aquí se convocaron a actos académicos públicos –la expresión era de Godofredo Iommi–, normalmente en el Gimnasio, donde los académicos más destacados de la Universidad e invitados de otras universidades en el área respectiva fundamentaban cómo se instalarían en la universidad las nuevas disciplinas y áreas del conocimiento en forma de una institucionalidad autónoma: teología, física, biología, matemáticas, química, lengua y literatura, historia, geografía, arte, y otras. Después de esa fundamentación y discusión académicas, venían los procedimientos más formales.
- El Senado Académico: fue una innovación y así fue destacado en estudios posteriores, por ejemplo, de Edgardo Boeninger, con quien fui colega en el Consejo de Rectores.

El Senado Académico funcionaba en forma pública, participativa y libre, salvo cuando los temas se declaraban en votación. Primaba la idea de Iommi que cuando redactábamos la Constitución Básica nos decía que más que un Senado de la Universidad debía serlo “de la ciudad”. El Senado formulaba políticas académicas amplias que luego la Rectoría “desarrollaba”, por lo que esta también daba facultades amplias.

En el Senado no estaban representadas directamente las unidades académicas. La idea era que se pudiera pensar la universidad como un todo. En su composición final tenía 30 miembros: el Rector, el representante del Gran Canciller, 4 académicos elegidos por el Claustro, 8 profesores elegidos por todos los profesores de Institutos y 8 elegidos por todos los profesores de Escuelas, 6 alumnos y dos funcionarios. Esto último –que motivó debate– no estaba en la Constitución Básica y se incorporó en 1971.

- El Pronunciamiento sobre temas nacionales: La universidad se pronunciaba –desde su propia funcionalidad académica y autónoma– sobre grandes temas nacionales, en defensa de la democracia, a favor de la nacionalización del cobre, con observaciones a la ENU, etc.

En junio de 1973 cuando el país estaba en una situación política muy crítica, un grupo de cinco académicos y alumnos encabezado por el Rector nos entrevistamos con los principales líderes morales y políticos del país, de gobierno de la época –Unidad Popular– y de la oposición para dialogar y consultarles por salidas institucionales y democráticas a la crisis y qué podía hacer la universidad.

Las respuestas reunidas en 57 páginas fueron analizadas en una sesión pública del Senado Académico que al final dijo: “se camina hacia una catástrofe”. “Ni la guerra civil ni el golpe de Estado son soluciones para Chile.” Esta hora requiere de grandes consensos o sobrevendrá el caos que al final desemboca en algún tipo de dictadura”. Lo que lamentablemente ocurrió.

También me correspondió defender la reforma y sus principios cuando la Junta de gobierno citó a los rectores el 27 de septiembre de 1973 y nos comunicó que se intervenían las universidades, lo que rechazamos. Y aún después hicimos todo lo posible para defender a los detenidos, profesores y especialmente, alumnos.

LA REFORMA EN VALPARAÍSO Y AMÉRICA LATINA.

Como queda dicho, los procesos reformistas tuvieron intercomunicación en todas las universidades y también en el Consejo de Rectores y diálogo con los gobiernos de Frei Montalva y Allende, las reuniones con este último fueron frecuentes.

En Valparaíso el diálogo fue más profundo e institucionalizado: en 1969 con el Vicerrector Juan Araya Villarroel de la ex Universidad de Chile, sede Valparaíso, actuales universidades de Valparaíso y de Playa Ancha, con Jaime Chiang, Rector de la UTFSM y Raúl Allard, autor de esta presentación por la UCV, actual PUCV, creamos el Consejo de Rectores de Valparaíso que funciona hasta hoy y en el mismo local que adquirimos al efecto.

Designamos como Secretario Ejecutivo al académico Leopoldo Sáez, académico y lingüista de la Universidad de Chile en Valparaíso y actualmente en la USACH. Suscribimos el acuerdo fundacional el 10 de septiembre de 1969 –el próximo año se cumplirán 50 años–. En varias oportunidades quienes actuamos en la antigua época hemos sido invitados por los rectores actuales para conmemorar. El CRUV trabajó en forma sostenida y solidaria por medio de acciones conjuntas y coordinadas, Se creó el Centro de estudios del Pacífico que patrocinaba investigaciones y creó una revista de publicación periódica. En estas actividades participaba también la Armada.

Todo esto se financiaba por una ley especial que obtuvimos, la ley 17.394, que destinó recursos provenientes del comercio exterior por el puerto de Valparaíso que fue iniciativa del diputado y académico de entonces, Osvaldo Giannini, ya fallecido.

La dimensión americana estaba presente en el Manifiesto de Arquitectura y la visión latinoamericana estuvo muy activa en las actividades de la Universidad y de la Federación de Estudiantes. Ya mencionamos que Córdoba fue una de nuestras fuentes. Es importante que ese diálogo se ha mantenido.

El año 2001 fui invitado a la Universidad Nacional de Córdoba, al salón de altos sillones negros, en el que consolidó ese movimiento. En ese momento era, además, Intendente Regional. De ahí surgieron vínculos que se continuaron principalmente en la U. de Playa Ancha, con la dictación de cursos por profesores de Córdoba, y esto culminó hace pocas semanas atrás en que, con la presencia del Rector Sanhueza y de académicos de Córdoba, tratamos los temas más actuales de la integración latinoamericana.

Y esta estuvo presente en nuestras actividades. Durante la Reforma ocupé el cargo de Vicepresidente de la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, de mucha importancia en la época. Nos reuníamos en República Dominicana –el presidente era Rector de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la primera de América– y en la UNAM de México, nuestro secretario general era de la UNAM, Efrén del Pozo. Para las diversas actividades de la UDUAL me representaba Eduardo Vío, que había sido Presidente de la Federación en 1968 y actualmente es Juez de la Corte Interamericana de DDHH.

Podríamos seguir indefinidamente, pero baste por ahora decir que el proceso de reforma académica que partió en esta universidad fue asumido luego por todo el mundo académico de Valparaíso y repercutió a nivel nacional.

Además, y como reflejo de la universalidad de lo académico, siempre tuvo una dimensión internacional y latinoamericana.

El conflicto. Visión de la reforma desde la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso

Sergio Allard Neumann

Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso (FEUCV), 1967.

RESUMEN

En 1967 el mundo vivía tiempos de cambio. La revolución cubana permitía pensar que el cambio social era posible en América Latina y el Concilio Vaticano II anunciaba una renovación profunda de la Iglesia. En 1964, Eduardo Frei fue elegido presidente de la República con su programa de revolución en libertad, que implementó una reforma agraria profunda. Nuestra UCV era monárquica, sin participación de profesores y alumnos, profesionalizante, sin investigación y vivía de espaldas a la sociedad. En junio de 1967 brotó el chispazo que constituyó una coalición amplia, que contó con el apoyo del movimiento universitario nacional, en la que profesores y estudiantes de todas las tendencias del espectro cultural, académico y político luchamos por una UCV democrática, con participación de profesores y estudiantes en las decisiones y cuerpos colegiados, comunitaria, dando cabida a la ciencia, que permitiera una formación integral y en diálogo permanente con la sociedad, principios que fueron plasmados en la Constitución Básica de la universidad aprobada en diciembre de 1967 por el Claustro Pleno.

INTRODUCCIÓN

Agradezco al Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso por esta oportunidad que me brinda de hablar sobre el movimiento de reforma universitaria de la Universidad Católica de Valparaíso, cincuenta y un años después de ocurridos los hechos y cien años después de la reforma universitaria de Córdoba.

Me esmeraré por dar la visión de la Federación de Estudiantes de 1967.

“Declaramos caducas, por incapaces, las autoridades vigentes de la Universidad Católica de Valparaíso.

No reconocemos la tuición del Rector, del representante del Gran Canciller ni del Consejo Superior.

Declaramos acéfala la dirección de nuestra casa de estudios y proponemos su reestructuración”.

¿Se trataba de la declaración de una célula radical que se había infiltrado en la universidad?

¿Un grupo extremista se había apoderado de la vocería del movimiento estudiantil en la universidad?

Nada de eso.

Esas fueron las palabras que usó el Consejo de profesores del Instituto y el pleno de alumnos de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso el día 15 de junio de 1967 y que *El Mercurio de Valparaíso* publicó en inserción pagada, el sábado 17 de junio, en la página 5.

La llamaron manifiesto, igual que el manifiesto liminar de la reforma universitaria de los estudiantes de Córdoba en 1918, y lo hicieron público el 15 de junio, la misma fecha de la escandalosa elección de rector en que Antonio Nores, de la hermandad clerical y ultraconservadora Corda Frates, derrotó al doctor Enrique Martínez Paz, el candidato de los alumnos, en el Salón de Grados de la universidad, y que dio inicio a la reforma universitaria de Córdoba casi medio siglo antes. Cuarenta y nueve años antes para ser precisos.

ERAN TIEMPOS DE CAMBIO

La Revolución Cubana

- Los años 60 realmente comenzaron el 1 de enero de 1959, con la llegada al poder de Fidel Castro y el inicio de la revolución cubana, que menos de cinco meses más tarde, el 17 de mayo, promulgó la ley de reforma agraria, que remeció al mundo y muy particularmente a la juventud de América Latina.
- Se inició entonces un proceso de expropiaciones, nacionalizaciones y confiscación de bienes mal habidos que afectaron a la clase alta y a algunas empresas estadounidenses.
- Se llevó a cabo una amplia campaña de alfabetización, con resultados excepcionales para la época.
- La desigualdad disminuyó notablemente.
- La esperanza de vida fue prácticamente idéntica para todos los grupos sociales.
- La mortalidad infantil disminuyó y la nutrición y la educación se equilibraron entre los grupos sociales.

La Alianza para el Progreso

La respuesta de los Estados Unidos no tardaría en llegar. Consciente del efecto demostración que la revolución cubana podía tener en el resto del continente, John Kennedy, recién asumido como presidente, lanzó su programa de la Alianza para el Progreso el 13 de mayo de 1961, con el objeto de mejorar la vida de todos los habitantes del continente, con objetivos específicos muy precisos, de

- incrementar el ingreso per cápita de la población,
- una más equitativa distribución de la renta,
- el establecimiento de gobiernos democráticos, gran cambio en la política internacional de los Estados Unidos, que en 1954 había derrocado a Jacobo Arbenz,

presidente democráticamente elegido en Guatemala, por iniciar un proceso de reforma agraria que afectaba a la United Fruit Company,

- la eliminación del analfabetismo en los adultos, y
- la realización de reformas agrarias y tributarias.

En esa ocasión, acuñó una de sus frases célebres:

“Aquellos que impidan la evolución pacífica, harán inevitable la revolución violenta”.

A pesar de la positiva acogida de la opinión pública en el continente, y de una ayuda financiera estadounidense a América Latina prevista inicialmente en 20.000 millones de dólares, la Alianza para el Progreso no sobrevivió a su mentor.

ANTECEDENTES INTERNOS DE LA REFORMA EN LA UCV

Las primeras luces sobre reforma universitaria en nuestra universidad datan desde que el sacerdote jesuita Hernán Larraín Acuña, rector de nuestra universidad entre los años 1961 y 1963, dictara conferencias y comentara el tema en profundidad. En su edición de Marzo–Abril de 1964, la revista *Mensaje* publicó un magnífico artículo titulado “Universidades católicas: luces y sombras”, con una síntesis de sus reflexiones y conferencias en la Universidad Católica de Valparaíso.

Luego participó el profesor Luis Scherz, ex presidente de nuestra Federación de Estudiantes, quien hizo su tesis para postular al doctorado en Sociología en la Universidad de Münster, en Alemania, precisamente sobre una nueva universidad para América Latina.

Luis Scherz señalaba que más que una reforma había que realizar una revolución universitaria con nuevos fines y objetivos, estructuras y funciones. También postulaba la democratización del acceso a la universidad.

Ello coincidió con el nombramiento del primer rector laico en la universidad, lo que ocurrió en 1963. El nuevo rector continuó hablando de la necesidad de una reforma en la universidad.

Ese mismo año y en 1964, hubo seminarios conducidos por Luis Scherz y Ataliva Amengual, del Instituto de Ciencias Sociales y Desarrollo, y talleres organizados por la Federación de Estudiantes.

Los documentos que circulaban entre los dirigentes estudiantiles y los alumnos interesados en el tema, eran la tesis doctoral de Luis Scherz y los artículos del padre Hernán Larraín, en textos mimeografiados y anillados. Ellos daban inicio al intercambio de ideas y servían de base para los seminarios y talleres. Por otra parte, *Misión de la universidad*, de José Ortega y Gasset, era moneda corriente que los dirigentes conocían y comentaban, y circulaba un ejemplar de "La idea de universidad en Alemania", de varios filósofos alemanes, que solo leíamos los más interesados.

En 1965, el rector laico organizó el "Seminario Nuestra Universidad". Presidido por el profesor Hugo Montes, fue un seminario de estudios que contó con la participación de profesores y alumnos, en el que se buscó una nueva estructura para la universidad.

En 1966, la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso apoyó decididamente a su congénere de la Universidad Santa María, que declaró la huelga para reformar su universidad. A mediados de año, realizó su congreso, máxima autoridad de la Federación, en el que se refrendaron los principios que deberían inspirar la reforma de la universidad, y en octubre de 1966, la Federación de Estudiantes adhirió al movimiento que los estudiantes de la Universidad Técnica del Estado mantenían por problemas presupuestarios, y participó en la marcha nacional que esa federación de estudiantes organizó en Santiago.

VERDADERAMENTE, ERAN TIEMPOS DE CAMBIO

La Revolución en Libertad

En 1964, Eduardo Frei Montalva fue elegido Presidente de la República con su programa de "revolución en libertad", con gran apoyo de la juventud.

El suyo fue un gobierno reformista, que implementó por primera vez, de manera efectiva la reforma agraria. El 29 de abril de 1967, se promulgó la ley N° 16.625, de sindicalización campesina, y el 28 de julio la ley N° 16.640, de reforma agraria, mediante las que se sindicalizaron entre 1967 y 1970 100.000 campesinos en 400 sindicatos, y se expropiaron 3.500.000 hectáreas.

Reforma agraria que era imprescindible para el país. Este país era inviable sin una reforma agraria profunda..

En los veinte años anteriores a 1964, un millón de personas provenientes del campo, buscando mejores condiciones de subsistencia, migraron a las grandes ciudades, formando anillos de poblaciones callampas en torno a ellas. A través de los programas de promoción popular, el gobierno de Eduardo Frei integró a los beneficios del Estado a esos sectores que habían permanecido marginados.

REALIDAD DE LA UCV EN 1967 SEGÚN EL CONSEJO SUPERIOR

En su sesión N°167, del 3 de junio de 1967, el Consejo Superior hizo un diagnóstico de la realidad de la universidad.

Se dijo la Universidad Católica de Valparaíso antes de cualquier adjetivo es una universidad y el concepto fundamental es que una universidad es una unidad efectiva y real de profesores y alumnos en términos de estudio.

Analizamos a grandes rasgos la realidad actual de la Universidad Católica de Valparaíso.

- Nuestra universidad, en la actualidad, no es una comunidad de profesores y alumnos en términos de estudio.
- El peso de la universidad radica más en la rectoría y en la administración que en los profesores y alumnos.
- La elección de las autoridades, en especial del rector, no la realiza la universidad.
- El rector no tiene plazo de duración en sus funciones.
- Las autoridades de la universidad no dan cuenta de sus labores.
- Las grandes decisiones no son tomadas por la comunidad universitaria
- Las grandes decisiones no son conocidas oportunamente por la comunidad universitaria.

- Tampoco existe la comunidad de profesores y alumnos en términos de estudio porque no hay medios para ello. No hay laboratorios, aulas, libros, etc. que permitan un estudio fecundo.
- Existe un desfase entre la universidad y nuestro tiempo.
- Mientras todo se encamina hacia la investigación, nuestra universidad no invierte en esta actividad los fondos que la ley le entrega.
- En un mundo que necesita de una educación general que desarrolle a la persona, nuestra universidad no da ninguna respuesta.
- La universidad continúa con un esquema de profesiones que corresponde a otra época.

NUESTRO MOVIMIENTO

Quienes por aquellos años dirigimos la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso queríamos cambiar el mundo. Ni más ni menos. Queríamos cambiar el mundo y la historia.

Eran tiempos de cambio y la juventud tenía conciencia de que esta vez, *sí que sí*, los cambios se podían materializar. Se había creado la conciencia colectiva de que los cambios, quizás por primera vez, eran posibles.

Queríamos cambiar nuestro país y erradicar el hambre y la miseria que como diente maligno mordían el corazón del pueblo, como decían *Los versos del capitán*.

Lo que jamás aceptaríamos los estudiantes era que los mineros siguieran enterrados y marchitándose en las minas alumbrando la riqueza para el país, los inquilinos continuaran explotados inicualemente en los latifundios, las ciudades continuaran rodeadas de poblaciones callampas miserables mientras nosotros, estudiantes universitarios por la gracia de nuestros padres acomodados, aseguraríamos nuestra posición dominante en los claustros de la universidad.

Por eso, apoyamos y nos comprometimos sin reservas con la reforma agraria, la nacionalización del cobre, la promoción popular y la reforma universitaria y la construcción de escuelas en el verano.

Y por esas posiciones, los estudiantes de la UCV nos eligieron y reeligieron como sus representantes, año tras año, por una década.

Las vanguardias son el ariete imprescindible que rompe los muros del *ancien régime* y purifican y fertilizan las instituciones con su savia renovadora. O, simplemente, las subvierten. Sin embargo, suelen sucumbir en el empeño. Es lo que siento cuando observo desde la lejanía la universidad en la que no he actuado en medio siglo. No es nostalgia. Lo sería si en un instante de debilidad quisiera volver a vivir esos tiempos y no quiero hacerlo, o si mi vida hubiese quedado encallada en aquel momento. Por el contrario, la vida de los dirigentes transcurrió por otros derroteros muy diferentes, casi todos en exilios forzosos o voluntarios.

Ortega solía decir en sus discursos que *la vida nos la disparan a quemarropa*.

En junio de 1967 brotó un chispazo que iluminó un movimiento que se venía gestando internamente por muchos años e incendió a la Universidad Católica de Valparaíso tocando las esencias mismas de la universidad: ser, misión, relaciones con la sociedad, soberanía y organización, y dio origen a uno de los mayores movimientos universitarios que hayan agitado a Chile.

UNA AMPLIA COALICIÓN POLITONAL

Quienes luchamos por la reforma constituimos una coalición amplia, en la que hubo profesores y estudiantes de todas las tendencias del espectro cultural, académico y político. Lo mismo ocurrió con quienes no apoyaron nuestro movimiento.

Junto a la Federación de Estudiantes –constituida por un comité ejecutivo y por veintidós centros de alumnos, en que todos sus dirigentes habían sido elegidos democráticamente– y que representaba a 3.400 alumnos, cien profesores que hicieron un aporte insustituible, conformamos el movimiento.

A pesar de no iniciarlo nosotros –en el principio fue Arquitectura–, la Federación de Estudiantes vertebró y le proporcionó solidez al movimiento, obtuvo apoyos y solidaridad fuera de la universidad y luchó denodadamente por la construcción de la nueva universidad.

Una coalición amplia de los más diversos colores y con lenguajes distintos constituyó la mejor garantía de que el movimiento se mantendría canalizado con criterios y patrones universitarios. No teníamos otra opción que conversar, conocernos y llegar a acuerdos. Literalmente, hablábamos lenguajes distintos. Hablamos horas de horas para entendernos.

Los estudiantes de Arquitectura y nosotros leíamos a autores diferentes. A filósofos, poetas y novelistas distintos. Sin pretender molestarlos, creo que los arquitectos no leían ni les interesaba leer a los filósofos que nosotros leíamos: Jacques Maritain, Emmanuel Mounier y al sacerdote Luigi Sturzo. Creo que nunca habían leído ni leerían *El Estado y la Revolución*, de Lenin. Nosotros vibrábamos con la poesía de Nicolás Guillén, Miguel Hernández, Federico García Lorca y Rafael Alberti. Confieso con humildad suma que a pesar de ser un lector empedernido desde la niñez, después de nuestras primeras conversaciones con los arquitectos, por primera vez cogí un libro de Hölderlin: *La muerte de Empédocles y Cartas a un joven poeta* de Rainer Maria Rilke, y leí a Rimbaud, pensando que así podría entenderlos mejor.

En una campaña posterior, mientras pegábamos carteles, nosotros cantábamos las canciones y los himnos de la Guerra Civil Española. Los de la República, claro está. Ellos nos observaban atentos.

Y quienes hablan, se escuchan, se conocen y se entienden son agentes de paz.

La visión monocromática no necesariamente aporta coherencia, es capaz de vertebrar un movimiento y otorgarle estatura.

En nuestras circunstancias, la diversidad tonal impulsó la síntesis que superó y sublimó las parcialidades.

Lo que vivimos durante el conflicto y en los meses posteriores fue una gesta que nos marcó para toda la vida y nos hizo amigos para siempre.

Nuestro movimiento estudiantil agrupó a miles de estudiantes y dirigentes de todas las universidades del país y de la educación secundaria, técnica, comercial e industrial. Decenas de sindicatos, incluidos la Central Única de Trabajadores de Chile y la Confederación de Trabajadores del Cobre, nos declararon su adhesión y solidaridad en los momentos más críticos. Recibimos centenares de cables y telegramas de Chile y del mundo entero apoyándonos y dándonos energías para continuar en nuestra lucha larga.

Muchos entregaron generosa y desinteresadamente su tiempo, capacidades y energías para nuestro éxito. Sería imposible nombrarlos a todos. Fueron tantos los que tanto aportaron.

FUERON TIEMPOS DE CAMBIOS PROFUNDOS

Década de los 60

La década de los sesenta fue pródiga en hechos históricos, científicos, políticos, militares y socio-culturales trascendentes, que contribuyeron a esa conciencia de cambios.

- Entre 1961 y 1965 la mayoría de los países africanos alcanzó su independencia;
- Se llegó al período de mayor tensión entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, por el derribo del avión espía norteamericano U-2 sobre territorio soviético en 1960, la construcción del muro de Berlín en 1961 y la crisis de los misiles en Cuba en 1962;
- En 1962, el Concilio Vaticano II declaró que “la guerra es inmoral, un crimen contra Dios y la humanidad”, y en 1963 se publicó la encíclica *Populorum Progressio*;
- En 1964, los Estados Unidos intervino apoyando a Viet Nam del Sur contra Viet Nam del Norte, iniciándose una guerra que enfrentó en un nuevo escenario a Estados Unidos y la Unión Soviética y que provocó graves convulsiones internas en los Estados Unidos;
- En 1965, Mao inició la revolución cultural en China;

- En 1968, la invasión Soviética de Checoslovaquia abortó definitivamente la “primavera de Praga”, que intentaba construir el socialismo con alegría, pluralismo y libertad;
- En 1968, los movimientos estudiantiles remecieron las bases institucionales de Francia;
- En 1969, por primera vez el hombre llegó a la luna a bordo de la misión espacial Apolo XI.

LA UNIVERSIDAD QUE JUNTOS QUERÍAMOS CONSTRUIR

Sostuvimos que todas las autoridades debían ser elegidas por profesores y estudiantes, acercándonos así al manifiesto liminar de Córdoba, de 1918. Quienes forman la comunidad de profesores y alumnos en términos de estudio son los únicos llamados a tomar las decisiones fundamentales sobre su quehacer, prioridades y estructura interna sin intervención de autoridades extraacadémicas.

A mediados de los años 60, los dirigentes estudiantiles discutíamos sobre la participación estudiantil en los órganos decisorios y en las elecciones de autoridades de la universidad.

Dos tesis eran las predominantes en el movimiento estudiantil:

- por participación entendíamos participar con uno o dos representantes en los órganos decisorios y en forma limitada en las elecciones de las autoridades, de manera de conocer los temas de discusión y ser escuchados, pero sin comprometer la independencia y unidad del estudiantado para expresarse por otros medios llegado el caso;
- por cogobierno entendíamos una representación proporcional en los órganos decisorios y en las elecciones de autoridades de la universidad. A esta última posición la llamábamos cogobierno.

La Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso siempre fue partidaria de la participación y no del cogobierno.

El Consejo Superior del 17 de junio que acordó la reorganización de la universidad, en su punto segundo señaló que el cargo de Rector debía ser elegido democráticamente y en forma directa, con intervención de los profesores y alumnos de la universidad.

La declaración de la asamblea general de alumnos de la universidad de esa misma fecha, señaló que la elección debía hacerse con la participación de todos los sectores universitarios: profesores, alumnos y administrativos, en proporción que determinarían representantes de los docentes, alumnos y administrativos.

La declaración conjunta del 8 de agosto que puso fin al conflicto señaló que en el Claustro Pleno Constituyente, los alumnos tendrían una representación mínima de un 20 % del número total de votos del Claustro.

Y la Constitución Básica, aprobada en diciembre de 1967 por el Claustro Pleno Constituyente, señaló que los alumnos tendrían en conjunto derecho a una votación equivalente al 25 % de los votos del Claustro.

Queríamos una universidad democrática en su acceso para que pudiesen ingresar a ella no solo aquellos que tuvieran recursos económicos, sino los más capaces. Justamente la acusábamos de clasista pues solo permitía el acceso de quienes podían pagar sus estudios y mantenerse por un número de años sin trabajar. Nos sublevaba que ni siquiera un tres por ciento de los estudiantes fuera de origen obrero y campesino.

Decíamos que la universidad debía formar una persona integral –yendo más allá del hombre culto “para situarlo a la altura de los tiempos” de Ortega–, al mismo tiempo que profesionales, investigadores y técnicos de calidad.

“Se trata de formar un ingeniero que no solo tenga conocimientos técnicos, sino que tenga además una amplia cultura, que lo individualice como un hombre culto, de gran sensibilidad social y humana”, señalaba Scherz.

La formación técnica no se subvaloraba en lo más mínimo. Era parte de la propia esencia de la educación. Sin embargo, en lenguaje poético, se trataba de que el estudiante también cumpliera con la sentencia del *Canto a mí mismo* de Walt Whitman:

“Aprenderás a escuchar en todas direcciones

y dejarás que la esencia del Universo se filtre por tu ser”.

La formación—decía Karl Jaspers— es el proceso de humanización por el cual un determinado sujeto concreto se da la forma intelectual, moral y física que quiere a partir de los ideales de ser humano que circulan en una determinada época, ideales que recogen los acervos de conocimientos socialmente construidos que permiten identificar los referentes desde los cuales los sujetos parten para ser quienes quieren ser. (...) La universidad estaría obligada a brindar las bases necesarias para que los sujetos concretos, de manera autónoma, decidan, desde las ofertas que circulan en la universidad, darse la forma que quieren, por ello “la formación es formación personal del individuo”, no imposición de otros agentes sociales.

Y podríamos agregar con Heidegger que cada uno de nosotros puede, a su modo y dentro de sus límites, seguir los caminos de la reflexión meditativa.

Por ende, abjurábamos de la estructura napoleónica de escuelas profesionalizantes – escuelas túneles–, que impedía que ampliásemos nuestra visión mediante el estudio de asignaturas complementarias y diversas a las propias de las carreras.

No queríamos ser seres parcelados con un título universitario.

