

*Intelectuales y Educación Superior en Chile:
de la Independencia a la Democracia Transicional,
1810-2001*

Robert Austin Henry
(compilador)



CESOC

***Intelectuales y Educación Superior en Chile:
de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001***

© 2004 por el compilador
© 2004 de los capítulos por sus autores
Ediciones Chile América - CESOC
Esmeralda 636, Santiago de Chile

Registro de Propiedad Intelectual (Chile) N° 137.087
I.S.B.N.: 956-211-113-X

Corrección: Viviana Ramírez
Diseño Portada: Ernesto Vega G.
Impresor: Ventrosa S.A.

Impreso en Chile / Printed in Chile

Nota: Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo escrito del editor.

a

Francia Araya, profesora consecuente

Lautaro Videla, pensador auténtico

y al movimiento estudiantil

Índice

Introducción	ix
Agradecimientos	xix
I Estado, Pobladores y Educación Superior, 1842-1952 <i>Robert Austin</i>	1
II La Educación Superior y los Movimientos de Emancipación de la Mujer Chilena, 1877-1950 <i>Emma Salas Neumann</i>	39
III Género, Intelectuales y Educación Superior en el Siglo XX: La Pared Invisible <i>Robert Austin, con colaboración de Paulina Vidal</i>	59
IV Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches <i>Álvaro Bello M.</i>	97
V El Movimiento Estudiantil Chileno y la Reforma Universitaria: 1967-1973 <i>Luis Cifuentes S.</i>	133
VI “El Pedagógico”: Educación Superior y los Sectores Populares, 1889-1997 <i>Luis Rubilar Solís</i>	151
VII Fuerzas Armadas, Fuerzas del Mercado: Intelectuales y Educación Superior, 1973-1990 <i>Robert Austin</i>	189
VIII ¿Dictadura Imaginaria? De Transición Democrática a Renovación Concertacionista en la Educación Superior Chilena, 1990-2001 <i>Robert Austin y Francia Araya</i>	229
Apéndice I: Listado de Profesores Detenidos Desaparecidos (Parcial)	263
Apéndice II: Listado de Profesores Ejecutados Políticos (Parcial)	265

Introducción

Robert Austin

Este libro es una serie integrada de ensayos sobre los temas de género, clase y etnicidad en la vida intelectual del Chile republicano, desde sus inicios en 1810 hasta el comienzo del tercer gobierno de la ambigua “transición democrática” en el 2001. Se dirige a contextos formales y populares. Es producto de un interés nacido de investigaciones que inicié gracias a colegas y compañeros/as en Chile hace un cuarto siglo, en 1978, cuando la dictadura militar de Augusto Pinochet estuvo pasando por una especie de intermisión entre su primera ola de degradaciones universitarias y la imposición del pleno neoliberalismo al conjunto de la sociedad, en 1980. Faltaba todavía que los empresarios del modelo Chicago se instalaran como expertos en la educación superior, encarnando en sus nuevas aventuras rentables un elogio transmitido por el jefe de la Corporación Cultural de Santiago, así nombrado por el dictador poco después de haber prohibido al cubismo en el arte por temor a su presunta conexión revolucionaria. El señor G. Domínguez, a su regreso del Norte, observó que en los Estados Unidos la cultura es un negocio, como producir chorizos o servir en un restaurante. Según proclamó —anticipando la pronta consolidación del modelo neoliberal— la cultura no era una necesidad social que se debía regalar, sino una actividad que tuviera mercado mientras retuviese su calidad.¹

Dos polos conflictivos captaron la atención a mediados de lo que Hobsbawm ya había denominado la primera década del siglo XXI, a partir de 1990. Por un lado, los voceros del gobierno de la Concertación, ya presidida por una nueva generación de la dinastía Frei, celebraban el perfil del “tigre económico” que en efecto extendía en forma secular el “milagro económico” de la junta militar. Por otro lado, masivas protestas estudiantiles habían estallado en la mayoría de las universidades estatales y

1. Ver Anónimo, diario *El Mercurio*, (Santiago de Chile), 13 de agosto de 1979, p. 3.

una minoría de las privadas del país, oponiéndose al continuismo político de las administraciones universitarias, el costo cada vez menos alcanzable de la educación superior, y la ordinaria calidad que ésta solía entregar a sus “clientes.” Nuevos tiempos eran. Sin embargo, su comprensión es un reto histórico ocupado por los contribuidores al presente libro.