Por eso, la Constitución Básica echó las bases para el currículum flexible, al establecer en su artículo 20:

- La obligatoriedad de las asignaturas que determine la Unidad Académica elegida por el alumno.
- La obligatoriedad de las asignaturas situadas polarmente a las específicas de la Unidad Académica elegida, de conformidad a las normas que establezca el Senado Académico.
- La obligatoriedad de las asignaturas elegidas entre varias a optar, de acuerdo con las normas estatuidas por el Senado Académico.
- La validez de los créditos adquiridos, en caso de cambio en la orientación de los estudios universitarios.

Buscamos que la universidad hiciera ciencia pura y aplicada, arte y que especulara teóricamente, y que les diera un hogar a esas funciones para no continuar siendo mera estación repetidora de los centros del primer mundo. En aquel entonces, en el pórtico de

la Universidad de Berkeley, colgaba un pretencioso lienzo: “En Berkeley se hace la Física, en las universidades del mundo se enseña”. Una universidad que no hace ciencia es una universidad hemipléjica. La inactividad de un hemisferio paralizará órganos vitales de su cuerpo y la privará de la excelencia, y la búsqueda de la excelencia es un valor permanente e irrenunciable de la universidad.

Hacer ciencia, arte y especular es un quehacer irrenunciable que infunde a la comunidad que la realiza y traspasa sus estamentos. Es el quehacer del sereno que marcha con su farol alumbrando espacios nuevos, trazando arcos más amplios, borrando fronteras y empujando horizontes cada vez más distantes.

Saint-Exupéry decía que “Una civilización no reposa en el uso de sus creaciones sino en el fervor de su búsqueda”.

Sin embargo, cuando Martin Heidegger decía que “el hombre actual está en fuga de pensar”, también nos alertaba del peligro de que el pensamiento calculador quedase un día como el único en vigencia y ejercicio (*Serenidad*). Pero ¡cuidado! Toda la ciencia es pensamiento calculador, decía Heidegger.

El pensar calculador clasifica, ordena y domina. Su antítesis, el pensar meditativo piensa en el sentido que impera en todo lo que es.

Esa filosofía que nació en el ágora, en la arboleda de *Academos*, en la *stoa*, en las puertas de las ciudades, al aire libre, a cielo abierto, a pleno sol, que Heidegger definía como el pensar meditativo, debía tener sin restricciones ni reservas un hogar en las aulas de la universidad.

La investigación en función del desarrollo nacional es una labor necesaria e imprescindible, pero insuficiente en una universidad. Si ese fuera el único criterio para investigar, abortaría la búsqueda de la excelencia.

Nuestro proyecto contempló los institutos para las ciencias, el arte, la filosofía y la teología, y las escuelas profesionales, como entes complementarios, prestándose servicios mutuamente, en un mismo plano, los que tendrían la doble función investigadora y docente e idéntico número de representantes en el máximo órgano colegiado de la universidad.

Sin embargo, en el auge de las ciencias se oculta, simultáneamente, un gran peligro –señalaba Heidegger–. Los campos del saber se han ensanchado cada vez más y aquello susceptible de ser conocido se ha multiplicado. Los investigadores se vinculan cada vez más con recintos individuales, con ámbitos particulares, rompiéndose el nexo con los otros saberes. Las ciencias particulares ya no se entienden más las unas con las otras. Cada cual se esfuerza en apartarse de la unidad originaria del saber.

Todo exige que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo, decía Ortega.

La universidad debe ser ese lugar de encuentro y de diálogo de la ciencia, la filosofía y la teología para realizar la imprescindible labor de síntesis que nos proyecte a una nueva realidad en un nivel conceptual superior.

El mismo Ortega agregaba que “hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores. Va en ello el destino de la ciencia misma”.

Queríamos una universidad pluralista, pues pensábamos que todas las tendencias e ideas podían expresarse con libertad y respeto recíproco y participar en la elaboración científica y en la docencia. La declaración de los obispos en Buga formulaba ya un planteamiento abierto y plural cuando hablaba de universidad cristiana y promovía un diálogo de la teología católica con las ciencias y otras teologías.

Planteado el conflicto, la Federación de Estudiantes, en su primera carta al Gran Canciller, el 27 de junio de 1967, propuso la creación de un instituto de estudios teológicos.

La queríamos comunitaria, con plena valoración de cada cual y promoviendo el trabajo en grupos, en un clima fraterno y en permanente diálogo e interacción.

Trabajar en comunidades cada vez con mayor interacción de sus miembros potencia el trabajo en equipo y la circulación de las producciones, lo que resulta fundamental para la proliferación de la creatividad. Las personas, así, pueden tomar las ideas de otros y modificarlas, agregarles elementos y seguir transformándolas hasta generar algo nuevo a partir de ellas.

La gran diversidad de actividades de investigación y estudio que existe en una universidad la convierte en el ámbito propicio para la resolución de problemas y la generación de ideas originales.

Queríamos una universidad vitalmente comprometida con la sociedad. No podíamos aceptar la pobreza y la miseria en que vivían millones de chilenos ni problemas e insuficiencias endémicas que se arrastraban por décadas afectando a la sociedad chilena. No aceptábamos el fatalismo imperante en las clases medias y altas de que siempre habría pobres y miseria. Fatalismo que conduce a la pasividad, a la inacción.

La universidad disponía de los instrumentos para hacer diagnósticos interdisciplinarios y proponer soluciones a problemas cruciales de la sociedad por lo que no podía permanecer pasiva ante su entorno.

Queríamos una institución que colaborara activamente en el cambio social.

¿HECHOS OLVIDADOS?

Hay tantos hechos que jalaron ese invierno y la primavera de 1967 que ya están olvidados. Pero ¿están verdaderamente olvidados? ¿Es que se pueden olvidar?

- Los dirigentes de la Federación tendimos unos paneles de madera sobre la baldosa en la sala 1-15 y pusimos unas colchonetas de Educación Física sobre las que tendimos nuestros sacos de dormir por casi dos meses. En un edificio hermoso pero inhóspito para pasar un invierno.
- Tan pronto iniciamos el movimiento, la dirección de la universidad nos cortó el suministro eléctrico por lo que los estudiantes del instituto técnico con un motor proporcionaban una luz mortecina por las tardes y noches hasta el toque de queda.
- Enfrentamos momentos muy difíciles. El Consejo Superior, con declaración publicada en toda la prensa, convocó a clases para el lunes 17 de julio, amenazando con la cancelación de matrícula a los estudiantes y de rescisión de los contratos a los profesores que no concurrieran.

El rechazo que recibió por parte de las autoridades y de la ciudadanía fue tan contundente que tuvieron que desconvocar la llamada a clases el día antes.

- Cuando volvieron a convocar a profesores y estudiantes a clases, para el día 31 de julio, obtuvieron otra respuesta contundente: 23 centros de alumnos y un 90 % de los estudiantes no concurrió a clases y tuvimos de inmediato el apoyo de todos los universitarios de Chile.
- Propusimos la mediación de tres personalidades de la vida pública chilena para destrabar el conflicto: el padre Hernán Larraín Acuña, ex rector de la universidad, el subsecretario de Educación, Patricio Rojas, y el destacado penalista Eduardo Novoa Monreal. El ministro del Interior, Bernardo Leighton Guzmán, de inmediato nos envió un cable de apoyo al proceso de mediación, como un camino viable para terminar el conflicto. El Consejo Superior rechazó la mediación.
- A instancias de un decano, las autoridades provinciales usaron fuerza pública desmedida en nuestra marcha del día 1 de agosto de 1967 frente al Obispado. ¿El resultado? El previsible. 13 estudiantes heridos, uno de ellos de gravedad, el presidente del Centro de Alumnos de Agronomía, y 12 carabineros heridos.

El Pleno de la Cámara de Diputados, de inmediato, condenó la agresión.

- Nicolás Guillén nos honró y deleitó con un recital, y el Teatro Ictus, con Carla Cristi, Nissim Sharim y Jaime Celedón, representó Libertad Libertad, repletando el salón de honor de la universidad, en apoyo del movimiento.
- Es curioso hablar de la relación que los dirigentes estudiantiles tuvimos con el Gran Canciller, que fue un Gran Canciller de casco y trinchera. Él destituyó a un vicerrector, al secretario general y a un consejero y aceptó la renuncia de otro vicerrector de la universidad, descabezando el Consejo Superior. Él firmó y encabezó todos los documentos que emitió el nuevo Consejo Superior. No se mantuvo distante intentando convertirse en un árbitro. Sin embargo, a la segunda reunión ya nos trataba por nuestros sobrenombres y le encantaba escucharnos, aunque nuestras opiniones fueran radicalmente opuestas a las suyas.

Años después, me invitaba a que lo llevara en su automóvil a las reuniones de obispos en Punta de Tralca. Exclusivamente para escuchar lo que yo pensaba del momento político, social y económico que estaba viviendo el país.

Claro, yo ya no era el mismo dirigente universitario. Había cambiado. *Nosotros los de entonces ya no somos los mismos*. Incluso había aprendido una palabra en mapudungun: Mapu o algo parecido.

Sin embargo, la relación de afecto duró indefinidamente.

El movimiento de reforma universitaria que se inició en la Universidad Católica de Valparaíso en junio de 1967 luego se expandió a todas las universidades del país.

Por razones fácilmente explicables, ese inicio del movimiento de reforma ha sido olvidado reiteradamente, en gran medida por haberse originado fuera de Santiago, y se sabe, lo que no ocurre en Santiago o no tiene efectos directos en Santiago jamás existió.

Curiosamente, muchos de los temas tratados en aquel año 1967 son de gran actualidad medio siglo después.

Toda solución es transitoria. Solo el problema permanece. Por eso, no naufraga el clásico cuando el pensamiento progresa, decía Ortega.

El ser humano es un ser-ahí, un ser que está-en-el-mundo, que actúa en su cotidianeidad.

Córdoba enfrentó su realidad y aportó sus soluciones. Nosotros enfrentamos nuestra realidad y aportamos nuestras soluciones, que posiblemente solo servirán de antecedentes para el futuro. Basta con eso.

Esos seis meses del movimiento de reforma universitaria del invierno y la primavera de 1967, son patrimonio de la Universidad Católica de Valparaíso, que la inició y llevó adelante como ninguna otra, en un movimiento interdisciplinario, politonal, riguroso, serio, abierto, optimista, amplio como un arco, generoso y cálido como un abrazo.

Constantes en los movimientos estudiantiles latinoamericanos: aproximación a partir del caso chileno de 2011

Andrés Donoso Romo¹

Investigador del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha.

RESUMEN

En el siguiente artículo se identifican una serie de similitudes, tanto formales como sustanciales, entre los principales movimientos estudiantiles ocurridos en América Latina en los últimos cien años: el chileno de 2011, el mexicano de 1968, el brasileño de 1968 y el argentino de 1918. Objetivo que se alcanza utilizando como columna vertebral del trabajo la descripción de los rasgos fundamentales, de las demandas y de los logros del movimiento chileno de 2011, los cuales van siendo contrastados, inmediatamente, con lo sucedido en los otros tres movimientos considerados. Un ejercicio que, además de ser original por cuanto la mayoría de los estudios dedicados a este tipo de fenómenos se circunscriben a casos nacionales, ve incrementada su importancia al constatar que en 2018 se conmemorarán simultáneamente varias fechas significativas en la materia, celebraciones donde serán muy bien recibidas interpretaciones integradoras como las que aquí se presentan. Es necesario precisar que metodológicamente el artículo se

¹ Este artículo fue originalmente publicado en la *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* en 2017, y formó parte de los resultados del proyecto CONICYT/FONDECYT Concurso de Iniciación N°11140250. Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en la conferencia "Neoliberalismo cuestionado: aproximación al movimiento estudiantil chileno de 2011", dictada en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 9 de septiembre de 2015.

sustenta en un proceso sistemático de análisis de contenido, labor que fue facilitada por un programa computacional afin y donde se incluyeron los textos claves que analizan cada uno de estos movimientos. Estrategia que permitió concluir, efectivamente, que estos movimientos poseen un conjunto de características compartidas como, por ejemplo, el que usaran similares repertorios de acción o que evidenciaran una marcada preocupación por asuntos extrauniversitarios.

INTRODUCCIÓN

Previendo las múltiples conmemoraciones que en 2018 celebrarán los cincuenta años de los movimientos estudiantiles de 1968 –entre ellos el brasileño, chileno, mexicano y uruguayo– y que rememorarán también los cien años del movimiento argentino de 1918 –y sus desdoblamientos en Chile, Colombia, Cuba, México y Perú–, en este artículo se entregarán algunos insumos para facilitar la tarea de pensar estos fenómenos en conjunto. Tarea que incrementa su relevancia si se considera que el grueso de las investigaciones que se han dedicado a analizar este tipo de movimientos tiende a circunscribirse a casos puntuales². A sabiendas de que son muchos los caminos para pensar los movimientos estudiantiles latinoamericanos como un todo, y sin el ánimo de menospreciar otros posibles abordajes, aquí se ha optado por utilizar al movimiento estudiantil chileno de 2011 como eje estructural de los análisis y por emplear referencias a otros grandes alzamientos juveniles sucedidos en la región durante el siglo XX para identificar posibles constantes entre ellos. Los alzamientos estudiantiles que servirán para contrastar al movimiento chileno serán, más puntualmente, el sucedido en México en 1968, el de Brasil en 1968 y el

² Balance que puede ser refrendado al revisar los trabajos que componen la principal fuente de estudio de estos fenómenos en la región, los libros que desde 1999 viene coordinando la investigadora Renate Marsiske y que llevan por título *Movimientos estudiantiles en América Latina*. Cabe consignar, a su vez, que hay dos obras que funcionan como excepciones que confirman la regla, pues tienen una profunda vocación latinoamericana en sus análisis, ellas son: Marsiske, R., *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México, 1918-1929*, Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1989; Portantiero, J., *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1930)*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1987.

de Argentina en 1918³. Ante la posibilidad de que algún lector no esté familiarizado con los movimientos aquí considerados estos se bosquejarán brevemente.

El movimiento chileno de 2011 se prolongó por poco más de cinco meses, fue liderado por el estudiantado universitario e involucró a cientos de miles de manifestantes provenientes del mundo cultural y educacional del país. Sus principales demandas, motivadas por la asfixia económica que vivía el estudiantado por causa de los altos aranceles que debían pagar, fueron gratuidad en la educación superior y fin al lucro en las instituciones educacionales. Dos exigencias que, dicho sea de paso, tuvieron tal fuerza que inclusive lograron poner en entredicho la arquitectura educacional impuesta durante la última dictadura.

El movimiento mexicano de 1968, desarrollado durante el segundo semestre de ese año, involucró al estudiantado de decenas de instituciones de educación superior del país y, entre ellas, al de las dos más numerosas, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. Su principal demanda fue poner fin al régimen político autoritario que imperaba en el país y es recordado, preferentemente, por la matanza que selló su suerte aquel fatídico 2 de octubre⁴.

El movimiento brasileño de 1968, en tanto, comenzó a fines de marzo de ese año en el marco de las conmemoraciones de un aniversario más del golpe de Estado que sufriera el país en 1964. La muerte de un estudiante a manos de la policía hizo que el estudiantado de las principales ciudades del país se levantara contra el régimen dictatorial. A esta primera ola de protesta le siguió una segunda, en junio, que será al mismo tiempo su apogeo, y una

³ Conscientes de que la lista de grandes movimientos estudiantiles supera largamente los que aquí se están considerando, se precisa que estos han sido escogidos por dos razones. Primero, porque efectivamente han sido algunos de los más multitudinarios y prolongados que ha conocido la región. Y segundo, porque han sido muy bien estudiados, siendo sobre esos estudios que se generarán las interpretaciones que aquí se presentarán.

⁴ Revisar, entre otros textos, Del Castillo, A., *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, Ciudad de México: Instituto Mora - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2012; Ramírez, R., *El movimiento estudiantil de México (julio/diciembre de 1968)*, Ciudad de México: Era y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008; y Zermeño, S., *México una democracia utópica: el movimiento estudiantil del 68*, Ciudad de México: Siglo XXI, 2010.

tercera ola, su epílogo, en octubre, fecha que coincide con el encarcelamiento de más de setecientos dirigentes estudiantiles que participaban en un congreso clandestino⁵.

El movimiento universitario argentino de 1918, probablemente uno de los más conocidos por sus múltiples desdoblamientos en el resto de América Latina, se inició a fines de 1917 en la Universidad de Córdoba por problemas académicos que afectaban al estudiantado de medicina e ingeniería. Luego de un año, previa incorporación de los estudiantes de las otras cuatro casas de estudios superiores que funcionaban en el país en ese entonces, el movimiento terminó con un sonado triunfo que se plasmó en la inclusión de los estudiantes en la estructura de gobierno universitario⁶.

Con el espíritu de favorecer el estudio de estas páginas, se ha juzgado conveniente transparentar los tres supuestos sobre las cuales ellas descansan. Primero, se asume que la historia contemporánea de América Latina comienza a fines del siglo XIX. Un deslinde que se ha escogido porque es entonces que comienzan a verificarse dos fenómenos que modifican dramáticamente el diario vivir de la población, y que todavía continúan dando su sello a nuestro tiempo, la industrialización y la urbanización. Cambios que transformaron los modos de vivir y de trabajar de las personas y también, ciertamente, las formas de articulación política y las configuraciones culturales⁷. No está demás subrayar que para los fines perseguidos en este artículo lo relevante de situar el inicio de la época actual a

⁵ Revisar, entre otros textos, Poerner, A., *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros* (San Pablo: Centro de Memória da Juventude, 1995; Ribeiro do Valle, M., 1968, *o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*, Campinas: Editora Unicamp, 2010; y Sanfelice, J., *Movimento estudantil, a UNE na resistência ao golpe de 1964*, Campinas: Editora Alínea, 2008.

⁶ Revisar, entre otros textos, Buchbinder, P., *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2008; Ciria, A., y Sanguinetti, H., *La reforma universitaria (1918–2006)*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006; y Ferrero, R., *Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba, Tomo 1 (1918-1943)*, Córdoba: Alción, 1999.

⁷ Entre los intelectuales que coinciden con este deslinde temporal se cuentan Pablo González Casanova y Roberto Fernández Retamar. Revisar, por ejemplo, González, P., *Imperialismo y liberación: una introducción a la historia contemporánea de América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI, 1985, p. 11; y Fernández, R., *Pensamiento de Nuestra América*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, p. 39. En un trabajo anterior también hemos profundizado en esta materia, revisar Donoso, A., *Identidad y educación en América Latina. Ensayos*, Caracas: Laboratorio Educativo, 2012, pp. 13-28.

fin del siglo XIX es que permite comprender que algunos acontecimientos que a simple vista parecieran estar disociados, como el movimiento estudiantil argentino de 1918 y el movimiento chileno de 2011, forman parte de un mismo momento histórico.

Segundo, se observa a las protestas estudiantiles como fenómenos sociales persistentes que en ciertos momentos, como en el año 2011 en Chile, alcanzan un máximo de intensidad que les permite convertirse en un movimiento social propiamente tal, para luego entrar en fases de repliegue, latencia y/o acumulación de fuerzas⁸. Lo que implica comprender que los movimientos estudiantiles no serían fenómenos aislados, azarosos o excepcionales, como tienden a juzgarlos los analistas que no poseen formación histórica, sino que serían, más bien, malestares acumulados a lo largo de años, incluso décadas, que debido a la conjunción de condicionantes coyunturales, circunstanciales y/o estructurales se expresarían impetuosamente en un período acotado de tiempo. Presunción que permite comprender, a su vez, que aun cuando el agravio que haga detonar un movimiento pueda ser algo puntual, y a veces un detalle, este será capaz de desencadenar distintas demandas acumuladas o, mejor dicho, no resueltas en protestas precedentes.

Tercero, se entiende que los grandes movimientos estudiantiles contemporáneos en América Latina, a diferencia de sus expresiones precedentes, no solo se erigen alrededor de aspectos gremiales o educacionales, también levantaron cuestionamientos al orden político o social en que se enmarcan. De hecho, aunque fue a fines del siglo XVIII, con los primeros destellos independentistas en la región, que entre los universitarios se comienza a demandar una educación diferente, útil, acorde a las nuevas ideas de progreso surgidas de la primera revolución industrial, es solo con los cambios económicos y sociales reseñados para finales del siglo XIX, con la aparición de los sectores medios urbanos y los graves problemas que comienzan a castigar a los sectores populares, que el estudiantado empieza a hacer de la "cuestión social" un motivo de sus preocupaciones.

⁸ Supuesto que también es compartido por Vallejo, C., *Podemos cambiar el mundo*, Santiago de Chile: Ocean Sur, 2012, pp. 47-48. Quien desee profundizar en el ciclo de manifestaciones en donde se insertó el movimiento estudiantil chileno de 2011 puede consultar Jackson, G., *El país que soñamos*, Santiago de Chile: Random House Mondadori, 2013, p. 55; Núñez, D., "Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile", *Revista del Observatorio Social de América Latina*, núm. 31, 2012, p. 63; y Riesco, M., *Parto de un siglo: una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo - Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2012, pp. 244-245.

Dicho con otras palabras, cuando la universidad comienza a ser apropiada por los sectores medios, cuando deja de ser un reducto exclusivo de la oligarquía, de esos herederos con un porvenir económico resuelto, el estudiantado empieza a mirar más allá de los límites de la institución para imaginar escenarios políticos-sociales que garanticen un mejor pasar para ellos y también para las grandes mayorías que los ayudarían a lograrlos⁹.

Descritos los propósitos del artículo, subrayada su importancia, bosquejados los movimientos que complementarán los análisis y transparentados los supuestos que tornan inteligibles las interpretaciones a presentar, solo resta agregar que a esta introducción le sucederán tres secciones y que todas se valdrán de un mismo eje narrativo: primero se detallará lo referido al movimiento chileno de 2011 e inmediatamente se evaluará la persistencia histórica de dicho elemento en los otros tres movimientos considerados. Conforme lo señalado, la siguiente sección profundiza en los rasgos fundamentales del movimiento estudiantil chileno de 2011 e identifica su existencia en los otros movimientos estudiados. Luego le sigue una sección donde se ahonda en las principales demandas que enarbó el levantamiento chileno de 2011, al tiempo que se establecen algunos puentes interpretativos con las exigencias levantadas en los otros casos cotejados. La última sección, en tanto, se concentra en el desenlace y los logros del movimiento chileno de 2011 vistos a la luz del epílogo y las conquistas de los otros movimientos considerados.

RASGOS FUNDAMENTALES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CHILENO DE 2011 EN CLAVE LATINOAMERICANA

Los rasgos fundamentales del movimiento estudiantil chileno de 2011, aquellos aspectos que tienen que ver con los elementos que lo desencadenaron, con su masividad, con los actores que lo conformaron y con la estructura organizacional que lo condujo, serán reseñados y contrastados, inmediatamente, con aquellos aspectos que este movimiento compartió con los vivenciados en México en 1968, en Brasil en 1968 y en Argentina en 1918.

⁹ Entre los trabajos que refieren a esta temprana preocupación universitaria por la ciencia útil se puede consultar Soto, D., "El movimiento de estudiantes y catedráticos en Santa Fe de Bogotá a finales del siglo XVIII", en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, Volumen I*, coordinado por Marsiske, R., Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México – Plaza y Valdés, 1999, p. 46.

Los hechos que dieron inicio al movimiento estudiantil chileno de 2011, como ha sido una constante en todos los movimientos de estas dimensiones, pueden ser vistos como nimiedades. La falta de reajuste en los montos de unas becas de alimentación que beneficiaban a parte de los estudiantes más pobres, sumados a una confusa venta de una universidad privada, la Universidad Central, fueron algunos de los hechos que a principios de ese año movilizaron a los primeros contingentes de jóvenes. La cantidad de manifestantes fue aumentando paulatinamente gracias al errático accionar del gobierno en la búsqueda de soluciones a estas inquietudes y a que fueron incorporándose nuevas demandas a poco de iniciado el conflicto, aquellas que desde comienzos de la década de 1990 venía realizando periódicamente el estudiantado antes de la cuenta pública anual del presidente del país, el 21 de mayo¹⁰. En el caso mexicano de 1968 sucedió algo parecido, en el sentido de que el problema que gatilló el movimiento puede ser comprendido como un entrevero menor: una pelea de barrio entre estudiantes de enseñanza secundaria que fue escalando gracias al desafortunado proceder de la policía en sus intentos por aplacarla¹¹. En el movimiento brasileño de 1968 también se confirma lo dicho, en la medida que fue la represión desmedida a una protesta causada por las malas condiciones que presentaba un comedor universitario, en Río de Janeiro, el hecho que estuvo en los orígenes del alzamiento¹². Mientras que en el movimiento argentino de 1918 lo dicho se refrenda al constatar que fue el rechazó estudiantil a una decisión de las autoridades de la Universidad de Córdoba de acabar con el internado en el Hospital de Clínicas, y de aumentar los requisitos académicos para los estudiantes de ingeniería, lo que estuvo en los orígenes del movimiento estudiantil¹³. Es oportuno reparar, aún a riesgo de parecer redundantes, que así como los hechos que detonaron a estos movimientos pueden ser juzgados como intrascendentes, las causas por detrás del surgimiento de los mismos

¹⁰ Sobre las primeras demandas, las relativas a las becas y a la venta de la Universidad Central, puede consultarse Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*, Santiago de Chile: LOM, 2013, pp. 52,-53, 67-68; Jackson, G., *El país que soñamos, op. cit.*, 2013, pp. 19, 64; y Urra, J., "La movilización estudiantil chilena en 2011", *Revista del Observatorio Social de América Latina*, núm. 31, 2012, p. 25.

¹¹ Rodríguez, A., "Los primeros días. Una explicación de los orígenes inmediatos del movimiento estudiantil de 1968", *Historia Mexicana*, Vol. 53, núm. 1, 2003, p. 183.

¹² Ventura, Z., *1968 o ano que não terminou*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 97.

¹³ Buchbinder, P., *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010, pp. 92-93.

tiene mucho que ver con la displicencia e incompetencia de las autoridades encargadas de atender las exigencias estudiantiles iniciales¹⁴.

Respecto de la masividad, de la cantidad de personas que se envolvió en la movilización chilena de 2011, se debe precisar que el número de manifestantes tendió a crecer sostenidamente desde abril de ese año hasta el domingo 21 de agosto, fecha en que se verificó su ápice al reunir a un millón de personas en un parque urbano de la capital¹⁵. Dato que cobra más espectacularidad si se repara que en ese entonces Santiago contaba con alrededor de seis millones de habitantes. La masividad del movimiento mexicano de 1968 se colige de datos como, por ejemplo, que hubo varias marchas multitudinarias que superaron ampliamente la matrícula total de universitarios del país, entre ellas la que el 27 de agosto congregó a cerca de cuatrocientas mil personas solo en la capital¹⁶. En Brasil, en tanto, el punto cúlmine del movimiento de 1968 fueron las marchas que en junio convocaron a decenas de miles de personas en Río de Janeiro. Marchas que adquieren más resonancia si se recuerda que para entonces el país estaba en medio de una dictadura y que esta ya se había cobrado la vida de estudiantes movilizados¹⁷. La masividad del caso argentino, en 1918, es bien ilustrada por el hecho de que aun cuando en Córdoba la matrícula universitaria bordeaba los dos mil estudiantes, fueron varias las concentraciones que superaron en más de diez veces dicho número¹⁸.

Sobre los actores que conformaron al movimiento chileno de 2011 se apunta que estos fueron diversos y, en general, se vinculaban al universo cultural. Esto tiene que ver con que junto al estudiantado universitario se movilizó también el estudiantado secundario, el profesorado primario, secundario y universitario, algunos profesionales jóvenes y una

¹⁴ Interpretación obtenida, entre otros textos, de Auth, J., y Joannon, F., "El movimiento estudiantil: un marco conceptual", En *El movimiento estudiantil: conceptos e historia*, coordinado por Garretón M., y Martínez, J., Santiago de Chile: Sur, 1985, 38.

¹⁵ Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil op. cit.*, p. 146.

¹⁶ Guevara, G., *La libertad nunca se olvida: memoria del 68*, Ciudad de México: Cal y Arena, 2004, p. 117 y siguientes.

¹⁷ Groppo, L., *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis de 1968*, Piracicaba: Unimep, 2005, p. 95.

¹⁸ Véase, entre otros textos, Portantiero, J., *op. cit.*, pp. 42,52.

parte de la intelectualidad y del mundo artístico del país¹⁹. Se debe señalar, a su vez, que esta capacidad de aglutinar en torno a sí a amplios sectores del mundo cultural ha sido una constante en los movimientos estudiantiles descritos²⁰. El caso chileno reseñado destaca por el protagonismo que tuvieron los estudiantes adscritos a instituciones de enseñanza privada²¹. El mexicano de 1968 porque contó con una participación decidida de profesores y de una buena parte de las autoridades universitarias²². El brasileño de 1968 porque alineó tras de sí a una fracción de la prensa nacional²³. Y el argentino de 1918 porque concitó el apoyo de personalidades del mundo de la política²⁴. Esta composición diversa de los movimientos, cruzada por la variable cultural, es la que explica la gran proliferación de demandas que ellos vehiculan y la centralidad que posee la educación en la solución de los problemas identificados. Y es que, como se adelantara, si en la época actual tanto los movimientos estudiantiles, en particular, como los movimientos sociales, en general, consiguen identificar los problemas sociales, políticos y económicos que constriñen a la sociedad, son los movimientos estudiantiles, en su calidad de fenómenos sociales con una fuerte impronta cultural, los que tienden a poner a la educación en el centro de sus propuestas o soluciones²⁵.

¹⁹ Riesco, M., *Parto de un siglo: una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*, op. cit., p. 203; Vallejo, C., *Podemos cambiar el mundo*, op. cit., p. 105.

²⁰ Una interpretación en línea con la expuesta se puede consultar en Auth, J., y Joannon, F., "El movimiento estudiantil: un marco conceptual" op. cit., p. 32.

²¹ Jackson, *El país que soñamos*, op. cit., p. 68.

²² Véase, por ejemplo, la participación del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y el cuerpo directivo de la institución en Barros, J., *1968 conversaciones con Gastón García Cantú*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1972.

²³ El correo de la mañana y el Diario de la tarde fueron los más afines al movimiento estudiantil informa Ribeiro do Valle, M., *1968, o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*, op. cit.

²⁴ Además de la participación decisiva que tuvo el presidente del país Hipólito Yrigoyen, pueden apreciarse las contribuciones que hiciera Alfredo Palacios, destacado político e intelectual, en Palacios, A., "La reforma universitaria y el problema económico" en *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, compilado por Sader, E., Gentili, P., y Aboites, H., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008, pp. 223-227.

²⁵ Donoso, A., y Dragnic, M., "Hacia la universidad pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana", en *Los desafíos de la universidad pública*

Al analizar las formas mediante las cuales se movilizó el estudiantado chileno en 2011 se observa que ellas fueron las mismas que desde hace al menos cien años vienen primando entre el estudiantado latinoamericano, a saber: las paralizaciones de actividades, las ocupaciones de dependencias educacionales y/o gubernamentales, las concentraciones masivas y las marchas multitudinarias²⁶.

La paralización de actividades fue una de las medidas que cundió entre el estudiantado chileno luego de que el presidente en su cuenta anual no tratara, ni siquiera tangencialmente, las demandas levantadas por los jóvenes universitarios. Para apoyar la idea de lo extendidas que han sido estas medidas de presión entre el estudiantado latinoamericano se apunta que en el caso mexicano de 1968, en materia de marchas, el movimiento estudiantil no conoció declive. Fueron cinco grandes marchas las que se verificaron solo en Ciudad de México, algunas de las cuales superaron, según ciertas estimaciones, las trescientas mil personas²⁷. Por su parte en el caso brasileño de 1968, bien conocida fue la ocupación de la Facultad de Filosofía de la Universidad de San Pablo. Acción que se realizó durante el segundo semestre de ese año por los propios estudiantes, toma que terminó luego de que en un enfrentamiento que involucraba a universitarios, paramilitares y policías muriera un estudiante²⁸. En el caso argentino, en tanto, se recuerda que el 9 de septiembre de 1918, en Córdoba, los estudiantes tomaron la rectoría de la universidad. Un hecho que a la larga terminó desequilibrando la balanza a favor de los estudiantes e hizo que el movimiento consiguiera parte importante de sus demandas²⁹.

en América Latina y el Caribe, varios autores, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2015, p. 120.

²⁶ José Auth y Federico Joannon complementan esta apreciación cuando en el accionar estudiantil distinguen las acciones instrumentales, aquellas que persiguen presionar a las autoridades para así satisfacer alcanzar las demandas estudiantiles, de las acciones expresivas, aquellas que procuran fortalecer la identidad y cohesión interna entre los estudiantes. Véase Auth, J., y Joannon, F., "El movimiento estudiantil: un marco conceptual" *op. cit.*, pp. 55-56.

²⁷ Monsiváis, C., *El 68: la tradición de la resistencia*, Ciudad de México: Era, 2008, p. 86.

²⁸ De Angelis F., *Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: a reforma universitária no centro da luta política estudantil dos anos 60*, San Pablo: Tesis Universidade de São Paulo, 2014, p. 173.

²⁹ Del Mazo, G., *La reforma universitaria. Tomo I: el movimiento argentino*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1967, pp. 31-33.

Tanto la magnitud que tuvo el movimiento estudiantil chileno de 2011 en general, como la capacidad que tuvo de aglutinar a personas de distintos orígenes en particular, ocurrió porque contó desde muy temprano con una organización representativa capaz de imprimirle legitimidad y sentido al accionar de los jóvenes³⁰. La Confederación Nacional de Estudiantes de Chile, organización que existe desde la década de 1980, pero que remonta sus raíces a la primera mitad del siglo XX, se conforma con los dirigentes estudiantiles de las universidades mixtas del país –aquellas que reciben dineros públicos– y ese 2011, debido a la fuerza de las circunstancias, incluyó también a algunos representantes de universidades privadas³¹. En el caso mexicano de 1968 el Consejo Nacional de Huelga jugó un papel más que destacado, formándose expresamente para dicha ocasión luego de recoger los mejores aprendizajes de aquellas organizaciones similares que llevaron a buen término sus movilizaciones en los años anteriores³².

En caso brasileño de 1968, la Unión Nacional de Estudiantes, presente desde la década de 1930, mantenía una gran capacidad de movilización pese a operar en ese entonces en la clandestinidad³³. Mientras que en el caso argentino de 1918 fueron la Federación Universitaria de Córdoba y la Federación Universitaria Argentina, ambas fundadas ese mismo año en la primera fase del conflicto, las que tuvieron el papel más destacado en la conducción del movimiento³⁴. Dentro de este mismo punto se debe advertir que, a

³⁰ Tanto Álvaro Acevedo Tarazona como Mauricio Archila destacan que para el caso colombiano es precisamente la ausencia de una organización aglutinadora y fuertemente legitimada la que impidió que el descontento estudiantil de mediados del siglo XX adquiriera una magnitud y dimensión nacional. Véase Acevedo, A., Tarazona, “Memoria e historia del movimiento estudiantil en Colombia (1968)” en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, volumen IV, coordinado por Marsiske, R., Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, pp. 113-114; y Archila, M., “El movimiento estudiantil en Colombia”, *Revista del Observatorio Social de América Latina*, núm. 31, 2012, p. 82.

³¹ Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*, op. cit., pp. 49-50; Jackson, G., *El país que soñamos*, op. cit., p. 73.

³² Rivas, J., *La izquierda estudiantil en la UNAM: organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972)*, Ciudad de México: Editorial Miguel Ángel Porrúa - Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, pp. 601-603.

³³ Fávero, M., *A UNE em tempos de autoritarismo*, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994, p. 17.

³⁴ Buchbinder, P., *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, op. cit., p. 125.

diferencia de lo ocurrido en el resto de las experiencias contrastadas, en Chile no existieron sectores organizados de estudiantes que se opusieran al movimiento. Cuestión que hizo que las disputas en el seno de la Confederación tuvieran que ver, principalmente, con cómo lograr la adhesión de aquellos estudiantes que aún no se plegaban a las jornadas de protesta y/o con cómo conseguir el máximo de simpatía entre la población nacional. Las diferencias al interior de este órgano de dirección serían, por tanto, más de énfasis que de fondo. Por un lado, estaban los reformistas, aquellos dirigentes vinculados a alguno de los partidos políticos con representación parlamentaria, como el Socialista o el Comunista, que insistían en asegurar las conquistas concretas conseguidas en el campo educacional. Y por otro lado estaban los revolucionarios, aquellos que participaban en algunas de las así llamadas agrupaciones de izquierda extraparlamentaria y que apostaban a radicalizar lo más posible el movimiento con miras a poner en jaque al modelo neoliberal imperante o, al menos, a provocarle una fractura³⁵. En tanto, en los otros tres movimientos analizados, el mexicano de 1968, el brasileño de 1968 y el argentino de 1918, sí hubo oposición estudiantil y esta se aglutinó en torno a organizaciones que decían defender valores y tradiciones católicas.

Por último, desde un prisma eminentemente sociológico, se observa que tanto el movimiento chileno de 2011 como los otros que aquí se están considerando, compartieron un antecedente estructural que puede ser leído, también, como parte de sus causas más trascendentes. Todos fueron precedidos por un explosivo aumento de la matrícula universitaria y, consecuentemente, por una ampliación y “popularización” del espectro socioeconómico del estudiantado. En Chile un dato que ayuda a dimensionar este fenómeno es que mientras en 1980 la matrícula de la educación superior bordeaba los 120 mil estudiantes, en 2011 ella se acercaba al millón de estudiantes³⁶. En México, en tanto,

³⁵ Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*, op. cit., 102-105. Para aproximarse a las orgánicas estudiantiles chilenas neoliberales, muy actuantes en los años de la dictadura, acudir, entre otros textos, a Toro, P., “La vida de los otros: la FECECH y su conflictiva relación con el movimiento estudiantil en la Universidad de Chile (1978-1984)”, en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, volumen IV, coordinado por Marsiske, R., Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, pp. 189-222.

³⁶ Olavarría, M., “¿Gratuidad y equidad? Interrogantes claves en la política de educación superior”, en *Ciudadanía en marcha: educación superior y movimiento estudiantil 2011, curso y lecciones de un*

si en 1950 se contaba con 30 mil estudiantes de nivel superior, en 1970 esa cifra ascendía a 270 mil³⁷.

En Brasil, por su parte, los registros de 1960 indican 64 mil estudiantes mientras que los de 1968 ya hablan de 214 mil³⁸. Y en Argentina, asimismo, si en 1906 había casi dos mil estudiantes matriculados, en 1920 ellos superaban los 12 mil³⁹. Todas transformaciones cuantitativas que tensionaban tanto la infraestructura como las estructuras universitarias y que, como es sensato deducir, tenían correlato en nuevas exigencias o demandas estudiantiles.

LAS DEMANDAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CHILENO DE 2011 EN CLAVE LATINOAMERICANA

El presente apartado seguirá la misma lógica utilizada en el anterior, es decir, se caracterizarán las dos principales demandas del movimiento estudiantil chileno de 2011 y después de cada una se desarrollarán algunas consideraciones sobre lo extendida o lo profunda que estaba dicha exigencia en los otros movimientos estudiantiles estudiados.

Después de la cuenta pública que el presidente diera ese 21 de mayo de 2011, debido a la nula receptividad hacia las demandas que el estudiantado venía levantando —que iban desde el reajuste de las becas de alimentación hasta el aumento del financiamiento estatal a las universidades—, los manifestantes redoblaron sus protestas y agudizaron sus análisis. Es a partir de entonces, por tanto, que empezaron a tomar forma las dos exigencias que terminaron dando su sello al movimiento: que la enseñanza universitaria fuera gratuita y que se pusiera fin al lucro en las instituciones de educación superior⁴⁰.

conflicto, coordinado por González, S., y Montealegre, J., Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2012, p., 84.

³⁷ Taborga H., *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, 2003, p. 10.

³⁸ Martins, J., *Movimiento estudiantil e ditadura militar, 1964-1968*, Campinas: Papirus, 1987, p. 125.

³⁹ Buchbinder, P., *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, *op. cit.*, p. 118.

⁴⁰ Donoso, A., y Dragnic, M., "Hacia la universidad pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana", *op. cit.*, pp. 137-138; y Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*, *op. cit.*, p. 65.

La demanda por gratuidad era apuntalada en una suma de antecedentes disímiles. Había quienes recordaban que hasta antes de la dictadura los costos de las universidades habían sido absorbidos casi en su totalidad por el Estado, por lo tanto no era una idea inaudita ni extemporánea. Es más, cuando algunos personeros públicos alegaban falta de capacidad económica por parte del Estado para asumir una responsabilidad de esta envergadura, parte de los estudiantes proponía, inclusive, modificaciones en el presupuesto público para permitir alcanzarla. Había quienes entendían, en tanto, que la educación era un derecho que debía ser garantizado por el Estado y que, por tal razón, era necesario implementar una fórmula que garantizara la gratuidad de la enseñanza en el nivel superior. Y había quienes defendían esta exigencia, también, sosteniendo que ella hacía posible que fueran los motivos estrictamente educacionales los que primaran a la hora de decidir quién permanecía y quién se iba del sistema educacional, y no los de tipo económico como hasta entonces venía siendo la regla⁴¹. Es importante destacar que en América Latina la demanda por gratuidad posee larga data. De hecho en el caso del movimiento estudiantil brasileño de 1968 esta exigencia tuvo un lugar importante, sobre todo después de que ella se viera amenazada con el golpe de Estado de 1964 y el viraje neoliberal que experimentó el país durante los primeros años de la dictadura⁴². En el caso del movimiento mexicano de 1968 la gratuidad no fue amenazada directamente, aunque sí se consigna que en 1967 hubo un movimiento estudiantil de carácter nacional, originado en el norte del país, que consiguió federalizar una escuela superior de agricultura privada tornándola, de esta manera, gratuita; y sí se registra que al final del movimiento circulaban rumores que aludían al riesgo de cerrar las universidades públicas del país por no justificarse sus labores ante la ausencia de estudiantes⁴³. En el argentino de 1918, en tanto, la gratuidad sí fue discutida por el estudiantado nacional, más específicamente en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios realizado en Córdoba en julio de ese año, pero finalmente no se lograron acuerdos en la materia por lo que no fue

⁴¹ Urra, J., "La movilización estudiantil chilena en 2011" *op. cit.*, p. 26. Una aproximación analítica a la noción de gratuidad se puede revisar en Atria, F., *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*, Santiago de Chile: LOM, 2014, pp. 81-211.

⁴² Patto Sá Motta, R., *As universidades e o regime militar*, Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 9.

⁴³ Consúltese, entre otros textos, Rivas, J., *La izquierda estudiantil en la UNAM: organizaciones, movilizaciones y liderazgos (1958-1972)*, *op. cit.*, pp. 504, 603.

incorporada al petitorio. Siendo solo a partir de la década siguiente que esta exigencia comenzó a formar parte de sus reivindicaciones⁴⁴.

La segunda gran demanda del movimiento chileno de 2011, poner fin al lucro en las instituciones educacionales, también fue constituyéndose con base en antecedentes diversos. Los razonamientos más utilizados para defender este requerimiento subrayaban que era impropio de una universidad manejarse como si fuera una actividad económica cualquiera, es decir, donde primara el ánimo de obtener el máximo de ganancias para sus propietarios. En la misma línea se señalaba que obtener utilidades era incompatible con objetivos de tipo cultural o educacional, coexistencia inviable puesto que la procura de beneficios económicos siempre se impondría a la satisfacción de criterios culturales⁴⁵. Argumentos que se reforzaban recordando que en Chile el lucro en la educación era una actividad ilegal⁴⁶ y sosteniendo, como lo hiciera el dirigente de la Pontificia Universidad Católica ese 2011, Giorgio Jackson, que el lucro no había “demostrado ningún beneficio en la educación”⁴⁷.

Al momento de rastrear la profundidad de esta demanda en otros escenarios de América Latina se constata que, pese a que otros movimientos estudiantiles se habían opuesto también a procesos de privatización de la educación, como el caso del brasileño en la década de 1960 o del colombiano el mismo 2011⁴⁸. Fue el movimiento chileno de 2011, por las mismas condicionantes históricas que han hecho de este país una de las lumbreras del neoliberalismo mundial, el que con su exigencia por poner fin al lucro en las universidades apuntó, de manera certera, al corazón de este ordenamiento. Sí, porque, así como no es

⁴⁴ Vera, M., “Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)” en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, volumen III, coordinado por Marsiske, R., Ciudad de México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México - Plaza y Valdés, 2006, p. 50.

⁴⁵ Una aproximación analítica a la exigencia de poner “fin al lucro” puede encontrarse en Bellei, C., *Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile: LOM, 2015, pp. 165-191.

⁴⁶ Sobre la ilegalidad de la obtención de ganancias asociadas a actividades educacionales véase, especialmente, Mönckeberg, M., *El negocio de las universidades en Chile*, Santiago de Chile: Random House Mondadori, 2007.

⁴⁷ Jackson, G., “Con Atria en la mochila”, en *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*, de Atria, F., Santiago de Chile: Catalonia, 2012, p. 17.

⁴⁸ Archila, M., “El movimiento estudiantil en Colombia”, *op. cit.*, p. 94.

lo mismo defender la gratuidad en contextos donde este derecho persiste, como ocurrió en el movimiento estudiantil que se desarrolló en 1999-2000 en la Universidad Nacional Autónoma de México o los verificados en diferentes universidades públicas brasileñas a principios del siglo XXI, que exigirla donde ella no sigue en curso⁴⁹. Tampoco es lo mismo demandar gratuidad que acabar con el lucro en las universidades. Y es que mientras lo primero apunta a reformar el sistema de financiamiento de la educación superior, lo segundo aspira a revolucionar los horizontes del mismo⁵⁰.

DESENLACE Y LOGROS DEL MOVIMIENTO CHILENO DE 2011 EN CLAVE LATINOAMERICANA

Para cerrar esta aproximación a las constantes que han tenido los grandes movimientos estudiantiles de la época contemporánea de América Latina, se referirá brevemente al desenlace y las conquistas obtenidas por el levantamiento chileno de 2011. Materias que se expondrán utilizando la misma fórmula de las secciones anteriores, es decir, luego de observado el caso chileno se harán algunos alcances tomando como referencia los otros movimientos considerados. Para cerrar el artículo, conforme lo propuesto en la sección inicial, se hará una breve síntesis con los principales aspectos compartidos por los movimientos estudiantiles estudiados. Síntesis que se espera contribuya a alimentar futuros diálogos sobre lo mucho que han compartido las luchas estudiantiles en la región durante los últimos cien años y, al mismo tiempo, que instigue a futuros investigadores a que puedan profundizar, contrastar o criticar estas interpretaciones. En septiembre de 2011 el movimiento estudiantil chileno comenzó un vertiginoso repliegue debido al desgaste que el paso de los meses provoca en todo movimiento social de grandes dimensiones, a la ampliación de las desavenencias políticas en el seno de la dirigencia estudiantil y al severo trastrocamiento que sufrió la agenda de los medios de comunicación tras la

⁴⁹ Para acercarse al movimiento mexicano reseñado y sus relaciones con el neoliberalismo apreciar Sotelo, A., *Neoliberalismo y educación: la huelga en la UNAM a finales de siglo*, Ciudad de México: Ediciones el Caballito, 2000. Con el mismo fin, pero para aproximarse a la situación brasileña vivida a comienzos del siglo XXI acudir a De Moraes, S., "Movimiento estudiantil no Brasil: lutas pasadas, desafíos presentes", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 11, 2008, pp. 142-144.

⁵⁰ Atria, F., *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*, Santiago de Chile: Catalonia, 2012, p. 108.

muerte traumática de un grupo de personalidades ligadas al mundo de la televisión⁵¹. Así, paulatinamente, las diferentes medidas de presión estudiantil desplegadas durante los meses anteriores comenzaron a perder poder de convocatoria y, para diciembre de ese mismo año, el movimiento ya había entrado en una nueva etapa de latencia.

Al observar el desenlace de los otros movimientos estudiantiles contrastados, salta a la vista que no hay aspectos que se repitan en este punto. Mientras el movimiento chileno se apagó producto de un desgaste más o menos inorgánico de sus medidas de presión, el mexicano de 1968 se desbandó luego de la masacre que sufrieron a manos de uniformados, el brasileño de 1968 se desmovilizó luego de que el gobierno apresara a cientos de dirigentes reunidos en un congreso nacional de estudiantes y el argentino de 1918 se apagó luego de que se atendieran sus principales demandas, entre ellas la relativa contar con participación estudiantil en el gobierno universitario. Pese a la imposibilidad de identificar, por el momento, alguna suerte de patrón en el repliegue de los grandes movimientos estudiantiles observados, pareciera que fuera el momento del diálogo entre manifestantes e interpelados, o de la imposibilidad evidente del mismo, el hito que marcaría su clímax y, al mismo tiempo, el comienzo del retorno a la normalidad. Aunque claro, se debe tener en cuenta que el movimiento argentino de 1918 tensiona esta hipótesis en la medida que luego del primer momento de diálogo, cuando desde el gobierno de la nación se decide intervenir a la Universidad de Córdoba y se produce un retorno a la normalidad, el estudiantado se mantuvo en una actitud vigilante que redundará en un segundo momento de apogeo que será, a la postre, al que le sucederán sus principales conquistas. Dicho en clave teórica, cuando el estudiantado hace uso de lo que con Sidney Tarrow se comprende como la estructura de oportunidades políticas, cuando producto de sus alianzas y sus medidas de presión logra instalar sus demandas como problemas prioritarios a resolver por las autoridades competentes, ahí se ubicaría el punto de inflexión que daría paso a su desenlace⁵². Desenlace que, claro está, no en todos los casos es sinónimo de resolución de las exigencias estudiantiles.

En cuanto a los logros del movimiento chileno de 2011 sobresale el hecho de que consiguiera, por un lado, posicionar a la educación en el centro de incontables debates

⁵¹ Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*, op. cit., p. 157.

⁵² Tarrow, S., *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid: Alianza, 1997, p. 49.

públicos y privados⁵³, y que lograra, por otro lado, impactos duraderos tanto en la dimensión simbólica como en el plano material de la sociedad. Sobre sus desdoblamientos simbólicos se apunta, como han reparado muchos analistas, que el movimiento se constituyó en el primer cuestionamiento contundente al ordenamiento neoliberal impuesto en dictadura, contribuyendo así a desenmascarar las constricciones que afectaban a parte sustantiva de la población, ayudando a redibujar esa imagen que existía de una sociedad con desafíos, pero sin grandes conflictos, y favoreciendo una toma de conciencia entre la población sobre que sus problemas no eran residuales, circunstanciales o excepcionales, sino más bien consustanciales al funcionamiento del modelo⁵⁴. Sobre lo material, en tanto, se aprecia que desde 2012 en adelante se viene verificando un aumento significativo del presupuesto público destinado a la educación –de hecho, como recuerda el economista Manuel Riesco, solo entre el año 2011 y 2012 en el presupuesto nacional la partida de educación aumentó en cinco puntos porcentuales⁵⁵. Dineros que se vienen utilizando para costear parte de los intereses que cobran los bancos por los créditos que otorgan a los estudiantes para financiar sus estudios y que, a partir de este año 2016, también se usan para financiar las anualidades de los estudiantes universitarios de más bajos recursos⁵⁶. Con todo, se debe dejar bien sentado que todas estas medidas tomadas hasta el momento, aunque significativas, no han conseguido afectar al ethos neoliberal del sistema de educación superior que tan contundentemente enjuiciaran los estudiantes. Pues nada se ha avanzado, por ejemplo, en desmontar los mecanismos de competencia e individualismo que priman entre agentes e instituciones y nada, tampoco, en lo que respecta a frenar el lucro en las universidades.

⁵³ Grez, S., “Chile 2012: el movimiento estudiantil en la encrucijada”, en *Le Monde Diplomatique* (Chile), enero-febrero de 2012, p. 7; Jackson, G., “Con Atria en la mochila”, *op. cit.*, p. 18; y Urra, J., “La movilización estudiantil chilena en 2011”, *op. cit.*, p. 36.

⁵⁴ Figueroa, F., *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*. *op. cit.*, pp. 18, 21; Jackson, G., *El país que soñamos*, *op. cit.* P. 110; Mayol, A., *No al lucro: de la crisis del modelo a la nueva era política*, Santiago de Chile: Random House Mondadori, 2012, pp. 14-15 y 205-206; Núñez, D., “Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile”, *op. cit.*, pp. 62, 66; y Riesco, M., *Parto de un siglo: una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*. *op. cit.*, p. 195.

⁵⁵ Riesco, M., *Parto de un siglo: una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina* *op. cit.*, p. 202.

⁵⁶ Para más información sobre la nueva arquitectura de financiamiento público a la educación superior consultar, entre otras fuentes, www.gratuidad.cl

Cuando se observan los logros conseguidos por los otros grandes movimientos estudiantiles cotejados es posible apreciar aspectos compartidos. Esto en el sentido de que ninguno muestra victorias o derrotas categóricas, muestran más bien avances en algunos aspectos fundamentales unidos a derrotas que no ofrecen espacio a doble lectura. Asimismo, resalta que todos los movimientos, al ser situados en un marco temporal más amplio, dan pie a interpretaciones que no siempre se condicen con las evaluaciones que se generaron al calor de los acontecimientos. Por ejemplo, no cabe duda de que el movimiento mexicano de 1968, debido a la masacre que sellaría su suerte, fue una derrota incontestable. Pero tampoco cabe duda de que, como lo han hecho notar algunos analistas, puede comprenderse como el primer referente de una persistente lucha por la democracia que se proyecta hasta nuestros días⁵⁷. Una lectura similar, aunque un poco menos categórica, es la que puede hacerse de las conquistas del movimiento estudiantil brasileño de 1968. Esto en razón de que aun cuando este haya sido claramente desarticulado luego del encarcelamiento de prácticamente la totalidad de su dirigencia, al tiempo que la dictadura recrudecía aún más su autoritarismo, son muchos también los que con el paso de los años tendieron a juzgarlo como fundamental en la recuperación de la democracia que empezó a hacerse tangible a fines de la década siguiente⁵⁸. El caso argentino de 1918, en tanto, reafirma lo dicho, pero desde un ángulo contrario, pues aun cuando exista un amplio consenso respecto de lo exitoso que fue al lograr concretar su principal demanda, la historiografía también enseña que diez años más tarde la situación en la Universidad de Córdoba se había revertido hasta el punto de anular todas las conquistas precedentes⁵⁹.