El objetivo de este libro es dar cuenta del proceso dinámico, de avances y retrocesos, reformas y contrarreformas, que han caracterizado a la educación superior chilena en su fase republicana. Los capítulos están escritos desde distintas perspectivas en un afán de generar debate, aclarar y rescatar las particularidades históricas, y proponer respuestas a las tres metas comunes a la totalidad de las universidades en la década de los sesenta, al decir de Luis Cifuentes: “modernización”, “democratización”, y “compromiso social”. De hecho, no han sido pocos los intentos de reforma y luchas de los movimientos estudiantiles y sociales por abrir la educación superior a los sectores populares, a mujeres, y a los pueblos originarios.

La educación superior en Chile precedió a la formación de la república en 1810 —la administración colonial había fundado la Universidad de San Felipe en 1738, precursora de la Universidad de Chile en 1842— índice de la importancia de la educación superior en la formación del estado moderno. Las universidades fueron concebidas como motor reproductivo de las élites. Se articularon con un estado capitalista semi-colonial y patriarcal, admitiendo solamente a los varones en las profesiones. Históricamente, esa relación también se caracterizó por momentos de ruptura: por un lado, de directa correspondencia, tales como el triunfo del modelo oligárquico, y por otro lado de avance democrático.

La mayor parte de la literatura sobre la educación superior chilena ha privilegiado a los intelectuales institucionales como categoría, en la vida política nacional. Por ejemplo, Iván Jaksic ha revaluado el significado de la filosofía y los filósofos en las tensiones entre estado y sociedad civil durante la vida republicana.² No obstante, una deficiencia de tales obras es su incapacidad de explicar la historia de feministas e intelectuales del movimiento femenino, comprendidos como categorías separadas, aunque como fenómenos sociales resulten paralelos en la lucha por construir una democracia no sexista; es decir, consecuente en el tema género. Otra deficiencia de la construcción clásica del concepto del intelectual es

2. Ver Jaksic, Iván, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Nueva York, SUNY Press, 1989.

su ceguera ante el trabajo intelectual informal, visible sin embargo vía un análisis neo-Gramsciano y su concepto de intelectuales orgánicos e institucionales.

Conceptuar a la universidad chilena como un capital predominantemente de género patriarcal —o directamente al servicio de los intereses de las clases dominantes (las universidades estatales) o intereses de sectas (las universidades confesionales)— no sería equivocado. Sin embargo, las formas de lucha para que las mujeres participaran y reconstituyeran ese sitio fueron ejemplares en Latinoamérica y aún más allá, igual que la pronta inserción de profesoras en la etapa fundacional de la *Escuela Normal de Preceptoras* en 1852. En el contexto de las reformas impulsadas por la Alianza para el Progreso, más de un siglo después, y como consecuencia del cambio de la estructura del sistema que implantó la reforma integral de educación de 1965, el régimen demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva inició el desmantelamiento de las escuelas normales; proceso finalizado por el “resurgimiento patriarcal” de la dictadura militar, desde sus inicios en el año 1973.

El factor de clase, visto como una variable socio-económica y cultural, constituyó un obstáculo para que los sectores populares, y los dieciséis pueblos autóctonos, pudieran acceder a los estudios superiores. A pesar de esto, fueron varios los logros políticos y educacionales desde la fundación del “Pedagógico” en 1889 durante el régimen Balmacedista, pasando por la era del Frente Popular (1938-1952) hasta el golpe militar Pinochetista que puso término al gobierno socialista de la Unidad Popular (1970-1973). Entre otros, se estableció el voto femenino alfabeto para elecciones presidenciales y parlamentarias en 1949; se fundó la Universidad Técnica del Estado en 1952, destinada a perfeccionar la fuerza laboral no profesional; y se masificó la educación primaria desde 1960. La “Revolución en Libertad” (1964-1970) respondió parcialmente a las esperanzas democratizadoras del movimiento estudiantil universitario, el que luego consolidaría la apertura universitaria en conjunto con los avances educativos, durante el gobierno de Salvador Allende.

Como consecuencia de la represión colonial a los pueblos originarios, se produjo una exclusión postcolonial de éstos en la educación superior; a su vez un aislamiento de la obra de sus intelectuales, similar a la marginación sufrida por las mujeres, en particular las feministas como representantes de su intelectualidad. Un hecho histórico fue haber considerado extinguidas las voces autóctonas chilenas hasta 1992, año del controvertido quicentenario en que el resurgimiento de las protestas culturales, políticas y educacionales mostraron como prematuras dichas

suposiciones. Juan Lipiante, intelectual mapuche, ha llamado la atención sobre las tendencias culturales homogenizadoras del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO.³ Importante, entonces, fue la excepción durante la época de la Unidad Popular, que dio lugar a un programa bilingüe de educación popular para adultos (incluyendo la alfabetización) co-elaborado por un grupo de intelectuales mapuches y el Ministerio de Educación, en Temuco.