CONCLUSIÓN

Anotados los desenlaces y logros del movimiento estudiantil chileno de 2011, y contrastados con lo sucedido en esta materia en los otros levantamientos estudiados, se procede a esbozar las constantes que se han identificado a lo largo del texto. Primero,

⁵⁷ Allier, E., "Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 71, núm. 2, 2009, p. 289.

⁵⁸ Müller, A., *A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969- 1979)*, São Paulo: Tesis Universidade de São Paulo, 2010, p. 31.

⁵⁹ Roberto Ferrero, *Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba, Tomo 1 (1918-1943)*, op. cit., p. 41.

se aprecia que los grandes movimientos estudiantiles han sido detonados por hechos que pueden ser juzgados como problemas menores mal gestionados por las autoridades competentes. Segundo, se observa que estos grandes movimientos conjugan demandas de tipo gremial o educacional junto a exigencias de tinte político o social. Tercero, se repara en que estos movimientos han sido conformados por una diversidad de actores, todos ligados en alguna medida al mundo cultural. Cuarto, se constata que las formas en que el estudiantado se ha movilizó no han variado sustantivamente, siendo la paralización de actividades, la ocupación de instituciones educacionales, las marchas por puntos claves de la ciudad y las grandes concentraciones públicas algunas de las más características. Quinto, se da cuenta que estos fenómenos han estado liderados por organizaciones autónomas que han contado con gran legitimidad y que, por lo mismo, han contado con gran poder de convocatoria. Sexto, se percibe que más allá de las razones coyunturales, circunstanciales o estructurales por detrás de estos movimientos, ellos han sido precedidos por un aumento brusco de la matrícula, fenómeno que probablemente es el que está detrás de los malestares que los animan y de las novedosas exigencias que en ellos aparecen. Séptimo, se advierte que la demanda por gratuidad levantada por el movimiento chileno de 2011 posee raíces centenarias en el contexto latinoamericano, esto en el sentido que ha estado presente, aunque con un protagonismo dispar, desde el movimiento de Córdoba en 1918. Y octavo, se aprecia que la exigencia por poner fin al lucro, aunque cuenta con vastos precedentes tanto en Chile como en América Latina, es la primera vez que adquiere tal centralidad y se vaticina que ella continuará siendo enarbolada por futuros movimientos estudiantiles, sobre todo cuando se vayan haciendo patente las debilidades del ordenamiento neoliberal en educación superior, entre ellas su propensión a generar varios circuitos educacionales, con diferencias notorias en cuanto a calidad, en función de la capacidad de pago y/o endeudamiento del estudiantado.

Comentarios a las presentaciones de Raúl Allard, Sergio Allard y Andrés Donoso

Ximena Sánchez

Académica de la Escuela de Sociología, Universidad de Playa Ancha.

Con respecto a la presentación de Raúl Allard, considero relevante subrayar los siguientes temas: en primer lugar, lo político como algo central en el proceso de reforma universitaria. En segundo lugar, el interés de sustituir el modelo anterior. Me parece muy interesante que haya dicho que independiente de las contingencias que se viven ahora en las universidades, el modelo se mantiene. Finalmente, la importancia que tuvo la región de Valparaíso en el proceso de reforma. Este es un hecho que no es muy conocido en el exterior. Considero que la región merece una mirada especial y un reconocimiento por lo que significó en el proceso de reforma universitaria.

Un elemento central que está contenido en la presentación de Sergio Allard es el cambio, y no se trata de cualquiera. Es un cambio que tiene connotación estructural, profundo, holístico e integral. Se trata de cómo ese cambio afecta a la sociedad y al país que lo compone. Otros temas que se destacan son sus planteamientos del porqué se lucha, cómo ese movimiento puede ser fracturado, y cómo puede cansarse y desgastarse también. Se trata de temas fundamentales para quienes estamos en la academia, y que no podemos dejar de observar y de preocuparnos de ello, con generosidad.

Con respecto a la presentación de Andrés Donoso, ha quedado clara la proyección de los movimientos estudiantiles en América Latina, el contexto histórico y de modernización en el cual se instala la reforma de Córdoba y la necesidad permanente del ejercicio de la memoria.

Me voy a permitir escribir, solamente unas líneas del manifiesto de Córdoba que dicen:

"Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen, desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más".

El manifiesto es largo e interesante, pero yo solamente quiero hacer una modificación al encabezado y decir: *hombres y mujeres de una Republica libre.*

Para finalizar no quisiera dejar fuera de estos comentarios a la Universidad de Chile. A ella ingresé el año 1968, a la carrera de sociología. Allí también se vivió un proceso interesante con respecto a las demandas de los estudiantes y la democratización. Esto desencadenó un conjunto de cambios que permitieron desarrollar procesos democratizantes que, como todos sabemos, después fueron profundamente abortados.

Reformas Universitarias

Jorge Rojas Hernández

Profesor Titular, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Investigador asociado Centro de Recursos Hídricos para la Agricultura y Minería (CRHIAM), Universidad de Concepción.

Resumen

El movimiento de Reforma de 1967 conmovió a la Universidad Católica de Valparaíso y al país. Emergió en un momento de grandes transformaciones, de movimientos emancipatorios en América Latina y el mundo. Se anticipó al movimiento de Mayo francés, al alemán y de otras universidades chilenas. Movilizó a estudiantes, profesores y ciudadanos. Cuestionó las estructuras internas no democráticas, el estilo tradicional de enseñanza, centrado en la cátedra del profesor. Cuestionó el tipo de universidad “profesionalizante”, alejada de la investigación y subsumida en la división del trabajo de la era industrialista del siglo XX. Cuestionó la educación superior no comprometida con el debate y solución de los problemas y desafíos de la sociedad moderna. Se cuestionó su elitismo, la escasa o nula participación de hijos de trabajadores. El movimiento irrumpió con fuerza y creatividad, produciendo cambios importantes, por ejemplo, la elección democrática de autoridades, la creación de un Consejo Académico conformado por consejeros elegidos por profesores y estudiantes. Se transformó en Unidad académica de la Universidad un centro de formación profesional para trabajadores, impulsado por la Federación de Estudiantes. Estos cambios fueron eliminados por el régimen militar. Pero en la actualidad, transcurridos más de 50 años de la Reforma, las universidades han avanzado significativamente –siguiendo su propia huella cognitiva acumulativa–, en el ámbito de la ciencia, la formación de profesionales de calidad, investigadores y en vinculación con la sociedad. Hoy, se enfrenta a nuevos desafíos como la revolución tecnológica, la innovación, pandemias y cambio climático global en la Era Antropoceno.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, muchas gracias por la invitación del Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso. Una excelente iniciativa: discutir sobre el movimiento de reforma estudiantil de 1967, que conmovió a la Universidad y al país.

Felicito a los expositores anteriores, concuerdo prácticamente con todo lo que se ha dicho. Con lo que dijo Raúl Allard, Sergio Allard, el profesor Andrés Donoso, y los comentarios de la profesora Ximena Sánchez, con quien también nos conocemos desde hace mucho tiempo.

LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS DEL 67 Y DEL 68: LA INTERRELACIÓN CHILENO-EUROPEA

Recientemente estuve en Alemania, hace un mes. Bueno, en verdad, yo viví 20 años en Alemania. Estos viajes los realizo en forma permanente, por razones académicas y familiares. En esta ocasión conversé con Klaus Meschkat, quien fuera uno de los líderes del movimiento estudiantil del 68' alemán y, quien, además, fue mi profesor guía de doctorado de sociología en la Universidad de Hannover y con quien, además hicimos varios proyectos de investigación sobre movimientos sociales en Alemania, México, Brasil y Chile, desde la Universidad de Hannover, donde trabajé diez años, antes de regresar a Chile e incorporarme a la Universidad de Concepción. Él tenía que exponer precisamente sobre la experiencia y enseñanzas del 68, en eventos conmemorativos del movimiento en Alemania. En verdad, se ha escrito mucho sobre el 68. También estuve en París, lugar en que hay mucha discusión sobre el 68, sobre el movimiento francés y el alemán. Con Klaus conversamos, porque él tenía que exponer como actor importante de la época, ya que fue presidente de la organización de estudiantes que encabezaron el movimiento estudiantil en Berlín; él fue compañero de lucha de Rudi Dutschke, que como probablemente ustedes saben, fue el líder más destacado del movimiento estudiantil alemán, quien lamentablemente falleció años más tarde, como consecuencia de las lesiones provocadas por un atentado, en una manifestación en Berlín. Conversamos mucho sobre lo que para él representó el movimiento, su balance del 68, y en realidad era un tema muy complejo, tenía muy poco tiempo para explicar, él dijo: "bueno, yo necesito dos horas para expresarme, pero me dieron solo 20 minutos", igual que acá, en eso estamos presionados por el tiempo, lo que me parece muy bien, y claro, la gran discusión era el tema de la transformación de las sociedades europeas, y en este caso, la Alemania del 68 y, el consenso

era que el 68 produjo –como ha sido también sostenido por otros autores–, cambios profundos en las sociedades, cambios que impregnaron la sociedad y sus instituciones y que aún prevalecen. El 67 acá, en Chile y el 68, también en Alemania y Europa, influyeron profundamente en el desarrollo futuro de las sociedades. Eran grandes momentos de cambios, de movimientos sociales y políticos transformadores y, esos cambios fueron muy transversales, porque en el caso de Alemania se discutía el tema de la democracia en la universidad, por ejemplo, poner fin al sistema cátedra, en el que el profesor era actor único o principal e instalar el sistema de seminarios; surgen, de parte de los estudiantes, los llamados seminarios autónomos. Cuando yo estudié Sociología en Hannover, junto a los seminarios y conferencias dictadas por los profesores, había también algunos seminarios autónomos, organizados por los estudiantes, con la participación o apoyo de docentes. Se me había olvidado comentarlo: yo estudié en la Universidad Católica de Valparaíso, estudié acá, empecé estudiando Derecho y después me cambié a Filosofía, Carrera de la que egresé. Por lo tanto, esta Universidad también es mi alma mater.

TIEMPOS DE CAMBIOS SOCIOPOLÍTICOS Y CULTURALES

El tema de los cambios o reformas fue bastante transversal. Así, por ejemplo, en Alemania empieza la discusión sobre la democracia en la industria, la llamada *Mitbestimmung* (cogestión), la cogestión en Francia, pero también en Italia. O sea, se impulsó la democracia industrial; se discutía también la democracia en la familia, la democratización de las relaciones de poder; es decir, el concepto de poder era central en la discusión mundial, igual como lo señaló Raúl Allard en su exposición. La estructura del poder en la escuela también era un tema importante de la época: surgen experiencias pedagógicas como las llamadas escuelas anti-autoritarias, en las que el centro de interés y de la actividad pedagógica era el alumno/a, el desarrollo de su subjetividad, realización personal, y el apoyo al desarrollo de su personalidad.

La innovación pedagógica, la nueva escuela, fue introducida por los líderes del 68. Por ejemplo, por Oskar Negt –quien fue profesor mío–, gran líder de esa época, filósofo. Casi todos ellos eran filósofos, pedagogos, sociólogos, economistas y abogados. Ellos inauguraron estas escuelas anti-autoritarias donde los niños no tenían que aprender a leer en un año y tampoco eran evaluados con notas, cosas absurdas que aún existen. No tenían un sistema de disciplinamiento y aprendían en forma más libre: si querían aprender artes estudiaban artes, si querían aprender matemáticas estudiaban matemáticas, si querían ir

al baño se paraban y no tenían que pedir permiso. No estaban presentes las medidas de disciplinamiento autoritario que prevalecen en nuestras sociedades.

Muchas de las experiencias democráticas referidas anteriormente se llevaron a los barrios (Buergeinitiativen), como por ejemplo la democracia en las tareas familiares y en las relaciones de género, y muchas actividades también comunitarias. Esto significaba reconstruir el sentido de comunidad que se había perdido con la Segunda Guerra Mundial. A mí me correspondió vivir en una comunidad. Experimenté esta enriquecedora interrelación comunitaria dos años: en la comunidad todo se compartía y todo se discutía, ahí las relaciones de género eran muy fuertes. Gran parte de lo que estamos viviendo ahora nosotros, empezó allá en aquella época, como el que los hombres asumieran responsabilidades en el hogar y en la educación de los hijos y en las tareas domésticas.

El alcance de estas transformaciones fue tan amplio que actualmente el sector conservador alemán afirma que “todo lo malo de Alemania se debe al 68”. Otros en cambio dicen “todo lo que es Alemania –como sociedad más abierta y democrática–, en distintos ámbitos es por el 68”. Las opiniones se encuentran divididas sobre los aportes cualitativos del movimiento del 68, pero la mayoría opinan que fueron positivos. Al respecto, yo quería conectar estas experiencias con los vasos comunicantes globales: quiero indicar la discusión actual en torno a la Noósfera, es decir, los conocimientos existen y están en algún lugar. Circulan. Filósofos se refirieron al espíritu absoluto, o sea las ideas existen en todos lados y se proyectan históricamente. Cuando nosotros hablamos de democracia hablamos de los griegos, de hace más de dos mil años, después pasamos por los franceses, por la democracia inglesa. Cualquier tema importante al que nos reframos es hablar de cosas e ideas que se han producido antes, que prevalecen en el tiempo y vuelven con nuevos acentos, renovados por los nuevos tiempos, culturas y agentes. Entonces siempre existe una acumulación del conocimiento.

LA MEMORIA HISTÓRICA DEL CONOCIMIENTO: HUELLA COGNITIVA

César Hidalgo, físico y sociólogo chileno, habla de la *imaginación cristalizada*, en el sentido de que el conocimiento se acumula históricamente. El problema es qué se hace con ese conocimiento acumulado, cómo contribuye al desarrollo de la sociedad. En otras palabras, lo que está presente acá, este seminario, es una forma también de conocimiento acumulado de ciencia, técnica, de interrelaciones humanas. Una mesa, un ser humano, un país, un territorio, una actividad académica, representa una forma de imaginación

cristalizada. Lo que pasa es que nosotros muchas veces no tenemos memoria histórica y no sabemos que siempre hemos hecho cosas positivas.

Todo lo que se ha dicho y escrito por ejemplo sobre la revolución de Córdoba, Argentina, por supuesto que está en la historia, está en todas partes –se están escribiendo bastantes libros sobre eso–. Cuando uno lee la historia, Córdoba por supuesto que influyó en el 67 en la Universidad Católica de Valparaíso y en el 68 en la Universidad Católica de Chile y en la Universidad de Chile. Se trata de conocimientos que están presentes en algún lugar que algunos llaman la Noósfera, un símil de la biósfera como lugar de la biología en el mundo, de los ecosistemas y la biodiversidad. También existen los ecosistemas de las ideas y esas ideas entonces, también existen. El sociólogo y filósofo Boaventura de Souza Santos acaba de publicar un artículo sobre los conceptos y su importancia. En él afirma que, así como los árboles se conectan por las raíces –como sostiene la neurobotánica actualmente–, los seres humanos nos comunicamos por conceptos. Cuando hablamos de reforma, el concepto tiene muchas atribuciones y muchas significaciones, y esas significaciones van aumentando.

Por ejemplo, el concepto de democracia no hace solo alusión a la convencional o burguesa. También existe el concepto de democracia participativa, de democracia directiva, de democracia plebiscitaria. En otras palabras, el concepto evoluciona: el concepto existe y está en nuestro consciente o en nuestro inconsciente y se va transmitiendo de generación en generación, de territorio en territorio. En ese sentido, sostengo que existe una **huella cognitiva**, tenemos una huella cognitiva nosotros como país. ¿Por qué Chile vuelve a luchar por las mismas cosas de antes? Lo mismo que se ha discutido acá, lo que tuvimos muy avanzado en un momento dado se perdió transitoriamente por un golpe militar. Pero como la democracia forma parte de una huella histórica, tiene una memoria histórica y eso existe en Chile, que es distinta a la Argentina, la brasileña, la alemana, la China o la japonesa. Todos los países tienen su propia historia y huella cognitiva acumulada. Hay coincidencias y puentes comunicantes, por supuesto, pero cada país tiene su propia historia. Las generaciones empiezan a volver, a tomar estos temas, de manera pospuesta o simplemente lo hacen de otra manera.

Los países tienen una historia relacionada con la identidad de los pueblos, la que se construye progresivamente en los territorios habitados en ecosistemas: van construyendo su huella histórica a través de la acción de sus actores sociales, políticos, culturales, étnicos, económicos. Así, por ejemplo, Chile, su historia y su desarrollo ha sido acompañado de

ciertas ideas progresistas que constituyen matrices de la construcción dinámica de la nación y sus instituciones públicas y privadas. Estas ideas provienen de siglos anteriores. Durante el siglo XIX, por ejemplo, emerge la importancia del tema social y de la igualdad. Así, por ejemplo, a mediados del siglo XIX se organizó la Sociedad de la Igualdad, fundada por Francisco Bilbao y Santiago Arcos (1850), con el objetivo de fomentar las escuelas gratuitas, baños públicos, bancos de obreros, montes de piedad (sistema de créditos prendario para los sectores más desposeídos de la sociedad de entonces). La sociedad se planteaba la necesidad de impulsar reformas agrarias que solo se implementaron a partir del gobierno de Eduardo Frei Montalva y luego profundizadas por Salvador Allende. La reforma universitaria de 1967 y 68, objeto del presente seminario, se inspiró también en la reforma universitaria de Córdoba de 1918, Argentina, que influyó en la mayoría de las reformas universitarias latinoamericanas. Esta sería una huella cognitiva latinoamericana, aun presente y recordada con motivo de los 100 años de su historia (2018).

Por cierto, muchas ideas que influyeron en la organización, desarrollo y consolidación del Estado-nación chileno provenían del movimiento intelectual de la Ilustración que proclamó el progreso como estrategia de la razón conductora de Era Moderna y, desde luego, inspirada también en la revolución francesa, que influyó en muchos países modernos, europeos y latinoamericanos. Pero existen ideas que son típicas y propias de cada país, de cada territorio que se van incubando y desarrollando de manera progresiva en el transcurso de su historia política, económica, social y cultural. Así, por ejemplo, Chile hoy no tendría productividad y calidad vitivinícola, si no hubiese tenido una historia de territorios de cultura productiva socio-vitivinícolas, impulsadas por campesinos, familias y profesionales en lugares, en ecosistemas, de vocación vitivinícola. En el valle del Itata, en la Región del Biobío, sostenía recientemente un ecólogo, experto en vinos: en este valle existen 150 años de cultura vitivinícola, a pesar de que la región en la actualidad no tiene mucha importancia en este rubro productivo, pero la va a tener en el futuro, probablemente más que otras regiones, como es el caso de Casablanca, que produce excelentes vinos, con cerca de 60 años de historia en el rubro. Bueno, este y muchos otros ejemplos, demuestran que existe una **huella cognitiva**, construida históricamente.

La existencia de esta huella cognitiva puede encontrarse también en la música. En efecto, la música tradicional, el llamado folclore, pero también la nueva producción artística, se reproduce a través de las generaciones, como ocurre con la música andina y sus neo versiones. En la actualidad se habla mucho del Buen Vivir como una forma alternativa de vida, cultura practicada por los pueblos andinos. En verdad, muchos problemas

actuales tienen sus raíces en el pasado, por ejemplo, la pobreza. Estos problemas han sido contruidos, conceptualizados y percibidos socialmente de una determinada manera en el pasado. Y estas concepciones se heredan y evolucionan históricamente, ampliando, enriqueciendo y profundizando la huella cognitiva, también agregando nuevas explicaciones, en la medida que el pensamiento científico avanza. La pobreza en la década de los sesenta y setenta era vista como un problema de marginalidad del trabajo, de falta de recursos económicos o de migraciones campo-ciudad. En cambio, en la actualidad la pobreza se ve como un problema más complejo, multi causal y multidimensional. En otras palabras, el concepto del pasado subiste, pero ahora se le agregan nuevos conocimientos y dimensiones. Se amplía la huella cognitiva, lo que resulta muy útil para la definición de políticas públicas y la superación del problema.

Un tema nuevo, que también se une al conocimiento del pasado, es el cambio climático global. Desde hace algunos años estoy estudiando, analizando e imaginando cuál sería o llegará a ser la sociedad del cambio climático, como será la sociedad del futuro. Para ello tenemos que cambiar la perspectiva de análisis y relación con el tiempo histórico: debemos futurizar el presente, porque el cambio climático nos obliga, pero también nos permite, crear escenarios futuros a partir de los datos de acumulación de emisiones de gases de efectos invernadero, de CO₂, acumulados del pasado. Futurizar significa construir escenarios futuros de temperaturas y precipitaciones, a partir de los datos del presente, acumulados del pasado cognitivo y profundizados por los estudios de paleoclima. Hay que futurizar el presente y las universidades deben y pueden discutir qué es lo que puede llegar a ser la sociedad en 20 o más años, de acuerdo con lo que hoy es y a los desafíos que eventualmente le esperan en el futuro próximo y lejano. Si no nos preocupamos hoy del futuro, de los escenarios probables, podríamos sufrir desastres o situaciones imprevistas, no deseables para las nuevas generaciones y territorios. Por lo demás, el cambio climático ya llegó, se instaló en el planeta y en nuestras sociedades. Estamos viviendo incrementos de las temperaturas y disminución de las precipitaciones en Chile y en diversos territorios y continentes.

De acuerdo con el concepto de *imaginación cristalizada*, anteriormente mencionado, el conocimiento se construye y acumula históricamente, todo objeto o bien producido contiene conocimientos, que provienen de la materia y del trabajo humano. Y los países que se mantienen y cultivan esta concatenación de saberes, de prácticas, de huella cognitiva, avanzan hacia su propio desarrollo. En cambio, aquellos que producen rupturas cognitivas, que reniegan de su historia escalonada, pueden sufrir retrasos, retrocesos

o, simplemente, no avanzar hacia una mejor sociedad. Por cierto, la huella cognitiva no excluye los saltos cualitativos o cambios epistemológicos, también necesarios para avanzar en el conocimiento y la creatividad. Al respecto, los cambios de visión y de paradigma científico en las universidades se están produciendo progresivamente, a partir de proyectos novedosos de investigación, de centros nuevos de investigación que existen en las universidades. Los nuevos temas son complejos y requieren de una aproximación en equipos interdisciplinarios. Necesitamos discutir cómo vamos a enfrentar y tratar de resolver los nuevos problemas sociales, culturales y de formación profesional, con las capacidades que tenemos en la universidad y la innovación científica y tecnológica, a partir de la huella de conocimiento existente.

EL PESO DEL COLONIALISMO Y LA CULTURA

En Concepción, antes de venirme, tenían una discusión sobre las tomas, y un profesor decía: "Bueno, lo que pasa es que existe una cultura de las tomas" porque la discusión que se dio allí era por qué existe la violencia, y que habría que desarrollar una nueva cultura, de no violencia. Pero otro profesor decía: "lo que pasa es que existe una cultura de la violencia". Entonces tenemos que ver en qué consiste la cultura de la violencia, porque con discursos o con reglamentos –nosotros somos un país que siempre quiere reglamentarlo todo–, pensamos que vamos a resolver los problemas, y claramente estos no se superan así. Se superan con cambios de actitudes y cambios culturales.

Entonces, si hay una cultura de la violencia, hay que explicar por qué existe esa cultura de la violencia, para superarla desde sus raíces. Pienso que esta cultura de la violencia podría provenir de los procesos de colonización y de la instalación de la desconfianza en nuestros países: cuando hay desconfianza, como en Chile, donde solo el 13% de los chilenos confía en los otros, el resto no confía y, si no confía, ¿cómo se entiende con el otro? Y la universidad no es ajena a ese mundo de la desconfianza. Se puede tener un discurso muy avanzado, feminista, pluralista, de respeto a los estudiantes, pero los estudiantes o las mujeres no creen en ellos debido a que se ha instalado en la sociedad y en las personas una cultura de la desconfianza, que es muy de colonización, como dice Aníbal Quijano en su concepto de la colonialidad del poder que ha desarrollado y divulgado en América Latina.

Tenemos dos tipos de dominación en el continente: la colonial que aún prevalece en las relaciones humanas y la capitalista actual. De ninguna de las dos nos hemos desprendido totalmente. Por supuesto que hay cambios y emergencia de nuevas culturas

emancipatorias y liberales. Este es un tema que hay que profundizar en las universidades. Si no lo hacemos, siempre vamos a tener eventos de violencia. Raúl Allard dice algo muy cierto: cuando se hizo un cambio muy profundo, como en 1967, no hubo tanta violencia después, porque se tomaron de las medidas más radicales a las menos radicales. Ahora, si uno parte de las más moderadas, va a dejar un porcentaje importante fuera de los acuerdos, o no va a tomar ningún acuerdo. Esto es muy importante: cuál es la profundidad de los cambios que uno hace, la seriedad que uno toma, los temas que son planteados por la sociedad o por los estudiantes, o por un sector de estudiantes.

Hoy estamos discutiendo el tema de los acosos sexuales en las universidades. Si todo se reduce a un protocolo y solo a castigar a los acosadores –trátense de docentes o de estudiantes–, no va a cambiar mucho la realidad y vamos a seguir con ese tema. Para evitar eso es necesario un cambio más radical en la sociedad, en la cultura, en el comportamiento y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, todos esos son temas importantes de debatir en las universidades y en la sociedad.

¿CAMBIO EPOCAL? DEL NEOLIBERALISMO INDIVIDUALISTA AL DESPERTAR DE LA SOCIEDAD

En realidad, lo que tenía preparado para esta ocasión, era referirme a la realidad actual, a lo que estamos viviendo, a los temas de la universidad actual que, también están vinculados con el pasado, con las reformas del 67 y sus proyecciones. Pero en verdad, a diferencia del pasado, pienso que actualmente nos enfrentamos a un cambio epocal. Los cambios van evolucionando, mutando; sobre lo que hemos vivido antes empiezan a formarse otros cambios: las sociedades van cambiando. Quizás lo que es más interesante es que, por lo general, siempre los cambios han venido o han sido impulsados o impuestos desde arriba, desde el poder, obligando a los de abajo, a la sociedad; pero nunca o rara vez, los cambios se han producido desde abajo. Ni siquiera la revolución rusa ni la china han sido la excepción; los cambios por lo general son impulsados y llevados a cabo por una “vanguardia”, por una elite minoritaria que comanda a la mayoría con sus ideas y transformaciones.

Así, por ejemplo, a partir del 67 vivimos un momento histórico de cambios políticos, una larga época sobrepolitizada, donde la política era lo más importante y, prácticamente atravesaba todas las clases y sectores sociales. Se prolongó hasta el 73 bajo el gobierno de Salvador Allende. Luego, con el golpe militar, se inauguraron lamentablemente tiempos

militarizados, autoritarios. Y, con la implantación del modelo neoliberal, entramos a una época sobreeconomizada e individualista. Y, ahora, quizás empezamos una época que es un poco más societal. Tenemos una sociedad que está creciendo, que está tomando conciencia, que está despertando y emergiendo con conciencia más ciudadana. Se trata de algo nuevo que está ocurriendo en el mundo. Desde el punto de vista de la dialéctica hegeliana, diríamos que estamos en la antítesis, la tesis es la afirmación de la realidad, la antítesis es la contradicción de la realidad, la afirmación con la contradicción, o la negatividad, en términos de Adorno. Estamos en un momento de la negatividad, los movimientos sociales, el del 2011, los pingüinos (2006), los indignados a nivel mundial, el movimiento feminista, el movimiento ambiental. Son momentos de dialéctica de la negatividad, una recuperación de la razón que, a través de la acción de sus agentes de cambio, introduce cambios positivos en la sociedad. Es de esperar, que estos movimientos históricos culminen en una síntesis, en un momento de cambio, de transformación positiva. Hay cambios que ya están ocurriendo, cambios epocales, muy distintos a los anteriores. Esto se debe a que los actores son distintos. Antes fueron los estudiantes, los partidos políticos, los sindicatos. Por el contrario, el cambio epocal del que hablamos tiene que ver con un cuestionamiento y, en cierta medida, una negación de la era industrial. La negación de la era industrial implica introducirse progresivamente al posdesarrollo, que es lo que se está discutiendo en foros internacionales. Esto representa un cambio de paradigma. Por ello vemos que se experimentan momentos de tensiones entre lo que se definió y creó como concepto de Estado, política, cultura, educación, universidad, estilos de vida en la era industrial, y que ahora están en una crisis global. En este sentido, el gobierno de Trump quizás es un buen ejemplo de los perdedores de esa época que está en crisis y que se encuentra en tránsito hacia una nueva: resistir al cambio con una mirada nostálgica y conservadora en las "glorias" del pasado. También otros movimientos y líderes políticos en América Latina siguen este ejemplo, en Brasil, México y también en Chile. Es típico de los que quieren quedarse en el pasado. Aunque generen ruidos políticos y busquen manipular determinados sectores sociales, desencantados con el sistema económico y político, probablemente no van a poder revertir el cambio epocal.

MOMENTOS DE GRANDES TRANSFORMACIONES Y DE DIVERSIDAD

En contraposición, los nuevos movimientos sociales están pensando en alternativas de posdesarrollo. Ellos son los que quieren nuevas relaciones de género, autonomía para las comunidades indígenas, una mejor vida y otro tipo universidad. Eso está ocurriendo

ahora, y en estos momentos de tensiones y cambios, hay incertidumbres, hay confusión, desorientación. También nos pasa a los profesores y a las universidades. Estamos viviendo, en este sentido, momentos que son planetarios. De allí que los problemas sean de carácter planetario, con impactos locales. Ahora bien, gracias a la revolución científica y a la revolución tecnológica, hoy tenemos mucha información y cada vez más conocimientos. En mi opinión, esto ha causado, por ejemplo, que los partidos políticos –en un sentido tradicional–, sean menos importantes que en el pasado industrial. Estamos en un momento de complejidad de la política, porque la política también está presa del pasado, con sus estructuras e ideologías propias de la era industrial.

Las universidades, en general, también están en esa era, impregnadas del sentido profesionalizante. Todavía no salen de ese modelo, analizado por Scherz en la época de la reforma. Sin embargo, existen embriones nuevos de investigación; existen muy buenas investigaciones, a pesar de los pocos recursos que dispone el país a esta importante actividad académica. Lamentablemente una parte de los resultados de la investigación se exporta, lo que constituye una especie de neoextractivismo intelectual. Así como producimos y exportamos cobre y otros recursos naturales no elaborados, exportamos también conocimientos. Por ejemplo, unos jóvenes chilenos inventaron una bolsa plástica hidrosoluble o biodegradable. Es una innovación fantástica, pero ¿quién la va a producir? seguramente lo hará alguna firma internacional que invertirá y la colocará en el mercado mundial. Muchos jóvenes talentosos abandonan el país y buscan oportunidades en el extranjero. Por ejemplo, nosotros tenemos muy buenos conocimientos, que se producen en la Universidad de Concepción, así como en muchas universidades. Cuando fui Vicerrector de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción descubrí muchas actividades científicas interesantes que se realizaban en todas las facultades: ingeniería, medicina, ciencias biológicas, odontología, farmacia, ciencias naturales y oceanográficas, física y matemáticas, humanidades, educación, etc. Se trataba de muchas actividades y creaciones muy interesantes. El problema es que muchas de ellas “quedaban ahí”, en algún lugar de la universidad, hasta que logran transformarse en un producto útil, con patente de Estados Unidos o de otro país. Es decir, se transforman en exportación de conocimiento, que no impacta positivamente nuestro desarrollo.

Estamos viviendo una revolución tecnológica que va a impactar en la universidad y en la sociedad, y que se verá reflejado en la pérdida de empleos. Este, por lo tanto, debe ser un tema importante en la discusión de la universidad del futuro. Las universidades

están recibiendo masivamente estudiantes, sin considerar sus probabilidades futuras de inserción laboral. Se requiere, por lo tanto, un cambio en las políticas universitarias: tendrían que centrarse en la responsabilidad de cómo formar profesionales que tengan la capacidad, por ejemplo, de autoemplearse en el futuro. En efecto, la robótica y la inteligencia artificial van a destruir muchos empleos. En Alemania, según estudios, podrían destruirse cerca de 18 millones de puestos de trabajo. En Chile, los empleos podrían verse reducidos a la mitad: ya se están automatizando muchos procesos productivos, como el sector forestal y el portuario. Esto no es una novedad. La revolución tecnológica tiene aspectos también positivos, pero si nosotros no nos preocupamos de la empleabilidad vamos a generar enormes problemas de pobreza. A su vez, esa pobreza puede generar violencia en el país que ya está empezando a producirse. Por este motivo, tenemos que preocuparnos seriamente del problema: este es también un tema relevante de la universidad de hoy y del futuro.

Otro gran tema de actualidad es cómo produce conocimiento la universidad. La universidad debe orientarse hoy hacia la interdisciplina, lo que mencionaba también Raúl Allard en su presentación, al referirse a los institutos como lugares para investigación. En cambio, las facultades son estructuras más tradicionales, que combinan la formación profesional y actividad académica de pre y posgrado con la investigación, pero de carácter más monodisciplinaria. Sin duda, la monodisciplina es también muy importante, pero la complejidad de los problemas que afectan a las sociedades modernas y al planeta, obligan a poner en contacto a diferentes disciplinas, a fomentar la interdisciplinariedad: luego, tenemos que unir botánicos con ingenieros, con sociólogos, con científicos de la salud, de la educación de la ecología, con antropólogos, psicólogos, juristas. Esto no significa abandonar la disciplina –la que sigue siendo importante y se debe incluso profundizar–, pero hay que trascender los límites de ella. Entonces, la universidad tiene que formar ahora profesionales multi e interdisciplinarios, incluso transdisciplinarios. Sin embargo, primero demos un paso hacia lo interdisciplinario. Incluso la escuela también debería cambiar de orientación: los niños deben aprender conceptos globales y no los de la era de la división del conocimiento. Deben aprender a saber lo que es el planeta, qué son los derechos humanos, qué es un ecosistema, qué significa la vida. Los estudiantes secundarios deberían aprender a investigar, de manera que cuando lleguen a la universidad tengan una motivación y algún nivel de formación en investigación. Estos constituyen nuevos desafíos, lo que nos obliga a llevar a cabo cambios bastantes profundos en ese sentido.

NUEVOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD: HORIZONTALIDAD, COLABORACIÓN E INNOVACIÓN

La necesidad de la innovación en el plano universitario es otro gran tema que debería preocuparnos. En verdad, la innovación debiera ser el centro de la universidad del futuro. Al respecto, existen muchas capacidades científicas e institucionales para innovar en todos los planos: en la investigación, en la pedagogía, en la vinculación con la sociedad para contribuir a resolver problemas de diferente naturaleza (sociales, ambientales, productivos, ingenieriles, medicinales, alimenticios, territoriales, urbanos, energéticos, hídricos, forestales, agrícolas, etc.). De esta manera, se podría disminuir o evitar estresar a los estudiantes con lecturas de textos reproducidos y elaborados en otra época, y por lo tanto descontextualizados. Existe la urgente necesidad de cambiar el sentido de la educación. Yo sostengo la hipótesis de que existe un desacople entre lo que se enseña y la realidad: se enseña en un sentido convencional, separado de la realidad del sujeto y de la realidad cambiante de la sociedad y su complejo entorno. En otras palabras, la educación va por un lado y la realidad va por otro. Por lo tanto, existe una crisis de interrelaciones, de mutuo beneficio y eficiencia para avanzar cualitativamente hacia el desarrollo personal y social, crisis de pertinencia y actualización de conocimientos y metodologías comprensivas. Esta es quizás la crisis más importante de la educación en términos generales. La crisis de la educación es también una crisis de valores, de cultura y de paradigma civilizatorio, como lo plantea, por ejemplo, Edgar Morin. Para finalizar, hay que hacer cambios a nivel institucional, tanto en la cultura como en y la forma de organización de las instituciones. Cambiar lo que está obsoleto, como la excesiva jerarquización, propia de otra época, de la época del disciplinamiento, de la cultura autoritaria. En la actualidad estamos ingresando a una sociedad más relacional: tenemos una sociedad mucho más avanzada y estudiantes que saben más y que tienen más conocimientos. Por lo tanto, hay que transitar hacia una universidad e instituciones que sean más horizontal en sus relaciones. Eso significa creer y reconocer más las capacidades de los docentes, administrativos y estudiantes, así como las potencialidades que despliegan en sus actividades. Las universidades cuentan con esas posibilidades. Para potenciarlas se requiere de visión, de un nuevo relato de parte de los que dirigen, que debe incorporar al conjunto de la comunidad universitaria en interrelación con la sociedad, en un contexto de transformación. Ello resulta difícil y complejo, debido a que somos todavía presos de una cultura autoritaria del pasado. Debemos trascender y superar esa cultura, transitando a una de colaboración y de confianza. Justamente, la colaboración es el mejor remedio contra el mal de la desconfianza que domina nuestra sociedad y convivencia humana: hay que crear lazos de comunicación.

La desconfianza destruye relaciones, porque está comandada por la envidia, la ira y por la mala competencia. Nosotros operamos con un concepto muy equivocado de competitividad en el país. La competitividad en Europa, por ejemplo, está basada en la autorresponsabilidad: competir conmigo mismo para ser mejor y no contra el otro. El individualismo neoliberal, que domina la cultura del país, proclama competir contra el otro. La farmacia de la esquina compite con la de la otra esquina, los que venden un producto con otros que venden el mismo producto, en muchos casos incluso coludidos, como hay muchos ejemplos en el funcionamiento desregulado del mercado chileno. En realidad, eso no es competencia en un sentido moderno. La competencia moderna es querer y buscar ser mejor para contribuir al desarrollo de la sociedad y de las personas que la conforman.

Bueno, entonces estos nuevos desafíos de la universidad son múltiples, y en cierto modo estamos sobreexigidos como universidad, pero también como sociedad. Pero son esos desafíos hermosos los que pueden cambiar la sociedad sobre todo si asumimos lo positivo del pasado y no renegamos de él. Nuestras universidades tienen muchos años y mucha historia que puede ser reorientada hacia mejores propósitos.

Pensamiento crítico y el ideal de una sociedad cosmopolita

Crisóstomo Pizarro Contador

Director Ejecutivo

Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso.

RESUMEN

El objetivo central de este artículo es identificar algunos de los temas que deberían ser objeto de la investigación, docencia y difusión de las ciencias sociales y filosofía política por parte de la universidad. En este sentido, se afirma en la introducción que el gran desafío que enfrenta hoy la universidad es contribuir en la promoción de una sociedad cosmopolita, una inmensa pretensión solo sustentable si somos capaces de desarrollar el pensamiento crítico. Este debe distinguirse del pensamiento instrumental subordinado a las exigencias sistémicas de provisión de saberes útiles para justificar su legitimidad política y competencias instrumentales para su reproducción económica. Luego se releva el estudio de las relaciones entre globalización y democracia señalando que la globalización de tipo neoliberal dificulta el cumplimiento de las promesas del proyecto democrático: representación del interés general, derrota del poder invisible, y bienestar material, igualdad y libertad de la humanidad. Otro tema que solo se enuncia es el pronóstico de la macrosociología histórica sobre el futuro del capitalismo. También se identifica como tema muy relevante la investigación de la evolución de la pobreza y desigualdad en el largo plazo. Otra demanda de investigación que la universidad debería atender es la reintegración del saber de las ciencias sociales con la reflexión filosófica, hoy todas encerradas en sus compartimentos estancos. Esto impide el desarrollo del enfoque transdisciplinario, y por lo mismo el dominio de las competencias necesarias para comprender las contradicciones del sistema e imaginar su tránsito a la deseada sociedad cosmopolita.

INTRODUCCIÓN: EL GRAN DESAFÍO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FILOSOFÍA POLÍTICA HOY ES LA FORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD COSMOPOLITA

Lo primero que quiero decir es que concuerdo plenamente con los planteamientos hechos anteriormente por Raúl Allard, Sergio Allard, Andrés Donoso y Jorge Rojas. Ellos han presentado un conjunto de problemas y entre ellos solo voy a referirme a uno, en particular: las demandas de saber en el campo de las ciencias sociales y filosofía política. Voy a ser escueto, por razones de tiempo.

Sergio Allard insistió mucho en la importancia de la distinción entre universidad profesionalizante y la universidad comprometida con las ciencias. Yo creo que esa distinción sigue siendo un desafío que ustedes plantearon hace medio siglo, porque todavía nuestra respuesta frente a las demandas de investigación en el campo de las ciencias sociales y la filosofía política no ha sido contundente.

Lo que yo voy a tratar de hacer entonces, y solamente de modo ilustrativo, es destacar algunos temas que están siendo tratados desde el punto de vista de la investigación en el campo de las ciencias sociales y en el campo de la filosofía política. Quiero reconocer lo que se está haciendo, pero, insisto, lo logrado requiere muchísimo más de lo que hemos hecho.

Investigación para qué, es la pregunta, en el campo de las ciencias sociales y su relación con la filosofía política.

Lo voy a decir sumariamente, valiéndome de un cuaderno que preparó para nosotros Adela Cortina: el gran desafío de las ciencias sociales y la filosofía política hoy día es la promoción de una sociedad cosmopolita, una inmensa pretensión solo sustentable si somos capaces de desarrollar el pensamiento crítico. Este debe distinguirse del pensamiento instrumental subordinado a las exigencias de provisión de saberes útiles para justificar su legitimidad política y competencias instrumentales para su reproducción económica en procura de la incesante acumulación de capital. El saber útil no parece haber sido tan útil a la luz de las contradicciones que está exhibiendo el sistema a escala planetaria.

Adela Cortina sostiene que el desarrollo de un pensamiento crítico es hoy el gran desafío de las ciencias sociales y la filosofía política. Solo este pensamiento podría conducirnos a la promoción de una sociedad cosmopolita. Citando a Habermas, ella sostiene que el

ideal de la sociedad cosmopolita nace de “nuestro sentimiento por el dolor de los otros”⁶⁰. Ella reformula esto en los siguientes términos “formar en la compasión es la clave irrenunciable de la formación humanista que debe ofrecerse en el siglo XXI”. Ella podría guiarnos en la búsqueda de la democracia cosmopolita de Habermas fundada en una “conciencia de solidaridad obligatoria” de dimensiones universales, transnacional, que vendría a ocupar las orientaciones de valor que conciben al Estado como una institución basada en una especie de comunidad de origen y destino⁶¹. Habermas desarrolla más su idea de la sociedad cosmopolita en su propuesta de una constitución política para una sociedad pluralista⁶².

La aspiración por una sociedad cosmopolita también es compartida por otros autores. Luigi Ferrajoli –un alumno de Norberto Bobbio–, con su propuesta de un constitucionalismo mundial. John Rawls con su concepción de la justicia como equidad y el liberalismo igualitario o democrático –que se aparta completamente del clásico, en particular en sus organizaciones económicas y afirma la prioridad de la justicia distributiva por sobre la racionalidad del mercado–, abre paso a una concepción de la sociedad muchísimo más amplia que la contenida en la definición clásica del Estado-nación.

Posteriormente, Rawls desarrolla en *El derecho de gentes* un interesante alegato en favor de la sociedad de los pueblos y un nuevo derecho de gentes que norme las relaciones de paz y cooperación de la “sociedad de los pueblos”. Sin embargo, no todos los autores formulan los mismos niveles de exigencias a la sociedad cosmopolita, siendo los más radicales los de Habermas y Ferrajoli. Las exigencias de igualdad son menores en Rawls que en los anteriores, algo reconocido por él mismo.

Para Rawls, la sociedad de los pueblos y un nuevo derecho de gentes es una utopía, pero una utopía realista. Un acercamiento a la sociedad cosmopolita partiría por la formación de la sociedad de los pueblos. El distingue cinco tipos de pueblos: liberales gobernados por la idea de justicia como equidad; decentes, gobernados por una idea del bien común y sostenidos en una jerarquía consultiva no asimilable al constitucionalismo de los pueblos

⁶⁰ Cortina, A., “El valor de las humanidades en la formación”, *Cuadernos del Foro Valparaíso*, XIX, 2017

⁶¹ Habermas, J., “La constelación posnacional y el futuro de la democracia”, en *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona: Paidós, 2000.

⁶² Habermas, J., “A Political Constitution for the Pluralist World Society”, *Journal of Chinese Philosophy*, 2007.

liberales, con una idea más restringida de la libertad que la de los liberales, pero no por eso menos dignos; lastrados históricamente por condiciones económicas y sociales; criminales, que recurren a la guerra para aumentar su poder y someter a otros pueblos a sus propios intereses racionales, pero no razonables; y absolutistas benignos, que no reconocen ninguna forma de participación

Citando a Kant, Rawls sostiene que no merece la pena que los seres humanos vivan sobre la tierra si no es posible una justa sociedad de los pueblos cuyos miembros subordinen su poder a fines razonables y si los seres humanos son en gran medida amorales, si no incurablemente egoístas y cínicos⁶³.

El constitucionalismo mundial de Luigi Ferrajoli persigue superar la antinomia existente entre ciudadanos y personas. Puesto el problema en esos términos, los Estados-nación representarían un factor de exclusión y discriminación y habría una contradicción no resuelta con la noción de igualdad universal de los derechos fundamentales relativos a las libertades y los derechos sociales.

Esta noción de ciudadanía estatal se contradice con el derecho internacional expreso en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (París); El Pacto sobre los Derechos Civiles y Políticos de 1966; La Declaración y el Programa de Acción de Viena de 1993 (Viena – Boutros-Boutros Ghali, Sec. Gral. ONU 1992-1996); el primer y segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el primero de 1966 (entrada en vigor en 1976) y el segundo de 1989 (entrada en vigor en 1991); y el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 2008 (entrada en vigor en 2013).

Para Ferrajoli, el constitucionalismo mundial puede considerarse como una utopía jurídica tal como lo fueron los ideales de libertad, igualdad y fraternidad proclamados por la Revolución Francesa. Pero aún siguen siendo una inspiración para muchos. En una definición cosmopolita de la ciudadanía, los ciudadanos serían los sujetos de un nuevo orden que aseguraría la realización de todos los derechos de libertad personal y política

⁶³ Rawls, J., *Derecho de Gentes*, Barcelona: Paidós, 2001; Ottone, E. y Pizarro, C., "Globalización y Democracia", *Cuadernos del Foro Valparaíso*, XIV, 2014, Pizarro, C., *Crítica y Recreación del Proyecto Democrático. Materiales teóricos*, Santiago: Universidad Bolivariana, 2ª ed., 2008; *Sinrazón capitalista y razón de la democracia. Contra la subasta de la conciencia política*, Santiago: Catalonia, 2009.

junto con la adopción de garantías constitucionales y financieras dirigidas al cumplimiento de los derechos sociales.

La adopción de esas garantías significaría una transformación del Estado de bienestar en Estado social de derecho.

En el nuevo Estado, la mediación burocrática necesaria para la prestación de los derechos sociales debería restringirse a funciones técnicas y nunca asumir un carácter potestativo y discrecional. Así se podría evitar el surgimiento de aparatos burocráticos parasitarios, rapaces y corruptos.

También considera que los derechos sociales deberían proveerse de manera universal y gratuita y asegurar su financiamiento mediante el establecimiento de impuestos progresivos. En este sentido, las propuestas de Ferrajoli se asemejan a las del Foro Social Mundial.

¿Han sido incorporados estos temas en nuestras universidades de manera sistemática?

¿Hemos hecho nosotros investigación original sobre esta idea de la sociedad cosmopolita o nos hemos limitado a sistematizar los trabajos de estos autores?

La idea de una sociedad cosmopolita es una referencia contrafáctica. ¿Qué quiero decir? Que nos permite comparar la sociedad que somos con la sociedad que deberíamos ser si respondemos a la idea de una moral universal que pretende que todos nosotros, los seres humanos, gocemos de un mínimo bienestar material y psicológico, y que cada día impulsemos más el proceso de democratización fundamental de la sociedad en que vivimos

¿Cuáles son los temas que nos permitirían medir la distancia con este gran ideal? Resaltaré algunos de ellos y el mismo trabajo que está haciendo el Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso.

GLOBALIZACIÓN Y DEMOCRACIA

Un tema –y ya lo anunció el rector Sanhueza–, es caracterizar el estadio de la globalización en el que nos encontramos hoy. Algunos creen que la globalización es un fenómeno reciente. No es un fenómeno reciente. La globalización comienza a tomar

forma a mediados del siglo XVI en Europa occidental, hasta llegar a cubrir el globo terráqueo, en el siglo XIX⁶⁴. Esto es lo que el Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso está tratando de hacer. Subrayo en este sentido que en el Foro nos hemos preguntado cómo la globalización de tipo neoliberal dificulta el cumplimiento de las promesas del proyecto democrático: representación del interés general, derrota del poder invisible, y bienestar material, igualdad y libertad de la humanidad. Manuel Castells resalta en uno de los primeros Cuadernos del Foro cómo el capitalismo informacional desregulado y competitivo ha superado a los Estados-nación, articulando a los sectores más dinámicos de todas las sociedades del planeta, desconectado y marginado a todos aquellos que no tienen otro valor que el de sus propias vidas. Todo esto ha traído consigo un aumento de las desigualdades al interior de los Estados-nación y entre ellos⁶⁵.

¿Existe una cátedra de globalización, o la tratamos de forma ligera? Sí, existe una cátedra de globalización en la UDP dirigida por Ernesto Ottone, uno de los fundadores del Foro Valparaíso. Pero yo no sé si en todas nuestras universidades se está tratando la globalización con el rigor y profundidad que merece. En el Magíster en Relaciones Internacionales que dirige Raúl Allard estamos tratando de hacerlo.

Hay que admitir que ahora la globalización ha entrado en un nuevo estadio. Un estadio que podríamos decir de involución por las siguientes razones. La primera es el resurgimiento de formas de organización política extremadamente nacionalistas y autoritarias en algunos casos. Segundo, un resurgimiento de políticas proteccionistas mercantilistas. Tercero, un repliegue identitario y del interculturalismo. Cuarto, crisis de gobernanza mundial. En esto, yacen los esfuerzos hechos desde Boutros Ghali a Kofi Annan por conseguir la tan anhelada reforma de la ONU tan resistida por los miembros más poderosos del Consejo de Seguridad. Todos estos desarrollos deberían ser objeto de reflexión por parte de las universidades. Tres ejemplos elocuentes del debilitamiento de las instituciones de gobernanza global son Brasil y Estados Unidos en Sur y Norteamérica y el Brexit en Europa. Hay que señalar también que esta involución representa el surgimiento de nuevos tipos de populismo. El Foro ha dedicado un cuaderno al estudio de este tema, titulado *Populismo y Comunicación*. En él reunimos los artículos de ocho investigadores

⁶⁴ Pizarro, C., *Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo*, Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2015.

⁶⁵ Castells, M., "Estado, Sociedad y cultura en la globalización de América Latina con referencia a la especificidad chilena", *Cuadernos del Foro Valparaíso*, III, 2005.

de las universidades del CRUV y del extranjero para tratar la crisis de las instituciones de la democracia representativa, discutir sus dimensiones psicoanalíticas bajo los conceptos de deseo y frustración en populismos de derecha e izquierda; exponer la estructura del relato populista en dos casos Cristina Kirchner y Donald Trump; apreciar la relación entre cultura y populismo; y ofrecer elementos de juicio desde el estudio del significado político del lenguaje (glotopolítica) para valorar si el premio nobel de literatura entregado a Bob Dylan puede ser considerado como un ejemplo de populismo⁶⁶.

Ahora, hay que preguntarse ¿Qué tipo de problemas asume la universidad? En general, gozan de preferencia los estudios a los que se atribuyen funciones instrumentales idóneas para resolver los problemas más urgentes en el corto plazo.

Sin embargo, algunas universidades del mundo están haciendo investigaciones de largo plazo sobre los problemas destacados anteriormente. No sé si nosotros lo estamos haciendo en la manera debida. Hay un reclamo de la sociedad que nos pide “académicos, muéstrénnos un nuevo saber que no sea simplemente un saber instrumental”. Que no esté constreñido por lo episódico, por la noticia. La noticia sin raíz que pareciera que cada día nos deslumbra más. Buscamos incesantemente una nueva noticia, sin inscribirla en sus condiciones históricas de larga duración y sin apreciar sus proyecciones futuras. ¿Cuál es el significado, por ejemplo, de la llamada lucha comercial entre Estados Unidos y la China para todas las organizaciones internacionales reguladoras de las relaciones de cooperación?

EL FUTURO DEL CAPITALISMO

Otro aspecto, que solo enunciaré, se refiere al pronóstico de la macrosociología histórica sobre el futuro del capitalismo, algo absolutamente necesario para definir la sociedad cosmopolita ideal.

¿Qué estamos haciendo nosotros y otras universidades y otros centros en este sentido? Para muchos estaríamos en un punto de bifurcación histórica cuyo desenlace no lo podemos predecir, y que puede conducirnos a una sociedad mejor o peor de la que tenemos. No lo sabemos. Immanuel Wallerstein, quien lideró los estudios de macrosociología histórica sobre el futuro del capitalismo, nos visitó en 2016. Nosotros distribuimos hoy día su

⁶⁶ Pizarro, C. (Ed.), “Populismo y Comunicación”, *Cuadernos del Foro Valparaíso*, XX, 2018.

Cuaderno en el que hablamos sobre la declinación del poder hegemónico de los Estados Unidos⁶⁷. Para este autor, la declinación del poder hegemónico de Estados Unidos ocurre cuando todo la economía mundo- capitalista estaría sufriendo una estadio de agotamiento de las fuentes de acumulación de capital, condicionado por la demanda de alzas de los salarios reales determinado por la fuerza sindical y política de los trabajadores, aumento de costos materiales que incluyen descontaminación y reducción de desequilibrios ecológicos, pérdida de legitimidad de zonas centrales para seguir externalizando costos de producción capitalistas a zonas periféricas y semiperiféricas, y menor capacidad para seguir controlando la ola democratizadora agitada hasta con violencia por variados tipos de movimientos sociales y políticos, entre otros factores⁶⁸.