A partir de la democracia transicional formalmente iniciada en 1990, el sistema de educación superior parece haberse osificado en la plataforma neoliberal, consolidando el modelo de los “Chicago Boys” impuesto durante el régimen Pinochetista, caracterizado por: el estado subsidiario, la creciente imposición del capital foráneo y nacional privados sobre el sector, su subordinación a las leyes del mercado, la explosión numérica de las instituciones privadas, y las acentuadas diferencias de clase. Los regímenes concertacionistas han consolidado la crisis social y económica permanente, producto del capitalismo autoritario. La otrora crítica, pública y nacionalmente unificada Universidad de Chile —accediendo al diseño de reforma propuesto por el Banco Mundial— está exportando académicos hacia el sector privado nacional e internacional, en una verdadera “fuga de cerebros,” y sufriendo los efectos de ingresos estatales reducidos.

Estos factores tienden a producir una “clientela” re-elitizada. Destacados intelectuales, entre ellos José Joaquín Brunner, han defendido la minimización del rol del Estado en la educación superior, lo que oscurece cualquier papel reconstructivo para recobrar esa fuerza. Dicha postura ha sido denominada como “la defección de los intelectuales críticos,”⁴ hecho que ha resultado en un doble fenómeno dañoso a la posibilidad de una eventual recuperación de la democracia participativa en el país. Por un lado, ha reducido drásticamente el número de intelectuales orgánicamente vinculados a los sectores populares y su lucha por la justicia social. Por otro lado, ha generado una carencia de cerebros independientes del oficialismo en las universidades desde el inicio de la “transición democrática”

3. Ver Lipiante, Juan en Austin, Robert (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, 2004, p. 149.

4. Petras, James y Morley, Morris, *Latin America in the Time of Cholera: Electoral Politics, Market Economics, and Permanent Crisis*, Londres, Routledge, 1992. Ver además a Petras, James, “Chile: La Izquierda Renaciente,” en <http://www.rebellion.org/petras/petraschile.htm>, 1/08/02.

en 1990. De hecho, la investigación y el desarrollo del currículo universitario estatal en su conjunto siguen desmedrados, particularmente en las humanidades y gran parte de las ciencias sociales (las carreras menos rentables), más allá de los niveles impuestos por la dictadura militar. Por el contrario, el sistema nacional de la Universidad Católica se ha mantenido intacto y, al parecer, se ha beneficiado competitivamente con el debilitamiento de su tradicional adversario estatal.

Estructura y Contenidos

La *Introducción* está constituida por un resumen de temas centrales en la diversidad de los capítulos, y la estructura historiográfica, para situar esta obra en la literatura. Su autor —compilador de éste libro— ha sido profesor de historia durante 15 años en distintas universidades de América Latina, el Caribe y Australia. Es autor de *The State, Literacy and Popular Education in Chile, 1964-1990* (2003); editor de *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)* (2004); e *Imperialismo Cultural en América Latina: Historiografía y Praxis* (2004). También es coautor de dos tomos sobre pedagogía de Historia, donde escribió los capítulos sobre Mesoamérica Antigua y la Mujer Azteca (1994). Entre sus otras publicaciones se encuentran unos setenta artículos y capítulos, principalmente sobre la historia cultural de América Latina en la época post colonial. Además es editor participante de las revistas *Cronos* (Brasil) y *Latin American Perspectives* (EE.UU.).

El capítulo I —una especie de fundamento histórico para los siguientes ensayos— estudia la fundación y desarrollo de los sistemas de educación superior del estado y de la iglesia en el siglo XIX; la relación formación de estado-educación superior; tensiones entre estado e iglesia; el rol del positivismo y anticlericalismo; las escuelas normales y la construcción de identidad femenina; movimiento estudiantil de la década de 1930; marginación de intelectuales indígenas del sistema estatal y confesional; y los intelectuales en la vida pública. Este período comienza con la formación de una universidad de élite (la Universidad de Chile) y termina con la puesta en marcha de una universidad popular (la Universidad Técnica del Estado).

En el capítulo II, se examinan las características generales de la vida de la mujer chilena en el siglo XIX; su educación; las inquietudes sociales de los grupos progresistas; políticas que ampliaron las oportunidades educativas femeninas, como la Ley de Instrucción Primaria de 1860 y el Decreto Amunátegui; y la consolidación de la educación secundaria

femenina y la apertura de la educación superior. También la autora considera las mujeres universitarias en el siglo XIX; las mujeres graduadas y tituladas universitarias en las primeras décadas del siglo XX; las agrupaciones femeninas de la primera mitad del siglo XX; y el liderazgo de la mujer universitaria en los grupos femeninos emancipadores.