Desde una perspectiva filosófica, Habermas sostiene que las crisis del capitalismo maduro podrían ocurrir si la cultura perdiera su racionalidad, esto es su significado o sentido, la estructura social sufriera un quiebre en la solidaridad de sus miembros y las personas adultas perdieran su capacidad para responder autónomamente de sus actos. Estas crisis tendrían su origen en el “desacoplamiento” de la racionalidad estratégica e instrumental predominante en los sistemas políticos y económicos de la racionalidad de la interacción simbólica o acción comunicativa. Esta racionalidad consiste en la realización de los proyectos de emancipación, individuación y extensión de la comunicación libre de la dominación. La individuación es una característica de la “conciencia moderna” que implica tres dimensiones básicas: La autoconservación, La conciencia de sí y perspectiva utópica de reconciliación.

La perspectiva utópica de reconciliación y libertad se basa en las condiciones mismas de la socialización comunicativa de los individuos y está ya inserta en el mecanismo lingüístico de reproducción de la especie.

La crisis del capitalismo es un tema que exige una investigación sistemática por parte del sistema universitario. Lo estamos haciendo en parte en el programa del magíster en Relaciones Internacionales ya mencionado

⁶⁷ Wallerstein, I., “La declinación del poder hegemónico de Estados Unidos, *Cuadernos del Foro Valparaíso*, XVII, 2016

⁶⁸ Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Calhoun, C., Derlugian, G., *Does Capitalism Have a Future?*, Nueva York: Oxford University Press, 2013.

POBREZA Y DESIGUALDAD

Otro problema de gran relevancia es la investigación de la evolución de la pobreza y desigualdad en el largo plazo. ¿Lo estamos haciendo nosotros? Debo decir que existen algunos investigadores chilenos que están haciendo este trabajo. Uno de ellos, y conocido por nosotros, es Ricardo Ffrench-Davis, que fue invitado por la Universidad de Valparaíso para exponer la última edición de su famoso libro sobre Reformas Económicas en Chile. 1973-2017. La relación entre el ingreso del quintil más rico y el quintil más pobre era de alrededor de 15 veces en el período 1974-1981, y se deterioró a 20 veces en los ochenta. Dicha relación promedió entre 1990-2009 unas 15,3 veces, siendo que alcanzaba un valor de 12,9 veces en la década de 1960⁶⁹.

El índice de Gini muestra una evolución similar a la relación descrita: un deterioro entre 1974 y 1981, un dramático empeoramiento en la postcrisis de 1982 y durante todo el período de la dictadura cívico-militar, alcanzando un valor de 54,3 entre 1973 y 1989. La incompetencia de la dictadura en el control de los negativos efectos de la crisis de la deuda externa provocó en gran medida la peor depresión conocida desde la década de 1930: una caída del PIB del 14% en 1982-3, mientras que en América Latina esa cifra fue de un 3,2%; una tasa de desocupación de 31,3% y una caída del 11% en los salarios reales⁷⁰.

Otros estudios relativos a la desigualdad en la distribución del ingreso demuestran un estancamiento en su reducción en los últimos 25 años. De acuerdo con Gonzalo Durán, de la Fundación Sol, actualmente el 10% más rico de la población percibe ingresos 26 veces mayores a los que percibe el 10% más pobre. Esta razón, para los países de la OCDE, es de

⁶⁹ Ver los trabajos de Ffrench-Davis, R., *Entre el liberalismo y el crecimiento con equidad*, Santiago: Dolmen, 1999, 223-229; *Economic Reforms in Chile. From Dictatorship to Democracy*, Nueva York: Palgrave-Macmillan, 2010, tabla x.1, 270; "¿Cuán próximo al desarrollo económico está Chile? Las dos caras de un país que necesita avanzar más rápido", *Revista Occidente* 408, Santiago, 2011; *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad*, Santiago: JC Sáez, 2014, 308-319 y 458-460; también de Pizarro, C., "Cambios en el bienestar de la región y de Chile", en *Sinrazón capitalista y razón de la democracia. Contra la subasta de la conciencia política*, Santiago: Catalonia, 2009, cap. XII. En igual sentido argumentan los estudios emprendidos por Patricio Meller, Óscar Muñoz, Ernesto Ottone y Carlos Vergara, entre otros.

⁷⁰ *Ibidem*.

apenas 9,6 veces. El 70% de los trabajadores percibe menos de 400 mil pesos mensuales, mientras que la media de los ingresos formales es de apenas 260 mil pesos⁷¹.

Los investigadores Eugenio Figueroa, Pablo Gutiérrez y Ramón López, de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, han calculado la distribución de la riqueza en el país, pero utilizando las declaraciones tributarias corregidas por ganancias de capital y por evasión del impuesto a la renta. El Gini obtenido por medio de este cálculo se eleva del 0,55 establecido por la encuesta Casen a 0,62 para el período comprendido entre 2005 y 2010. Chile posee la peor distribución del ingreso si se la compara con estudios de otros países que también incluyen en sus estimaciones las ganancias de capital⁷². Con respecto a la participación de la población en la distribución del ingreso nacional, los mismos autores sostienen que el 1% más rico del país percibe el 30,5% del total de los ingresos. El 0,1% más rico del país (la milésima parte) percibe en cambio el 17,6%, y si se considera solo al 0,01% (la diezmilésima parte), este percibe el 10,1% del ingreso total⁷³.

Basándose en los estudios de Figueroa, Gutiérrez y López, Daniel Matamala calculó que el 0,1% más rico de la población cuenta con un ingreso per cápita 214 veces superior al 99% de la población. En cambio, el 0,01% de la población percibe un ingreso per cápita 1122 veces superior al 99,99% de la población. Este 0,01% de la población equivale apenas a 543 hogares que, en definitiva, concentrarían el 10% del total de los ingresos del país⁷⁴.

Otro cálculo de Matamala, basado en un reciente estudio del Banco Mundial, indica que el Gini se elevaría de un conservador 0,55 a 0,684, corroborándose que el 5% más rico del país percibe el 51,5% de los ingresos, el 1% percibe el 33% y el 0,1% percibe el 19,5%⁷⁵.

Estoy solamente destacando la investigación sobre el actual estadio de la globalización, el pronóstico de la macrosociología histórica sobre el futuro de actual sistema y el análisis de la evolución de la pobreza y desigualdad en el largo plazo, como claros ejemplos de

⁷¹ Durán, G., "Una marcha de enanos (y unos pocos gigantes): La curva de Pen, evidencia para Chile", *Ideas para el buen vivir* 7, Fundación Sol, diciembre de 2015, citado en Matamala, D., *Poderoso caballero. El peso del dinero en la política chilena*, Santiago: Catalonia, 2015.

⁷² *Ibid.*, 27.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 28.

investigación sistemática que no es profesionalizante, porque todos estos estudios no se pueden traducir en una respuesta inmediata, y porque la transformación del sistema político y económico es de larga duración

Si me permite señor Rector, quiero terminar con algo que ya usted indicó. Se trata de la separación de las ciencias sociales y de estas con la filosofía política. Mientras no rompamos –miren el verbo que uso yo, fuerte – los estancos existentes en nuestras universidades–, no podremos tener la visión transdisciplinar que requiere el estudio de los fenómenos a los cuales me estoy refiriendo.

LA REINTEGRACIÓN DEL SABER

Primero, hay una división del saber en el campo de las ciencias sociales: sociología, ciencia política, y economía. Estancos. Nadie sabe lo que hace el otro. Esta tendencia a la especialización dice Habermas, es uno de los fenómenos más profundamente preocupantes de nuestro siglo. Nuestro desafío es la reunificación del saber en el ámbito de las ciencias sociales y de estas con la filosofía política. La filosofía, que se pregunta por el fundamento de la sociedad y por el fin de la sociedad, debería recoger la contribución de las ciencias sociales, y las ciencias sociales, deberían recoger el saber filosófico. Yo llamaría a las ciencias sociales, simplemente disciplinas sociales. Deberían ampliar su profundidad y su mirada con la riqueza que nos puede generar el conocimiento filosófico.

Ya me pasé del tiempo, pero lo que he dicho es solo parte de un trabajo más elaborado y que está disponible en escrito. Si alguien quiere conocerlo, se lo puedo enviar.

Entiendo que la reflexión de alto nivel, de larga duración y futurista no interesa a un sistema encerrado en la jaula de hierro del inmediatismo episódico, acrítico y casi exclusivamente limitado a atender las exigencias instrumentales para su propia auto reproducción.

¿Cómo difundir nuestro interés mediante los nuevos formatos digitales y cuales audiencias debemos privilegiar? es la pregunta que debemos responder.

No podemos rendirnos a la cultura comunicacional completamente comercializada y limitada al mensaje fácil, irreflexivo, divertido, colorido gracioso y ruidoso. Pero podemos pensar cómo valernos de algunas de estas características para difundir los contenidos que

realmente nos importan. El Foro ha dedicado al estudio de los problemas de la sociedad contemporánea y las condiciones necesarias para su tránsito hacia un orden político global, 22 cuadernos, 4 Foros Internacionales, 4 libros y casi un centenar de columnas.

Comentarios a las presentaciones de Jorge Rojas y Crisóstomo Pizarro

Patricio Sanhueza Vivanco

Rector, Universidad de Playa Ancha.

Son muchos los temas que me gustaría destacar de la presentación de Jorge Rojas. Como él señala, esta no es una época de cambios, sino un cambio de época, y hay que saber leer estas señales, especialmente aquellas relacionadas con el proceso de globalización.

La idea de huella cognitiva me parece interesante, porque ella está presente en nuestra historia. Por ejemplo, ocurre con la cultura de la violencia, que puede estudiarse en Chile desde el siglo XIX en adelante. Esta es una sociedad contenida, que explota. Que explota pocas veces, pero muy fuerte. Pero también acá en Chile existe la cultura de la represión. Además, Chile es una sociedad muy normativa, demasiado reglamentada. Eso es preocupante, ya que los reglamentos vienen del pasado y a veces no se revisan.

Por otra parte, la sociedad industrial está quedando en el pasado. Somos otra sociedad, pero nos quedamos con muchas fórmulas de lo que era la sociedad industrial. Claramente estamos en una época de incertidumbres. Y en ese sentido, surgen varias interrogantes: ¿qué pasa con la investigación? ¿cuál es el papel que juega la universidad misma, en lo que respecta al nuevo conocimiento? En este contexto, Chile no se destaca mucho en la inversión de recursos para la investigación. Hay más capacidades de investigación que recursos.

Con respecto a presentación de Crisóstomo Pizarro, destaco sus reflexiones, y una pregunta clave: qué temas están siendo tratados en las ciencias sociales. La verdad es que las universidades trabajan estos temas, pero lamentablemente la idea de la conciencia crítica, de preocuparse del futuro, de escudriñar, de investigar, de anticipar, se fue

perdiendo. Esto se debió a que en Chile no se promovió la universidad de investigación. Por el contrario, se promovió la universidad de docencia. En general, quedaron algunas universidades investigando más que otras. Esto es un motivo de preocupación, porque en el fondo lo que está en discusión es la tarea que tiene la Universidad en la construcción de una sociedad ideal, cómo llegar a ella y con qué estrategias.

El gran error de Chile ha sido reducir los recursos destinados a la investigación. Invertimos un 0,38% del PIB, que no es nada al lado de países que invierten el 2,5% del PIB. Esta es una diferencia enorme.

La idea de moral básica, universal es un gran tema, al igual que las tendencias observadas en el proceso de globalización. Y en ese sentido, también es importante observar lo que está ocurriendo con Estados Unidos y el retroceso que estamos experimentando con el surgimiento de los nuevos nacionalismos.

Para finalizar, destaco el último apartado de la exposición de Crisóstomo Pizarro, su llamado a terminar con los compartimientos estancos que existen en la universidad. Si bien existe un trabajo entre las distintas disciplinas, es necesario romper ese esquema y avanzar en la construcción de un conocimiento transdisciplinar.

UTFSM y la reforma 3.0

Cecilia Reyes Covarrubias

Académica del Departamento de Informática, Universidad Técnica Federico Santa María.

Pedro Serrano Rodríguez

Académico del Departamento de Arquitectura, Universidad Técnica Federico Santa María.

RESUMEN

La primera reforma universitaria, entre los años 1968 y 1969, tuvo un particular impacto en la Universidad Técnica Federico Santa María que, hasta 1968, estaba bajo el dominio de la fundación privada Santa María, que imponía los rectores y era manejada por el clan de la familia Edwards, perdiéndose en ese tiempo el manejo de la herencia. En 1968 el financiamiento de la UTFSM ya era de un 98% estatal. En esos momentos, luego de una gran huelga, el Congreso de la República quita a la fundación la tuición sobre la UTFSM. Esta pasa a depender del Estado de Chile y se elige democráticamente al primer rector. La UTFSM actúa como universidad Pública, con Consejo Superior y con un representante del Estado.

Cuatro años después, vino una “contra reforma” de manos de la dictadura militar: se termina la autonomía, la triestamentalidad, el currículo flexible y por decreto, durante 17 años los rectores son reemplazados por personal militar designado.

Durante la continuidad y cambio de este proceso, en la UTFSM –que ya lleva casi 47 años sin elecciones triestamentales–, ocurre lo que establecemos aquí como la segunda reforma. La universidad ha enfrentado cambios en lo financiero y administrativo, lo estructural, la investigación, la docencia y la gestión, ha debido acreditar en el sistema nacional de acreditación y asumir la gratuidad parcial.

La revolución en las comunicaciones, la informática, la robótica y la Inteligencia artificial, con estudiantes que serán 100 % nativos digitales, hacen pensar entre 2020 y 2030, en una tercera Reforma Universitaria.

PRESENTACIÓN

El sistema Universitario chileno ha pasado por diversas reformas y contra reformas. La reforma universitaria acaecida entre los años el 1968 y 1969, que impactó a casi todo el planeta, tuvo un particular impacto en la Universidad Técnica Federico Santa María. La universidad, hasta la reforma de 1968, estaba bajo el dominio de una fundación privada, la Fundación Santa María, que imponía los rectores y era manejada por la familia Edwards. Dicha familia terminó administrando para su propio beneficio la fortuna que legó a Chile don Federico Santa María Carrera, dejando de aportar al sostenimiento de la UTFSM. Ya en 1968 el financiamiento de la UTFSM era de un 98% estatal.

En 1969 la Universidad pasó a ser una entidad pública de interés estatal.

Esta realidad revelada por una investigación en el Congreso de la República⁷⁶, motivó una decisión presidencial, del entonces presidente Don Eduardo Frei Montalva, avalada por mayoría en el Congreso en 1969, que terminó con el dominio de la Fundación Santa María y le entregó la responsabilidad de la nueva Corporación universitaria a un Consejo Superior con representantes triestamentales y un rector, también triestamental, elegido

⁷⁶ - Ley 16775 (extracto, Biblioteca del Congreso, 1969) Se aprueba el artículo (19 balotas blancas y 3 negras). El señor FIGUEROA (Secretario).-

El artículo 20, al igual que el 21, se refiere a la Universidad Santa María. Ha llegado a la Mesa una indicación renovada -la 41 a)- por los Honorables señores Allende, Chadwick, Rodríguez, Contreras Labarca, Barros y Baltra, y de la Honorable señora Carrera, que abarca ambos artículos -20 y 21- del proyecto aprobado por la Comisión. Su texto es el siguiente:

“Artículo...- El Presidente de la República, dentro del plazo de 15 días contado desde la publicación de esta ley, decretará la disolución de la Fundación de Beneficencia pública denominada “Federico Santa María”, del departamento de Valparaíso, cancelando su personalidad jurídica.

La totalidad del patrimonio, como asimismo las asignaciones, aportes, participaciones y franquicias de que es propietaria o de que disfruta la Fundación “Federico Santa María”, formarán el patrimonio de la corporación de derecho público a que se refiere el inciso siguiente, la que sucederá a la Fundación,

democráticamente. Este primer rector fue don Jaime Chiang Acosta. Esta fue la primera reforma profunda e importante que debió enfrentar la UTFSM en su historia.

Con esta primera gran reforma, la UTFSM pasó a ser una “Universidad Pública de Interés Estatal”, con un sistema de currículo flexible, con un nuevo Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, que tenía el objetivo de dar una formación integral a los ingenieros. A partir de entonces la UTFSM funcionó con casi un 100% de financiamiento desde el Estado de Chile.

Todo este fenómeno de la reforma ocurría cuando la población de la Tierra era de 3.500 millones de seres humanos.

Luego, solo 4 años después, vino una “contra reforma” de manos de la dictadura militar, el 11 de septiembre de 1973. En ella se terminan abruptamente la triestamentalidad y el currículo flexible y por decreto, los rectores democráticamente electos, que son reemplazados por personal militar designado. La situación dura 17 años, la universidad

para todos los efectos legales y académicos, en los bienes, relaciones y situaciones jurídicas de que es titular.

Autorízase al Presidente de la República para crear, dentro del mismo plazo que establece el inciso primero, una corporación de derecho público, autónoma, que se denominará “Universidad Técnica Federico Santa María”. Facúltase, asimismo, para dictar el Estatuto de la corporación, el que no podrá ser modificado sino por ley.

El Estatuto de la nueva corporación será propuesto al Presidente de la República por una comisión redactora compuesta por cinco representantes del Cuerpo de Profesores y cinco representantes de la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María, y por un representante del Presidente de la República. La comisión deberá constituirse dentro de los treinta días siguientes a la fecha de publicación de esta ley, y cumplir su cometido en los sesenta días posteriores a su constitución.

Mientras dure el trámite de elaboración y aprobación del nuevo Estatuto y hasta que se establezcan las autoridades definitivas que en ellos se definan, la nueva corporación estará dirigida por un Rector interino, con plenos poderes para normalizar las actividades académicas y administrativas de la Institución. El Rector interino será asesorado por la comisión redactora mencionada en el inciso anterior, y será designado por el Presidente de la República de entre las personas que le propongan, en sendas ternas, la Asamblea de Profesores y la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María. Sólo podrán figurar en estas ternas profesores universitarios con no menos de cinco años de ejercicio docente en la mencionada Universidad.

durante dicho período pierde su autonomía, con lo que se establece lo que podría ser calificado como una contrarreforma.

Luego de la caída de la dictadura, a partir de 1990, (en ese entonces la población de la Tierra era ya de 5.300 millones de humanos), se inicia una lenta y dificultosa recuperación democrática en el país. La UTFSM continuó con un Consejo Superior, con un representante del Estado de Chile y sin triestamentalidad en los votos. Los rectores pasaron a ser electos por el claustro, formado solo por los profesores en la categoría Jornada Completa de Planta.

Durante este proceso, que ya lleva casi 30 años, ocurre lo que establecemos aquí como la segunda reforma. La universidad ha debido enfrentar cambios importantes en lo financiero y administrativo, lo estructural, la investigación, la docencia y la gestión. Ha debido absorber los enormes cambios en la computación y las comunicaciones globales, ha debido acreditar en el sistema nacional de acreditación, llegando a los 6 años en 2017 y durante los últimos años, uno los asuntos más importantes de la gestión, ha sido el absorber los impactos de la nueva ley de gratuidad universitaria.

Sin embargo, se avecinan cambios importantes, acelerados por la revolución tecnológica y acontecimientos mundiales que hacen pensar en una tercera Reforma Universitaria. Entre 2020 y 2030 la humanidad llegará a los 10.000 millones de seres humanos, la conectividad planetaria será casi total, nubes de satélites cubrirán con redes de alta velocidad casi todo el planeta; estaremos en pleno cambio climático con efectos cada vez más catastróficos; la automatización, la robótica y la inteligencia artificial, habrán aumentado la productividad en función inversa con la oferta de empleos comunes, creando una situación interesante con la disponibilidad de tiempo humano. La revolución de las energías renovables no convencionales (ERNC) ayudará a contrarrestar la amenaza del cambio climático, cambiará radicalmente nuestro modo de ver la energía, habrá misiones tripuladas a la Luna y a Marte.

Todo lo anterior nos hace pensar que la UTFSM en especial estará propositivamente en medio de un cambio tecnológico acelerado, donde la ingenierías, las ciencias y la tecnología tendrán la palabra, habrá sin lugar a dudas medios para la educación virtual y eso va a influir incluso en la manera de desarrollar la formación de nuestros estudiantes, que serán 100% nativos digitales y con disponibilidad de red extendida 5G, dispondrán de video teléfonos contactados con el planeta, con traducción instantánea e inteligencia

artificial. Cada video teléfono podrá ser más poderoso que un computador portátil actual. Pensar el futuro es un ejercicio universitario fundamental y serán nuestros estudiantes los que siempre ejercerán en ese futuro.

UNIVERSIDAD, ESTUDIANTES DEL SEGUNDO MILENIO, LOS NUEVOS ACTORES

Los cambios necesarios

Don Federico Santa María Carrera, el seis de enero de mil novecientos veinte, entrega su segundo testamento, de 5 páginas, donde es necesario reafirmar la siguiente frase:

“(...) hice mi primer testamento en 1894, legando a la sociedad de Valparaíso una Universidad, pero en el transcurso del tiempo, la experiencia me demostró que aquello era un error y que era de importancia capital levantar al proletario de mi patria, concibiendo un plan, por el cual contribuyo, primeramente con mi óbolo a la infancia, enseguida a la Escuela Primaria, de ella a la Escuela de Artes y Oficios y por último al Colegio de Ingenieros, poniendo al alcance del desvalido meritorio llegar al más alto grado del saber humano”⁷⁷.

Don Federico, visionario y admirador de su tío abuelo don José Miguel Carrera, cuyo lema patrio fue “Post tenebras lux”⁷⁸, consideró un error legar una universidad a la sociedad de Valparaíso. En aquellos tiempos solo acudían a la universidad los hijos de las elites económicas, por lo que propuso en cambio: “un plan para levantar al proletariado de su patria”, concentrando los esfuerzos en la infancia, la escuela primaria, la escuela de artes, adelantándose así a programas que, 30 años después, comenzaron a mejorar las opciones de los hijos de las clases trabajadores de Chile. El colegio de ingenieros lo puso al final, puesto que tenía claro que, primero que nada, eran los niños del Chile proletario los que necesitaban un impulso para asegurar un desarrollo equitativo de su patria.

30 años después, este sueño no estaba del todo cumplido. En la década del 50 del siglo pasado, Chile presentaba los peores índices de desnutrición infantil. Hasta 1970 el índice de niños con un retraso significativo en el crecimiento y desarrollo era de un 70%.

⁷⁷ Testamento de Don Federico Santa María Carrera (Fragmento). Disponible en <https://bit.ly/2Vuu3m8>

⁷⁸ Historia de Chile: Emblemas Patrios. Primer Escudo Nacional. Disponible en <https://bit.ly/3c7SUTE>

Fernando Monckeberg Barros se tituló de médico en la Universidad de Chile (1952), investigó seriamente los factores de este bajo desarrollo y dedicó su vida a mejorar estas condiciones nutricionales para la infancia en el país. El asunto era multi factorial: junto a la alimentación, el escaso acceso a las redes de sanidad, vivienda, agua potable y sistemas de saneamiento ambiental para gran parte de la población chilena era deficiente. Todo esto debía cambiar en profundidad⁷⁹.

Monkeberg funda en 1954 el Instituto Nacional de Tecnología de los Alimentos (INTA, U. de Chile). Allí inicia la propuesta de políticas de Estado para mejorar la nutrición infantil. Logró que el país elaborara la leche enriquecida más un plan para apoyar a las madres. La literatura indica que existe una relación entre la alimentación de la madre y el desarrollo cerebral del feto.

Para esto Monkeberg impulsó un programa, transformado en política de Estado, que atravesó los diferentes gobiernos desde 1970 al 2000, para mejorar la nutrición infantil sobre todo en los primeros años de vida.

En ese período, la mortalidad infantil en Chile pasó de un dramático 180 muertos de cada mil niñas y niños nacidos vivos a menos de 7 cada 1000 nacidos vivos; la cantidad de muertes en menores de 15 años pasó del 48% a menos del 1%, y la expectativa de vida pasó de los 36 a los 80 años. Esas generaciones crecieron físicamente un promedio de 10 a 12 cm. Muchos de nosotros somos hijos de este proceso.

A partir de esto, los chilenos fueron más sanos, vivieron más y mejoraron sus opciones de desarrollo cerebral, lo que sumado a políticas educacionales progresistas lograron mejorar el acceso y calidad de la enseñanza. Vale decir, mayor desarrollo intelectual para una gran parte de la población. El analfabetismo en Chile en 1952 era del 19,8%, ya en 1989 era de un 5,9 y en 2017 tuvo un retroceso y fue de 6,4%⁸⁰. Son analfabetos, aun este año 2019, casi medio millón de chilenos. Según la última encuesta Casen de 2017, son las familias más pobres las que sufren de esta brecha en sus opciones de educación.

⁷⁹ "Biografía Dr. Fernando Monckeberg Barros", Biblioteca del Ministerio de Salud, Chile. Disponible en <https://bit.ly/3a1r6yM>

⁸⁰ INE, Censos de Población años 1952, 1960, 1970 y 1982. INE, Encuesta Nacional de Empleo, octubre-diciembre 1989. Disponible en <https://bit.ly/2Vp1feV>

En 2017, poco más de 60 años de creado el INTA, una encuesta de la U. de Chile revela que el 46% de sus “mechones” son primera generación en acceder a la universidad. En 1982 había 48 universidades con 165.000 estudiantes y en 2012, 173, con más de un millón de estudiantes⁸¹.

Este fenómeno, con todas sus complicaciones sociales, políticas y económicas, indica que cada vez hay una población mayor que alcanza el desarrollo intelectual que le permite cursar carreras de nivel terciario, técnico y universitario. También ha impactado durante la última década a todas las universidades del CRUCH y, por supuesto, se refleja hoy en día en las carreras de la Universidad Técnica Federico Santa María. Nuestro estudiante medio está cada vez más lejos de provenir de las antiguas elites. Es, al igual que lo encuestado en la U. de Chile, primera generación de su familia en la universidad.

Evidentemente los procesos de Estado han logrado el desarrollo intelectual, pero no han resuelto del todo los problemas económicos. Desde el CAE (Crédito con Aval del Estado que dejó una enorme deuda de estudiantes de economías precarias con la banca privada) hasta la ley de gratuidad Universitaria para los primeros quintiles, el acceso económico ha mejorado sustancialmente, pero aún no resuelve la demanda del 2011, “Educación Gratuita y de Calidad”.

Todo lo anterior se describe para configurar una realidad nueva que acompaña esta tercera reforma. Buena parte de nuestros estudiantes, son muy distintos a los estudiantes del siglo anterior. No solo por que provienen de estratos socioeconómicos antes postergados, sino porque vienen de un contexto sociocultural diferente.

Vienen de una educación primaria y secundaria en gran parte deficiente, con capacidades de estudio también mal entrenadas. Incluyendo la gratuidad, sufren penurias económicas importantes. En la Casa Central de la UTFSM más de la mitad de sus estudiantes no tiene su hogar en Valparaíso, provienen de contextos familiares y sociales con deficiencias culturales, muchos con baja autoestima y son poco resilientes al fracaso, nunca han vivido fuera de su casa y pierden el resguardo y contención familiar. Todos factores que inducen al estrés y afectan la salud mental.

⁸¹ Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Evolución de la Matrícula Total por Tipo de Institución, Santiago: MINEDUC, 2012.

Muchos profesores no logran entender estas profundas diferencias y sostienen que los actuales estudiantes son tontos y flojos, adictos al celular. Ni tontos ni flojos, son chilenos diferentes, y a la universidad con su mirada tradicional, muchas veces decimonónica, le cuesta entender y asumir. Científicos extranjeros se asombran que por aquí aun se hagan algunas clases al más puro estilo del siglo XIX.

La UTFSM deberá afrontar esta nueva reforma, que ya está encima, con un cambio sustancial en metodologías de enseñanza, acogida, ciclos de estudio; y asumiendo los cambios que la ciencia y tecnología del siglo XXI traen para el futuro que ya se inició.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES INEVITABLEMENTE DIGITAL

Hoy en día nuestros estudiantes –todos nativos digitales–, son diferentes a la mayoría de quienes les impartimos la docencia, piensan en forma algorítmica, usan las tecnologías casi intuitivamente sin necesidad de un aprendizaje previo, valoran la inmediatez de la información, se comunican colaborativamente, aunque estén a muchos kilómetros de distancia, o incluso, uno al lado del otro. Son inevitablemente digitales.

Vemos como las tecnologías de la información y las comunicaciones evolucionan e irrumpen en los más diversos ámbitos. No debiera sorprendernos que lleguen a nuestras aulas a promover cambios estructurales. Lo que viene no solo implica actualizar las materias que impartimos o mejorar la forma en que las presentamos, sino que cambiar el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Debemos enseñar a aprender toda la vida, al autoaprendizaje, a valorar las fuentes fidedignas de información, a ser responsables de un mundo digital, a respetar la privacidad de los datos virtuales de los ciudadanos, y tantas nuevas habilidades requeridas por un mundo laboral con puestos de trabajo que pueden aún ni si quiera existir.

Alvin Toffler ya planteaba en su libro *El shock del futuro* que los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer ni escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender⁸². Frente a los acelerados cambios tecnológicos, el aprendizaje continuo a lo largo de la vida parece ser la clave para desenvolverse con éxito en cualquier profesión en este siglo.

⁸² Toffler, A., *El shock del futuro*, Nueva York: Penguin Random House, 1970.

¿Cómo podemos ser parte de esta transformación de la educación? ¿qué tecnologías nos ayudarán?

La Inteligencia Artificial (IA), en la búsqueda de transformar a las máquinas en imitadoras de la inteligencia humana, está generando diversos algoritmos para lograrlo a un costo computacional cada vez más bajo, precisando siempre un margen de error que permite no olvidar lo artificial de dichas soluciones. Este término acuñado en el año 1956 por John McCarthy, un prominente profesor de informática estadounidense, en la actualidad irrumpe ya en la educación.

La UNESCO en su documento “Inteligencia Artificial en la Educación: Oportunidades y Retos para el Desarrollo”⁸³, plantea un conjunto de desafíos, de los cuales hay 4 en los que como universidades debiéramos reflexionar en forma prioritaria:

1. Aprovechar la tecnología para mejorar la educación y sobre todo el aprendizaje.
2. Garantizar un uso inclusivo y equitativo de la Inteligencia Artificial.
3. Desarrollar destrezas para enfrentar el mundo laboral y la vida.
4. Cautelar un uso transparente de los datos sobre educación.

Analicemos cómo estos desafíos pueden impactar en la inminente reforma universitaria que se viene por las implicancias de la transformación digital en educación.

El desarrollo de la IA permite enfrentar una de las mayores transformaciones de la educación: la **enseñanza personalizada**. Poder apoyar a cada estudiante individualmente, de acuerdo con sus propias capacidades y aptitudes, abre un mundo de oportunidades. Las tecnologías digitales pueden posibilitar adaptar el aprendizaje a las necesidades y ritmos individuales de los estudiantes. No solo se trata de contar con los denominados espacios *tech-rich* (ricos en tecnología) en el aula, estos solo son un medio para que el profesor y el estudiante interactúen; el diseño del aula debe procurar “una presencia no

⁸³ UNESCO, “Inteligencia Artificial en la Educación: Oportunidades y Retos para el Desarrollo”, París, 2019.

preeminente, aunque permanente para estudiantes y profesores como instrumento de trabajo intelectual y como herramienta de construcción compartida de conocimiento⁸⁴.

No se va a prescindir de la valiosa labor del profesor, ni se eliminarán las salas de clases. Lo que se busca es proveer de herramientas para registrar, por ejemplo, qué partes del material disponible necesitan ser revisados en forma reiterativa por cada estudiante, cuánto tiempo destinan en leer algún artículo o revisar un video, cuáles son sus intereses o preferencias de tipos de materiales de estudio, o incluso, qué buscan en Google o cómo interactúan en las redes sociales. Con todo esto se pueden detectar, en forma automática, patrones de comportamiento que ayuden a identificar los temas que les son más difíciles de aprender a los estudiantes, y así proveer de información al profesor que le permita mejorar la experiencia en el aula.

Otro desafío para la educación es velar por un uso de la IA que no profundice las desigualdades que hoy existen en nuestra sociedad. **Equidad e inclusión** son principios intransables. Hay cada día mayores volúmenes de datos (Big Data) que podrán ser procesados con algoritmos de IA para, entre muchos otros aspectos, mejorar la calidad de vida de las personas, generar diagnósticos sobre su salud, apoyarlos en sus decisiones financieras, recomendarles entretenimientos, guiarlos en sus traslados, mejorar su educación. El desafío que plantea UNESCO es dar acceso igualitario a las personas a este conocimiento sin distinción de género, raza, origen social, orientación política, etc. para lo cual las universidades debieran liderar la definición de políticas públicas que van desde plantear que el acceso a "internet es un derecho humano y crear alianzas internacionales para proveer infraestructura tecnológica en los sectores más pobres del mundo en desarrollo"⁸⁵, hasta velar porque los avances en IA ayuden a reducir la brecha educacional que existe con aquellos marginados del desarrollo.

Formar profesionales para **enfrentar el mundo laboral y la vida**, ha sido y seguirá siendo el objetivo de nuestras universidades. Para el futuro, el desafío está en formar personas flexibles capaces de reinventarse constantemente, con habilidades para el autoaprendizaje, aptos para trabajar colaborativamente en equipos multidisciplinarios y transnacionales,

⁸⁴ Gros, B., *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona: Gedisa, 2010.

⁸⁵ Mutoni, D., *A revolutionary connectivity: internet access as the ultimate human right and socioeconomic force*, Washington DC: New Degree Press, 2017.

con inteligencia social presencial y virtual, con pensamiento computacional, críticos para distinguir entre información importante y falsa, con habilidades para trabajar con datos (científicos de datos) y resolver problemas complejos. Más que enseñar contenido, se necesita generar habilidades; el contenido se puede desactualizar en el futuro, la habilidad permanecerá, aunque pase el tiempo.

En el trabajo, la IA, y los robots, afectarán millones de empleos, eliminarán varios y cambiarán otros cuantos, pero crearán nuevas oportunidades laborales, ya que se eliminarán las tareas más repetitivas, dejando mayor tiempo para la creatividad y las interacciones personales; como así también aparecerán nuevos trabajos asociados a las automatizaciones implantadas. Habrá que mantenerlas, además de monitorear, actualizar y evaluar su funcionamiento.

La necesidad de aprender toda la vida y desde cualquier lugar, está haciendo surgir nuevos métodos de aprendizaje, como las plataformas MOOCs (Massively Open Online Courses), el aprendizaje en “*microchunks*” o en pedazos pequeños, que permiten aprender, por ejemplo, desde un dispositivo móvil temas específicos en el momento y lugar que el estudiante desee. El desafío es innovar en nuestro sistema formativo apoyados con las tecnologías, siendo la clave el desarrollo del pensamiento computacional en forma transversal a cualquier profesión, e incluso desde la infancia. Janet Wing desarrolló el concepto de pensamiento computacional como una forma de razonamiento que utiliza herramientas y métodos propios de la computación para solucionar problemas de cualquier tipo. Plantea que “el pensamiento computacional es reformular un problema aparentemente difícil en uno que sabemos resolver, tal vez por reducción, integración, transformación o simulación”⁸⁶. Se llega a plantear también que desarrollar el pensamiento computacional es una de las acciones más poderosas para afrontar el reto que la Cuarta Revolución Industrial nos propone.

Los dilemas éticos asociados a la IA son un desafío donde las universidades también tienen mucho que aportar. Tanto en liderar la discusión como en formar a los profesionales para que comprendan las implicancias éticas asociadas a la creación y utilización de la IA, principalmente centrada en la **ética de los datos** que se generan en estos sistemas informáticos. Por un lado, el cautelar un uso transparente de estos datos para el bien común, pero consciente del impacto que pueden tener en la privacidad de las personas, en

⁸⁶ Wing, J. “Computational Thinking”, en *Communications of the ACM*, vol.49, 2006, pp. 33-35.

su libertad individual. En educación podríamos enfrentar un dilema ético al usar algoritmos de IA para un proceso automático de selección de estudiantes, pudiendo generarse discriminaciones injustas, si el entrenamiento del algoritmo ha sido sesgado hacia un determinado grupo, y luego se aplica a otro, aceptándose o rechazándose estudiantes erróneamente. Contar con sistemas automatizados de corrección de evaluaciones, tutores que respondan consultas, asistentes de aprendizajes, son herramientas que impactarán positivamente la labor del profesor. Por otra parte, la privacidad y seguridad de los datos de las personas es un reto ético que implica saber cuándo pueden ser usados, cuáles deben ser protegidos, cómo deben ser asegurados para evitar robos cibernéticos (hackeos).

El impacto de la IA en la transformación de la educación es inevitable, es una oportunidad para cambiar nuestros procesos formativos, para acercarnos más atractivamente a los estudiantes, nativos digitales, que están en la búsqueda de una educación distinta. Ellos no son mejores ni peores que generaciones anteriores, son diferentes. No podemos argumentar que como en el pasado eran mejores, ahora es culpa de ellos que no rindan como quisiéramos. Es nuestro deber como formadores adaptarnos a las nuevas generaciones. La transformación digital es un gran aliado para lograr este cambio.

CÓMO ENFRENTA LA UTFSM UN MUNDO CON MENOS TRABAJO HUMANO NECESARIO Y MAYOR CRECIMIENTO DEL PIB

Hace 15 años este subtítulo habría parecido como ficción, pero hoy las constataciones estadísticas indican que, en efecto, la revolución tecnológica que va desde la automatización, iniciada remotamente en los telares en la revolución industrial, pasando por los avances en robótica del último decenio y los desarrollos que se avecinan en inteligencia artificial, van a alterar de manera contundente todos los escenarios universitarios del decenio que se viene.

Desde el 2010, la economía chilena ha tenido un crecimiento del 40%. El 2010 nuestro Producto Interno Bruto era de 252.108 millones de dólares y en 2019 llegamos a los 305.556 millones de dólares. Estas cifras indican que Chile no ha dejado de crecer en su economía, el 2010 éramos 16,99 millones de habitantes y el 2019 debiésemos ser algo más que 18 millones, o sea crecimos en población cerca de un 10%.

Esto significa que somos per cápita cada vez más ricos (la economía creció un 40% mientras que la población sólo un 10%). Pero esto no es así en la percepción ciudadana.

Fundación Sol, en sus análisis muestra que en 2017 el 48,6 % de los ocupados estaba en el sector formal –vale decir, tiene trabajo asalariado, con contrato y leyes sociales–, y el 51,2 de nuestra fuerza laboral estaba en el sector informal, en categorías como: “independiente encadenado, cuenta propia no profesional, familiar no remunerado, dependientes periféricos, asalariado desprotegido” y etc.⁸⁷. Por supuesto, la gran mayoría de estos trabajadores no tienen contrato ni leyes sociales. Es más, muchos trabajan esporádicamente en la calle. Si las cifras midiesen solo el empleo formal, asalariado con contrato y protección social, el desempleo real chileno sería un impresentable 52%.

En el trasfondo de todo esto, está la realidad indicando que los grandes conglomerados productivos usan cada vez más sistemas automáticos y ocupan cada vez menos mano de obra. En Chile, el principal sector económico es el de servicios con un 63,9 % del PIB, seguido de la minería, que generó en 2012 el 14,2 % del PIB y el 57 % de las exportaciones con 48 827 millones de dólares. Chile es el mayor productor mundial de cobre, litio, yodo, y de otros productos como uvas frescas, arándanos, ciruelas, manzanas deshidratadas, salmón, truchas y carbonato de litio. En todos los rubros mencionados, la automatización y mecanización han reducido el empleo neto.

Un ejemplo claro de este proceso histórico es la estiba de barcos de carga en el puerto de Valparaíso. En un principio la carga de los barcos era subida y bajada en sacos y encomiendas de un tamaño apropiado para trasladar manualmente a faluchos y luego distribuirlos al interior de las bodegas, a modo de equilibrar las cargas para asegurar una navegación controlable.

Un puerto lleno con cientos de veleros con carga que llega y que sale, requería de un ejército de cientos si no miles de trabajadores conocidos como “estibadores”. Luego mejoraron los sistemas de grúas y de muelles, los navíos fueron más grandes y más rápidos, los bultos también fueron más grandes, se abrió Panamá en 1914, llegaron menos navíos y por supuesto, desde entonces se requirió menos personal.

Pasado el tiempo, a mediados del siglo XX aparecieron los contenedores, que vienen en sí mismos estibados, se manejan con grúas mayores y las cargas vienen empacadas en una caja normalizada de acero. Nuevamente bajó dramáticamente el número de estibadores

⁸⁷ Sáez, B., “Economía informal en Chile”, Seminario Estadísticas del trabajo: nuevos desafíos para su medición y análisis. Fundación Sol, 9 de agosto de 2017. Disponible en <https://bit.ly/2wyltto>

necesarios. Hoy en día todo llega y sale en contenedores o se carga a granel con un sistema automatizado, el puerto tiene sistemas "inteligentes" de programación de faenas y requiere aun de menos personal. Un enorme navío post panamax de casi 300 metros de eslora se mueve con solo 20 tripulantes, los mismos de la carabela de Colón, que tenía solo 23 metros de eslora.

Pronto los puertos de contenedores estarán trabajando con grúas automáticas bajando en pocas horas cientos hasta miles de contenedores, que rápida y automáticamente saldrán del puerto evitando las acumulaciones. Se vienen en el futuro los barcos sin tripulación, que ya están siendo probados, el puerto robótico, los trenes y los camiones eléctricos sin chofer.

Los números indican que Chile cada año produce más y mejor y que el empleo real disminuye. Eso seguirá así, con algunas consecuencias sobre las que se puede especular aquí. Todo indica que Chile es en 2019 uno de los países donde sus trabajadores tienen la jornada de trabajo más extensa. En 2019 la jornada estándar es, hasta agosto de 2019, de 45 horas semanales, lo que implica 9 horas diarias de trabajo. Antes del 2005 eran 9,5, muy lejos aún de las 8 horas de las que tanto se habla. En Chile la jornada salitrera hasta 1921 era de 12 horas que incluía 2 de traslado, más o menos la misma jornada de un asalariado santiaguino del siglo XXI que consume hasta 2 horas en sus traslados sumando 11 horas.

Algo estará cambiando en Chile durante esta década. Lo primero que resulta a todas vistas absurdo es que la jornada de trabajo en Chile sea aun de 9 horas 5 días a la semana, con una productividad laboral menor. Por lo tanto, dado que la productividad general del país sigue subiendo gracias a operarios autómatas 24/7, la jornada laboral humana en Chile deberá bajar. Según la OCDE, los mexicanos pasan 2255 horas trabajando al año, los trabajadores de USA 1783, Holanda Francia Dinamarca con 1500. Los alemanes trabajan 1363 horas al año. Con todo, la productividad de los países con menos horas anuales ha subido un 27%. Chile es el tercer país OECD que más horas trabaja con una media de 2015 horas anuales.

Alemania y Francia trabajan 30 horas a la semana o sea operan productivamente con jornadas de 6 horas diarias, especulando pronto serán jornadas de 6 horas en 4 días.

Lo interesante de todo esto es que la productividad sigue aumentando. De acuerdo a la bibliografía consultada, los PIB respectivos en Francia y el Reino Unido aumentaron, y la productividad por hora de trabajo subió 20 veces en 100 años (Maddison, OCDE 2011).

Todo indica que en un futuro cercano la tendencia a la automatización de servicios y sistemas productivos irá en aumento y que esto debiese redundar en el aumento de un bien muy preciado, que la humanidad ha buscado por siglos: tiempo. Tiempo libre, lo que va a redundar en mejorar la oferta para utilizarlo. La humanidad ha tenido diversos renacimientos en la medida en que las elites acceden a tiempos libres. En el siglo XXI, las elites han aumentado, dado que la mayoría de la población ha tenido acceso a la educación, el vestuario, energía vivienda y mejor alimentación; los seres humanos, además, han aumentado su esperanza de vida al nacer. Mas gente viviendo mejor, con mejor salud, viviendo durante más tiempo y trabajando menos, PIBs de todas formas en alza.

Por fortuna para la UTFSM, los empleos que se vienen serán altamente tecnificados, habrá más presupuesto para la ciencia, habrá desafíos nuevos como los viajes espaciales, la conquista de las profundidades de los océanos y las profundidades de la Tierra, habrá cambios urgentes en la tecnología del agua, las energías renovables y los modos de producir alimentos, la informática y las telecomunicaciones habrán alcanzado un nivel 3.0, con nubes de satélites en órbitas bajas, redes de datos más rápidas y más seguras, electro movilidad y robots en todos los sistemas de servicios y producción. La inteligencia artificial seguirá subiendo su nivel y disponibilidad.

En todo lo anterior, la UTFSM tendrá una parte importante que desarrollar, mantener e innovar. Ese es el desafío que tiene que abordar esta tercera reforma, la del 2020 al 2030. La *lux* del pensamiento racional luego de siglos de oscuridad, "*post tenebras lux*" como decía el primer escudo nacional de don José Miguel Carrera, a quien Don Federico Santa María Carrera dedicó esta universidad.

La Universidad y sus reformas propias o impuestas

Aldo Valle Acevedo

Rector, Universidad de Valparaíso.

RESUMEN

Los procesos políticos y económicos habidos en los últimos 50 años han tenido un visible impacto en la educación superior, y específicamente en las universidades. La reforma universitaria de los años 60s debe entenderse como una iniciativa de modernización académica y cultural del país impulsada por la sociedad civil, que luego se vio truncada por la vigilancia dictatorial. Tampoco deben desconocerse los negativos efectos que tuvo la politización partidista en la universidad antes y durante la dictadura militar, que implicaban desconocer la función primordial de la universidad en el campo del desarrollo cultural. Con el término de la dictadura, la universidad se vio limitada por roles e indicadores de política pública, que suponía conciliar los temas relativos a los estándares académicos, las funciones propias de la universidad, y las tendencias economicistas que predominaban en el país. La universidad aún vive tensionada fuertemente entre las presiones políticas y económicas originadas en el sistema y sin vocación de ser una organización intelectual y culturalmente independiente, que la distinga de todas las otras instituciones sociales. Esto se observa al examinar las reformas de 2014 y 2018, y las nuevas atribuciones y responsabilidades del Estado. Las nuevas reformas deben instalar la educación pública superior como parte de la discusión democrática, ahora con otro rol y funciones para el Estado. En esencia, se trata de una modificación sustantiva del diseño tecnocrático.

CONSIDERACIÓN PRELIMINAR

Para una institución tan antigua como la universidad, pudiera pensarse que cincuenta años representan un tiempo breve en nueve siglos. Pero el tiempo histórico, como sabemos, no tiene una velocidad ni una trayectoria homogéneas, especialmente si consideramos que el quehacer intelectual y la producción de conocimiento han experimentado relevantes cambios con una mayor aceleración en los siglos o décadas más recientes. A lo que debemos agregar, en el caso de Chile, unos procesos políticos y económicos que han tenido visibles impactos en la educación superior y en las universidades específicamente.

Tales efectos se explican por la relevante participación que ha cabido al Estado en la constitución y evolución del sistema universitario del país, así como por las disputas políticas, ideológicas y culturales a que dan lugar las orientaciones de las decisiones públicas en educación superior. Esto resulta a su vez coherente con una evidente constante histórica que da cuenta de un antagonismo recurrente en materias educacionales en nuestro país. Estas consideraciones permiten, creo, discurrir sobre la idea de que las universidades en todas estas décadas han vivido reformas propias e impuestas, aunque en este segundo caso por métodos y razones muy diversos.

Una consecuencia de ello es que las universidades tradicionales y que han sido parte de la función pública han debido adaptarse en un ambiente no siempre favorable y en algunos casos abiertamente hostil. Nadie podría desconocer que ha habido significativos cambios que por su carácter y sentido han sido muy relevantes para las universidades. Por lo mismo, me propongo a partir de reconocer y valorar la reforma universitaria de los años 60, luego, identificar y caracterizar la reforma legislativa reciente en educación superior. Finalmente, propongo un desafío propio, que es de responsabilidad exclusiva de la universidad.

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE LOS AÑOS 60 Y LAS TRANSFORMACIONES QUE LE SIGUEN CON MAYOR IMPACTO PARA LAS UNIVERSIDADES.

La reforma universitaria como un hito histórico cultural

La reforma universitaria que se inicia en Valparaíso en 1967 tiene unos propósitos ambiciosos, como era de esperar en esa década. Por la fuente histórica más directa que por fortuna tenemos, me refiero a Raúl Allard, he leído que el llamado era a "Reoriginar

la Universidad en Valparaíso". Este fue el titular de una inserción que se publicara en *El Mercurio de Santiago*, en ese mismo año. Junto con hacer justicia a la memoria del movimiento reformista de la Universidad Católica de Valparaíso, debe quedar claro que la referencia a nuestra ciudad no obedece a sesgo chauvinista alguno.

Ese proceso, tal vez el más relevante que ha vivido el país por obra de sus comunidades universitarias, fue ante todo una iniciativa de modernización académica y cultural del país que tiene su principal impulso a nivel de la sociedad civil, no es una iniciativa estatal, como tantas veces había ocurrido a lo largo del siglo XIX y buena parte del siglo XX. Pretendía una superación del carácter meramente profesional de la universidad, de dar espacios a la ciencia y la investigación, relevar la importancia de los claustros, reconocer participación a las diversas comunidades al interior de la universidad, democratizar el acceso, promover la autonomía y a la vez el compromiso con la sociedad desde sus propias funciones académicas.

Por su propio carácter y origen solo la intervención coactiva que vino unos pocos años después pudo truncar las potencialidades de ese vigoroso proceso social y cultural, que fue la reforma universitaria. El largo periodo de vigilancia dictatorial, para usar la expresión de Jorge Millas, suspendió y enervó sustancialmente las bases intelectuales y académicas del sentido de la reforma, pero ello tampoco fue suficiente para anular el impacto modernizador que la inspiraba. A mi juicio, la universidad al menos conceptualmente ya no volvió a ser la misma que era antes de la reforma.

Cuando se habla de la década del 60, en referencia al siglo pasado, para denotar un periodo fecundo en cambios cualitativos de la cultura y de la política del país, un hecho que da singularidad merecida a esa década fue sin duda la reforma universitaria. No ha habido luego un proceso de liderazgo intelectual y cultural de esa misma envergadura. La universidad mostró en ese proceso que constituía un componente sustantivo y protagonista de la esfera de deliberación intelectual del país, con agenda autónoma, que desde sí misma, intervenía y acompañaba el curso del acontecer nacional. Sin ese proceso, la década del 60 tendría un perfil menor desde el punto de vista histórico cultural.

Crítica a la politización partidista y sobre ideologizada

Aunque no fui testigo presencial, porque ingresé a la universidad en 1975, una mínima dosis de ecuanimidad histórica, creo, debería impedirnos omitir una observación crítica sobre los efectos que tuvo sobre las universidades el proceso político que vivía el país. Me

refiero a ese exacerbado antagonismo político e ideológico que vivió la universidad en esos mismos años. Es cierto que ello proviene de la coyuntura histórica que vivía Chile, que no tiene causas que solo se puedan atribuir a las comunidades académicas y estudiantiles. Ninguna organización o institución social escapó de ese mismo fenómeno, pero de la universidad debía esperarse un filtro algo más eficaz que impidiera que las tareas de carácter intelectual y académico no se vieran limitadas ni profanadas por decisiones que se tomaban fuera de la universidad o dentro de esta, pero en razón de objetivos partidistas menores para la función y el carácter del quehacer académico. Ese fue un costo muy alto y un precio difícil de evitar tal vez, pero que debemos recordar como un error de que aprender y ojalá nunca más repetir. En mi opinión esa es una responsabilidad compartida y que no cabría atribuir a un sector determinado de los clivajes que se produjeron dentro de la universidad.

Destaco esta observación crítica porque luego las comunidades derivaron al otro extremo. Una despolitización también exacerbada que llegó a convertir a la universidad en una entidad acrítica, ausente en los debates mayores que requieren la presencia de los académicos y de las comunidades intelectuales, científicas y culturales que se constituyen o deben constituirse en las universidades. Este otro fenómeno será también relevante para una nueva fisonomía de la universidad como institución social en las décadas posteriores.

Pero, la universidad seguiría expuesta a otras corrientes, necesidades y tormentas políticas y culturales.

La universidad limitada por roles e indicadores de política pública

Recuperada la democracia o terminada la dictadura, aunque más bien lo segundo, adviene un tiempo en que ya hay otros procesos económicos, sociales y culturales en marcha y que constituirán mega tendencias por su hegemonía y vigoroso impacto sobre la sociedad y el Estado en su conjunto. La mayor conexión con el entorno internacional tendrá efectos sobre los estándares académicos y las funciones propias de la universidad, debiendo además conciliar sus tareas con la modernización y su tendencia economicista, que circula sin contrapeso por el país.

Las políticas públicas de las últimas han requerido ciertas contribuciones de la educación superior y de las universidades específicamente. Los instrumentos de esas políticas han estado definidos en función de esos requerimientos y las “instituciones” –expresión cuyo uso quita algún perfil a la universidad pues incluye a otras organizaciones– lo que

pueden hacer es adaptarse a esas orientaciones. Uno de esos objetivos es la necesidad de ampliación de la cobertura en formación de pregrado, pero sin mayor compromiso fiscal.

Las políticas públicas, a partir de los años 90, toman opciones con toda claridad y convicción. Para dar respuesta a esas necesidades, sus decisiones podrían caracterizarse con los siguientes énfasis:

- Promoción de la cobertura privada y limitación a la oferta de las universidades tradicionales de función pública. Estas son más bien disfuncionales culturalmente e irrogarán mayor gasto público.
- Apertura de financiamiento público para oferta privada, no se debe distinguir, lo que importa es el estudiante y no el carácter de la institución.
- La calidad de la educación superior carece de regulaciones vinculantes. Esta certificación no es obligatoria para las instituciones, ni las carreras de pregrado, salvo excepciones, ni la oferta de postgrado en general.
- Las universidades desde la política pública se las entiende como prestadoras de servicios profesionales docentes. Así caben todas en unos mismos instrumentos de financiamiento y reglas de mercado.
- La concepción anterior conduce o se acompaña de una postergación de las funciones de investigación científica, desarrollo de las humanidades y contribución a la innovación tecnológica y la transferencia.
- Las universidades pasan a integrar una estrategia de incremento de la cobertura, sin densidad formativa y solo para perfiles profesionales.

Todo lo anterior contribuye en una medida importante, porque no es el único factor, a reducir o a delimitar al menos temporalmente las tareas de la universidad, para que sea más bien funcional y subordinada a roles e indicadores relevantes para esa estrategia ya señalada. Esta conclusión me parece que describe las condiciones de un periodo que se extiende desde los años 90 hasta que se constituye un nuevo movimiento estudiantil, acompañado –cuando no apoyado– por las propias comunidades académicas de las universidades, incluso de autoridades de las mismas instituciones. El año más visible de emergencia de tales manifestaciones es 2011, y por eso marca una interrupción en ese

continuo de tendencias y efectos antes señalados, pero no un cambio sustantivo ni menos su final.

El fenómeno se produce en un contexto histórico más amplio, con una diversidad de factores ideológicos, políticos, económicos y socioculturales que merecerían un análisis mayor. No diré que están articulados de modo avieso por una mano oculta solo por una voluntad o a propósito de los intereses de un determinado sector de la sociedad. Pero ello no obsta a señalar que se inserta y responde a una concurrencia fecunda entre la globalización como proceso económico y la hegemonía tecnocrática concurrente con el vaciamiento del sentido democratizador de la universidad en nuestro país. La universidad reducida en su función intelectual y cultural para ser concebida más bien como agencias prestadoras de servicios para un orden tecnocrático y no como instituciones con un proyecto autónomo que las hace partes de una sociedad deliberante. Su relación con el Estado y la sociedad será de carácter instrumental, solo para objetivos de política pública en razón de metas programáticas de la economía.

Este proceso no se ha mantenido de modo homogéneo en las últimas décadas y presenta matices que es indispensable advertir. Ha habido cambios que han revalidado el prestigio y los aportes de las universidades reconocidos en el escrutinio social. En materia de investigación la producción y calidad de esta cada vez tiene más relevancia, lo que ha ocurrido también con el apoyo de ciertos instrumentos de la política pública y la demanda de las comunidades científicas y académicas. Los estándares de calidad y de rendimiento en docencia de pre y postgrado, la transparencia y la rendición de cuentas constituyen mejoras que dan lugar a un progresivo desarrollo de la educación superior en el país.

Las universidades en el país, si bien no son de “clase mundial” (una categoría que debemos analizar y evaluar, porque es el camino sin retorno del único y homogéneo ranking mundial), lo cierto es que comparativamente, en el contexto latinoamericano, han alcanzado un destacado nivel. De cara al reconocimiento social de las universidades a nivel nacional también cabría decir que se ubican entre aquellas de mayor legitimidad y confianza para la ciudadanía.

Con todas estas consideraciones y matices necesarios, y para efectos de seguir pensando sobre la institución universitaria, me permito sugerir o insinuar que, ahora más que antes, aún vive fuertemente tensionada entre la presión externa, sus necesidades y la vocación, ojalá no olvidada, de ser una organización intelectual y culturalmente independiente,

porque esta condición de autonomía en esos dos ámbitos son imprescindibles para justificar sus existencia y distinguirlas de toda otra institución.

Como en ese contexto se producen otros hechos relevantes, aunque no necesariamente importan un cambio cualitativo, se hace necesario evaluar algunos rasgos del escenario actual para las universidades, especialmente con motivo de la reforma legislativa habida entre 2014 y 2018.

LA REFORMA LEGISLATIVA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ORIGEN, PROPÓSITOS Y CRÍTICA.

La reforma legislativa al sistema de educación superior, cuya demanda se inicia en 2011 con mayor fuerza y claridad en sus contenidos debe todavía ser tratada como un hecho político institucional de la mayor relevancia, pero que aún no produce decisivos en la realidad de la educación superior. Los impactos o efectos que tendrá sobre las universidades y sus tareas más propias están todavía pendientes de una determinación. Pero tales reformas forman ya parte del presente y del futuro.

Diagnóstico del sistema de educación superior antes de la reforma legislativa

Los elementos de caracterización que señalo a continuación no son los únicos. Estos corresponden a aquellos que se asociarán de un modo más directo al conflicto social que dará origen al proceso político e institucional que derivará en las leyes que integran esta reforma. A mi juicio, los principales rasgos para caracterizar los efectos sociales de las políticas públicas aplicadas desde 1981 y continuadas –en su lógica fundamental– a partir de 1990 son los siguientes:

- Crecimiento sostenido de la demanda por educación superior con una débil respuesta estatal o pública.
- Expansión de la oferta y matrícula privada sin la regulación necesaria ni garantía de calidad.
- Incremento histórico de la cobertura con predominio de financiamiento privado y endeudamiento creciente.

- Ineficacia de la prohibición de lucro a consecuencia de una política de permisividad ante su expansión.
- Abandono progresivo de la educación superior de carácter público.
- Quiebras de instituciones privadas sin garantías de continuidad y de resarcimiento para estudiantes.

Dicho contexto se empieza a configurar en los años ochenta, como obra de la dictadura militar. Ese diseño neoliberal emerge como reacción al proceso de Reforma Universitaria que va de 1967 a 1973, que buscaba expandir la enseñanza terciaria y contribuir a la modernización que experimentaba la sociedad chilena. Pero es también el resultado de una transformación ideológica radical. La educación superior debe ser privatizada y generar más mercado. El financiamiento de las universidades públicas se reduce, los aranceles son pagados por los estudiantes, y nuevas instituciones privadas ofrecen unas atractivas opciones de acceso a las universidades, con ofertas diferenciadas de prestigio y reconocimiento. El Estado, por su parte, subsidia el desarrollo de este mercado, y al sector público se le restringe su alcance para favorecer la expansión privada.

Tales efectos, claramente perseguidos por decisiones públicas, darán lugar a otros hechos que actuarán como causas de un malestar social muy extendido que contribuirán a que las demandas respectivas se constituyan en un movimiento social del país. Estos otros hechos son percibidos públicamente como:

- Ampliación de cobertura como masificación, que contribuirá en primer lugar a diversificar la composición social de la matrícula y, luego, a fortalecer el impacto socialmente transversal del malestar.
- Una oferta heterogénea en calidad que deriva del carácter voluntario u optativo de la acreditación institucional y de carreras. Como se sabe, ello se percibe y constituye como un grave riesgo para garantizar ciertos estándares de idoneidad y calidad de la formación.
- Efectos de segregación adverso a la cohesión simbólica y cultural de la sociedad. De este modo, la educación superior tiende a reproducir simplemente la jerarquías, acervos y representaciones de la estructura social.

- Endeudamiento y morosidad crecientes. Este es uno de los efectos de mayor impacto social y político, que explica transversalidad y masividad de la demanda social.
- Devaluación del trabajo y oferta profesional en un mercado laboral con menor demanda atendida ralentización del crecimiento y la rigidez de la matriz productiva. Al endeudamiento sigue luego una incapacidad para ubicarse en el mundo del trabajo o, si ocurre, con remuneraciones muy devaluadas para las expectativas y necesidades.

Algunos datos que hacen sentido a los efectos sociales y percepciones antes señalados. El Estado adopta un discurso y unos instrumentos de financiamiento para impulsar la masificación mercantil de la educación superior. Según datos del Ministerio de Educación, en 2011, las instituciones privadas nuevas representan 77% de la matrícula total. Mientras el sistema en su conjunto creció en una tasa anual del 7% desde 1990, las universidades privadas nuevas crecieron en 15% y las universidades tradicionales en 5%.

Mientras en 2011 el 69% de los estudiantes eran primera generación en la educación superior, 63% de los hijos de trabajadores y empleados no calificados que estaban matriculados en ella asistían a instituciones no selectivas.

Fortalecimiento de la institucionalidad pública, marco regulatorio y nuevo financiamiento estudiantil.

Una breve descripción de objetivos de las leyes aprobadas como partes de la reforma legislativa nos ayudará a comprender cómo a partir de ella se crea un nuevo escenario institucional, económico y político para las universidades.

- Ley de Educación Superior N° 21.091 de 29 de mayo de 2018. Establece una nueva institucionalidad pública, al crear una Subsecretaría de Educación Superior, una Superintendencia especial para el sector, con atribuciones y un régimen sancionatorio, un nuevo sistema de acceso a la educación superior, un régimen jurídico y patrimonial para las instituciones y nuevo sistema de aseguramiento de la calidad obligatorio para las instituciones, algunas carreras de pregrado y para los programas de doctorado. Además, establece un sistema de gratuidad para estudiantes pertenecientes a los seis primeros deciles de menores ingresos de la población, procedimientos para la fijación de aranceles aplicables a las instituciones

que adscriban al régimen de gratuidad y un marco regulatorio para todo el sistema de educación superior.

- Ley de universidades estatales N° 21.094 de 5 de junio de 2018. Establece un régimen jurídico común para su carácter, su autonomía, sus principios y su estructura de gobierno. Crea un Consejo de Coordinación de las Universidades estatales y nuevos instrumentos de financiamiento.
- Ley de Centros de Formación técnica estatales N° 20.910 de 29 de marzo de 2016. Se crearon 15 CFT estatales, uno por cada región, cuya instalación será progresiva según programación que la propia estableció.
- Ley que crea nuevas universidades estatales N° 20.842 de 7 de agosto de 2015. Aysén y O'Higgins. En estas regiones no había una universidad estatal.
- Ley de Desarrollo profesional docente N° 20.903 de 1 de abril de 2016. Desde la perspectiva de la educación superior, menciono esta ley porque si bien trata principalmente sobre la carrera docente del sistema escolar, también establece nuevos requisitos para acceder a las carreras de pedagogías.

Esta descripción ofrece información suficiente para evaluar que la reforma se propuso cambios relevantes para elevar la responsabilidad del Estado y para incrementar el carácter público de la relación social que se produce en educación superior, la que no puede ser abandonada o concebida solo como una relación privada o de mercado. Aumenta también la participación del Estado en la oferta de formación técnico profesional y su responsabilidad respecto de las universidades estatales. Un análisis más acucioso de los cambios que introduce esta reforma en el marco regulatorio del sistema de educación superior, en las nuevas capacidades de la oferta pública, en el régimen jurídico de las universidades estatales, en las atribuciones de los nuevos órganos públicos y el incremento del financiamiento estatal para los estudiantes –tal análisis digo– nos mostrará que sus consecuencias reales aún están abiertas en su sentido, beneficio o relevancia.

El Estado como sujeto obligado, responsable ante la ciudadanía

Una evaluación aún general, sin embargo, puede conducir a la conclusión de que hoy el Estado tiene más atribuciones sobre las instituciones y las universidades en particular. Del mismo modo, estas tienen ahora una dependencia mayor del financiamiento público,

especialmente las adscritas a gratuidad y tienen un alto porcentaje de sus estudiantes entre los segmentos beneficiarios, de la fijación de aranceles por carrera, de la limitación al crecimiento de su matrícula, de la fiscalización y criterios de la Superintendencia de Educación Superior. En todo caso, estas leyes no introducen efectos destinados a modificar la estructura dominante de oferta y matrícula privada, ni dañan la autonomía de las instituciones en sus proyectos educativos, intelectuales y culturales.

A mi juicio, las universidades han quedado más vinculadas a las decisiones de la política pública desde un punto de vista jurídico, político y económico. La diferencia es que ahora la ley ha puesto frente a la sociedad a un sujeto pasivo que es el Estado, que tiene unas obligaciones positivas y determinadas. Antes también las universidades dependían de decisiones que el Estado adoptaba según las prioridades del gobierno y frente a esas decisiones era muy poco o nada, capacidad que a su vez estaba relacionada con la importancia, tamaño o influencia que tuviera en el sistema político. Ahora lo que daña a las universidades, a los estudiantes o a los académicos tiene un sujeto obligado que es responsable, que está además debidamente representado por autoridades que deben dar cuenta de sus actos y dar razón de ellos, no solo ante las universidades sino ante toda ciudadanía.

Las leyes promulgadas no son por sí mismas una condición suficiente. Tanto los principios como las políticas públicas tienen ámbitos de decisión y discrecionalidad para optimizar objetivos o niveles de eficacia. Lo nuevo es que hay un centro de responsabilidad establecido por la voluntad política, y que dicho centro de imputación normativa y política se ha restituido a la deliberación pública y al espacio de la decisión democrática.

En el caso de sociedades con asimetrías económicas, sociales y culturales tan marcadas, la ley resulta ser la libertad del más débil, tal como señalara Lacordaire, el famoso dominico francés y destacado orador que dejó citas celebres. Lo cierto, es que los riesgos que yo mismo señalo, son la faz correlativa de ese mayor amparo que ahora tendrán los estudiantes y las instituciones más vulnerables, especialmente cuando quedan expuestas en soledad a la desregulación y la competencia, pero en condiciones estructurales de desventaja.

Otras opiniones más críticas, pero con razonables fundamentos, concluyen que la Educación superior en nuestro país después de esta reforma, y aun cuando esta desplégase todos sus efectos, aquella mantendrá su inercia mercantil ahora blindada

por una burocracia estatal y recursos fiscales. En consecuencia, la crisis generada por la expansión del mercado y el sentido de su proyecto seguiría sin resolver.

Con todo, existe un cambio estratégico que puede resultar más relevante después de esta reforma legislativa. Al quedar el Estado directamente señalado como una contraparte o sujeto obligado con responsabilidades, la educación superior vuelve a ser parte del espacio propio de la política y de la disputa por mayor democracia que recurrentemente se abre paso en la sociedad. La privatización creciente, sin regulaciones, sin institucionalidad pública, lo que hacía era vaciar a la educación de sentido y relevancia para la democracia. Este cambio, que tal vez no aparece a simple vista, puede ser más fecundo que las modificaciones legislativas propiamente tales. Volver a instalar la educación superior como parte de la disputa democrática, ahora con otro rol y funciones para el Estado, es una modificación sustantiva del diseño tecnocrático.

DESAFÍO PROPIO Y EXCLUSIVO DE LA UNIVERSIDAD

Las reformas habidas no son la única respuesta que requerimos

En esta tercera sección me ocupare de una nueva reforma, ahora de cara al futuro, pero que depende de las capacidades que tengamos las comunidades académicas y de las decisiones que adopten las universidades. Estos son desafíos y responsabilidades intelectuales y académicas, que ya no dependen de políticas públicas, ni del sistema político. Se trata de cambios que si no los hacemos en las universidades nadie podrá hacerlos, no tendremos a quien culpar, seremos los únicos responsables.

Ni la gratuidad ni una Superintendencia pueden por sí mismas contribuir a saber para qué nos educamos o qué tipo de educación es la que debemos entregar en las universidades. Es evidente que tenemos un progresivo deterioro de la cultura cívica, de las virtudes y valores públicos. Que la educación está viviendo, tal como otras actividades sociales, una crisis de sentido. Y que cada vez queda más claro, que nos debemos educar no solo para producir o para competir, que la necesitamos para reconocernos y también para convivir.

La universidad debe ser un momento estelar en la biografía de cada persona

De cara a su misión en la docencia, la universidad, tiene una elevada misión cívica y de moral pública, que consiste en una búsqueda singular. Como ha de hacer toda educación, que no sea mera instrucción o adiestramiento, la universitaria debe contribuir a descubrir

en cada joven a ese héroe o heroína que viaja de incógnito por la vida, a ese hombre o mujer sublimes escondidos en toda persona, según palabras que tomo de Jenaro Abasolo, un filósofo social chileno del siglo XIX, tan original como poco conocido.

La universidad desde sí misma debe buscar esa meta de ser un momento estelar en la biografía intelectual y cultural de cada persona, pero también de cada país. La docencia de pregrado requiere de una revisión sistémica y de la mayor densidad, en una discusión sin censuras, plural, con la más honorable autocrítica y abierta a introducir cambios sustantivos.

Es evidente que tenemos ante nosotros manifestaciones críticas en el método y los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje que debemos identificar de modo compartido. Para esa revisión propongo discutir los siguientes:

- El culto al contenido especializado antes que relevar los resultados de aprendizaje, especialmente de cara a las nuevas tecnologías de información.
- El adiestramiento en operaciones formales o técnicas antes que la formación de hábitos intelectuales y capacidades críticas y analíticas autónomas.
- El abandono de la formación de valores y virtudes para convivir con los demás.
- Enseñamos mucho más lo que perece rápidamente, lo que tiene una existencia más efímera y cada vez menos los conocimientos más permanentes y sustantivos.

El resultado es una educación sin ilustración

Es decir, aquella que termina reproduciendo una permanente minoría de edad intelectual y cultural tanto de los individuos como de amplios sectores sociales. Este es el principal problema que tenemos de cara a la función cívica, social y económica que debe cumplir la educación en una sociedad democrática. Solo si hacemos un cambio radical, la educación podrá contribuir a que las personas salgan de esa minoría de edad y puedan pensar por sí mismas, liberarse de las tutorías intelectuales y culturales que se ejercen desde el poder en toda sociedad y en todo tiempo, pero que es la peor servidumbre y restricción para la autonomía moral.

La respuesta de la universidad, que insisto, solo puede dar ella misma y nadie en su representación, debería proponerse como contribución al país los siguientes objetivos:

- Una mejor formación en humanidades es fundamental para comprender y luego compartir valores, normas e instituciones.
- Volver a enfatizar el socratismo pedagógico de John Dewey contra la pasividad intelectual.
- Reivindicación del humanismo artístico de Tagore: cultivar la imaginación, la literatura y las artes.
- Formar personas para ser intelectualmente autónomas, porque ello equivale a la mayor cualidad de la personalidad moral.

Una idea fundamental que tomo de base para estas propuestas, y que cito de Martha Nussbaum, es que el conocimiento fáctico y la lógica no son suficientes para comprender el mundo que nos rodea. De la misma pensadora norteamericana he tomado estas propuestas para una nueva discusión sobre educación superior y la Universidad en nuestro país.

Esta sola reflexión debería inspirar una reforma de la universidad, desde sí misma, porque ninguna otra institución debe o puede asumir con más pertinencia y sentido esa convicción humanista y más necesaria que nunca antes.

CONCLUSIONES

Sobre los tres temas fundamentales que he tratado, debo concluir lo siguiente:

- La reforma universitaria que va desde 1967 a 1973, debe seguir siendo inspiradora de la universidad en Chile, no para repetir, sino especialmente para comprender y elevar la misión intelectual, cívica y cultural que debe asumir en este tiempo.
- La reforma legislativa que se tramita entre 2014 y 2018, sin perjuicio de sus efectos inmediatos, tiene aún pendientes otros cambios sobre la relación entre democracia, estado y educación superior.
- La principal contribución que en esta coyuntura histórica y cultural de nuestro país pueden y deben hacer las universidades es revisar y reorientar el sentido de la formación educacional que entrega.

¿Basta con STEM para una buena vida en sociedad?

José Joaquín Brunner Ried⁸⁸

Director de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior y del Programa de Doctorado en Educación Superior, Universidad Diego Portales.

RESUMEN

La pandemia ha mostrado el predominio de las ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). A su lado, las ciencias sociales y humanidades (SSH) aparecen disminuidas y descuidadas. Justo en el momento que la racionalidad moderna identificada con STEM alcanza un predominio global, sus efectos destructivos sobre el medio ambiente, las sociedades, la economía y la cultura, generan –como nunca antes– una sucesión de megacrisis y un estado generalizado de angustia que las propias STEM no pueden controlar y que las precarizadas SSH no están en condiciones de asumir reflexivamente en una conversación sobre el futuro de la humanidad.

¿BASTA CON STEM PARA UNA BUENA VIDA EN SOCIEDAD?

Ninguna propaganda ni tratado académico muestra mejor el predominio de las ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por su sigla en inglés), que la pandemia y el combate por controlarla.

⁸⁸ Este artículo fue publicado originalmente como una columna de opinión en *El Mercurio*, el día domingo 6 de septiembre de 2020.

Ese complejo de saberes ocupa la primera línea dentro de la operación global anti covid-19. Su aplicación, se dice, salva vidas (literalmente). La autoridad política ha debido medicalizarse para retener su precaria autoridad; promete dejarse guiar por la evidencia científica. Durante meses los ventiladores de soporte respiratorio ocuparon el imaginario de la sociedad; su mayor esperanza y, por ausencia, el temor a la muerte.

También las matemáticas han sido levantadas por esta ola ascendente; diariamente las estadísticas nos informan la probabilidad de contagiarnos y, a través de sofisticados modelos, simulan escenarios futuros que conducen las decisiones de política pública.

Asimismo, las pantallas de TV se hallan invadidas por noticias sanitarias y la presencia de expertos de salud. El gremio médico llegó al pináculo de su influencia; incluso, su presidenta figura con potencial electoral.

La red internacional de investigadores del sector, junto a la industria y los gobiernos, están envueltos en una carrera heroica para producir vacunas que asegurarían el control de la peste. El gasto fiscal en I+D se ha volcado hacia las ciencias médicas y de la salud y la ingeniería y biotecnología médicas. En breve, el núcleo STEM ha crecido imponentemente desde todo punto de vista.

A su lado, las ciencias sociales y humanidades (SSH, por su sigla en inglés) –es decir, los saberes reflexivos, hermenéuticos, orientados a las preguntas por el sentido (y los significados) y a indagar los fenómenos de la sociedad y la cultura emparentados con la tradición de la humanitas– aparecen disminuidas y descuidadas.

Sin embargo, su lugar en las universidades medievales y premodernas fue centralísimo, desde la teología en tiempos de Abelardo hasta la filosofía en tiempos de Kant. E incluso después, hasta la Segunda Guerra Mundial, ocuparon un destacado lugar en la educación superior. De ahí en adelante pasan a ser la segunda (y secundaria) de las dos culturas académicas, por detrás de las disciplinas STEM, aunque su horizonte existencial sea tan vital, o más, que el de estas.

Es un rico sector de saberes que alimentan la continua conversación sobre la experiencia humana, sostienen los mejores ideales de la cultura, indagan sobre la fragilidad y la muerte y elaboran una perspectiva normativa sobre la buena vida y el orden de la sociedad.

Dentro de la tradición occidental, los studia humanitatis –donde hoy caben filosofía, historia, literatura, antropología, ética, comunicación, sociología, lingüística, educación, crítica cultural, y las llamadas nuevas humanidades como la digital, global, ecológica, poscolonial, de género, de minorías excluidas o descartadas– mantienen su importancia para la formación y el autocultivo de las personas, además de proveer orientaciones a individuos libres en sociedades democráticas.

Con todo, su posición en la jerarquía político-burocrática de los saberes ha perdido relevancia. Basta mirar a nuestro alrededor; su poder institucional y económico comparado con STEM es casi imperceptible; su prestigio, menguado; su traducibilidad técnica, reducida; su utilidad inmediata –para el gobierno, los mercados, la industria, los ejércitos, las profesiones, las redes sociales, etc.–, ínfima.

¿Cómo entender esta enorme asimetría entre dos sectores claves de la cultura?

Primero, la universidad se ha vuelto favorable a STEM y desconfía de las SSH. Mientras aquella abre las puertas hacia la caja fiscal y los recursos privados, estas otras, en cambio, necesitan ser subsidiadas y, más encima, critican a las burocracias y desprecian el dinero. El desempeño de aquella y su impacto científico es fácil de medir (basta una elemental bibliometría), mientras resulta extraordinariamente difícil en el caso de las otras (¿cómo medir ideas, su irradiación e influencia?).

En seguida, las propias SSH son revoltosas; se dividen entre paradigmas en lucha, corrientes opuestas, prejuicios mutuos, sectas en competencia, lenguajes esotéricos disímiles y complicidades ideológicas. Tanto así que, mientras STEM se erige en un frente cada vez más compacto –ahora impulsado por la nanotecnología, biotecnología, big data e inteligencia artificial en la perspectiva de una convergencia final de tecnología, conocimiento y sociedad–, las SSH, por su lado, cuestionan su propio fundamento en lo humano y se preguntan si esa noción no estaría referida, más bien, a una sola cultura (occidental), credo (cristiano), raza (blanca), clase (burguesa), familia (patriarcal) e ideología (colonialismo).

De modo que estamos ante una paradoja extrema: justo en el momento que la racionalidad moderna identificada con STEM alcanza un predominio global, sus efectos destructivos sobre el medio ambiente (calentamiento climático), las sociedades (desintegración, anomia y violencia), la economía (desigualdades entre y dentro de países) y la cultura (incertidumbre, riesgos y alienación), generan –como nunca antes– una sucesión de

megacrisis y un estado generalizado de angustia que las propias STEM no pueden controlar y que las precarizadas SSH no están en condiciones de asumir reflexivamente en una conversación sobre el futuro de la humanidad.

Corremos por lo mismo un riesgo que Max Weber anticipó hace un siglo; que el mundo organizado quede vacío de espíritu, quizá definitivamente, y al término de un monstruoso desarrollo se vea envuelto en una ola de petrificación mecanizada y una convulsa lucha de todos contra todos. O bien, decía él, que surjan nuevos profetas y se asista a un pujante renacimiento de antiguas ideas e ideales.

CUADERNOS DEL FORO VALPARAÍSO

- Cuaderno I** David Held, "Social democracia global", marzo 2004. Segunda edición, abril 2008.
- Cuaderno II** Anthony Giddens, "La agenda progresista", junio 2004.
- Cuaderno III** Manuel Castells, "Estado, sociedad y cultura en la globalización de América Latina, con referencia a la especificidad chilena", enero 2005.
- Cuaderno IV** Raúl Allard, "Globalización, rol del Estado y relaciones internacionales en el realismo de Robert Gilpin", junio 2006.
- Cuaderno V** Gøsta Esping-Andersen, "Contra la herencia social", junio 2007.
- Cuaderno VI** Felipe Herrera Lane, "América Latina y sus desafíos", octubre 2007.
- Cuaderno VII** Carlos Fuentes, "Transformaciones culturales y una agenda latinoamericana", octubre 2008.
- Cuaderno VIII** Fernando Calderón, "Cultura de igualdad, deliberación y desarrollo humano", diciembre 2009.
- Cuaderno IX** Pbro. Dietrich Lorenz (Coord.), "Reflexiones sobre la Encíclica Caritas in Veritate de S.S. Benedicto XVI", junio 2010.
- Cuaderno X** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Los desafíos de la globalización", junio 2011.
- Cuaderno XI** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Innovación. Algunas dimensiones", junio 2012.
- Cuaderno XII** Eduardo Cavieres F., "Valparaíso global", agosto 2012.
- Cuaderno XIII** Crisóstomo Pizarro (ed.), "TIC para una mejor educación", abril 2013.
- Cuaderno XIV** Ernesto Ottone y Crisóstomo Pizarro, "Globalización y democracia", abril 2014.
- Cuaderno XV** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Innovación en la creación de bienes culturales", julio 2014.
- Cuaderno XVI** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Soñando Valparaíso", diciembre 2015.
- Cuaderno XVII** Immanuel Wallerstein, "La declinación del poder hegemónico de los Estados Unidos", diciembre 2016.
- Cuaderno XVIII** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Valparaíso, ciudad universitaria", marzo 2017.
- Cuaderno XIX** Adela Cortina, "El valor de las humanidades en la formación", agosto 2017.
- Cuaderno XX** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Populismo y Comunicación", abril 2018.
- Cuaderno XXI** Crisóstomo Pizarro (ed.), "Desafíos de APEC", abril 2019.
- Cuaderno XXII** Farhad Khosrokhavar, "El yihadismo europeo y sus actores", octubre 2019.