La autora, Emma Salas Neumann, es profesora de estado en Historia y Geografía y Orientadora Escolar, titulada en la Universidad de Chile. Tiene un Magíster y otros estudios graduados en Educación en la Universidad de Columbia en los EE.UU. Es profesora de la Universidad de Chile, área de formación de profesores y orientadores. Ha sido consultora con la UNESCO, Centroamérica y del College Entrance Board de Puerto Rico. Es autora de libros, ensayos y artículos sobre temas de educación, historia de la educación, historia de la mujer y gerontología social, incluso: *Memorias del Escritorio Segundo*; *Amanda Labarca, Una Adelantada*; *Seis Ensayos sobre Historia de la Educación Chilena*; *Democratización de la Educación: Cuatro Ensayos* y *Algunos Apuntes*; y *La Presencia de la Mujer en la Universidad de Chile*.

En el transcurso del capítulo III, los autores analizan el legado del siglo XIX; luchas feministas sobre acceso a la educación superior; el estado como entidad con género; relaciones de poder adentro de las estructuras universitarias; exclusión de intelectuales femeninas; la “supermadre” y las intelectuales populares; e intelectuales y las dictaduras del siglo XX.

Paulina Vidal Pollarolo —colaboradora del compilador— ha sido docente de la Universidad Bolivariana de Chile desde 1993, y coordinadora de su Instituto de Estudios de Género. También es investigadora del Instituto Chileno de Medicina Reproductiva, desde 1997. Licenciada y con título de Socióloga, Universidad de Ginebra, Suiza. Desde 1986, desarrolla investigaciones en el área de Género y Sexualidad. Ha publicado “La sexualidad sin derechos” en *Veredas por Cruzar, 10 Años del Instituto de la Mujer* (1997); y “Los Derechos Sexuales y Reproductivos en Chile,” en *La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (2000).

En el capítulo IV, el autor discute la marginación de intelectuales indígenas en los sistemas estatal y católico; procesos de transformación y permanencia en la cosmología Mapuche; proyectos artísticos y culturales; intelectuales y la lucha por una identidad autóctona; un sistema independiente terciario; e “indigenismo” y educación superior: hacia el siglo XXI.

Su autor, Álvaro Bello, es profesor de estado en Historia, Geografía y Educación Cívica; tiene Maestría en Ciencias Sociales y actualmente

cursa un doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha asesorado a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y al Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM), Santiago de Chile. Ha publicado diversos artículos sobre temas de mujeres rurales e indígenas, etnodesarrollo y políticas públicas, y género.

En el capítulo V se revalúa la fase fundamental en el movimiento estudiantil 1961-1967; influencias internacionales; efectos del movimiento estudiantil en las políticas de educación durante la administración Frei Montalva; las movilizaciones estudiantiles y la Reforma Universitaria de 1968; democratización de la universidad y sus efectos; la reforma y sus limitaciones; y las tareas de hoy.

El autor, Luis Cifuentes Seves, es académico de la Universidad de Chile. Estudió Ingeniería Química en la Universidad Técnica del Estado, obtuvo el grado de Diplom Chemiker en la Universidad de Dresden (Alemania), el Ph.D en la Universidad de Manchester (Gran Bretaña) e hizo trabajos posdoctorales en las universidades Sheffield-Hallam y Nottingham. Es autor de *Fragmentos de un Sueño* (1989); *Kirberg: Testigo y Actor del siglo XX* (1993); *La Izquierda ante el Cambio de Siglo* (1997) y *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)* (1997).

En el capítulo VI, su autor revisa la formación del Instituto Pedagógico (IP) en 1889 y la influencia alemana; integración del IP en el discurso político nacional 1920-60; educación de adultos, alfabetización masiva, Freire; el IP en el movimiento reformador de los sesenta; dictadura, defunción del IP hasta su conversión en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE); y perspectiva para el futuro, inclusive '¿a reintegrar o no reintegrar?' a la Universidad de Chile.

Luis Rubilar Solís, autor del estudio, ha ejercido como académico en las Universidades de Chile y de Los Andes (Mérida, Venezuela); y actualmente trabaja en la UMCE, Santiago de Chile. Es psicólogo, profesor de estado con mención en Filosofía (Universidad de Chile), y Doctor en Estudios Americanos (Universidad de Santiago de Chile). Es autor y coautor de artículos y textos en revistas y libros tanto en Chile como en México, Venezuela, Brasil, Argentina, España y Suecia; y ha publicado *Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (1998) y *Psicobiografía de Pablo Neruda* (2003).

El capítulo VII cubre los temas de educación superior y el experimento Chicago; fuerzas armadas, estado y educación superior; currículo 'reformado'; intelectuales orgánicos e institucionales bajo el estado capitalista autoritario; reinicio de las movilizaciones estudiantiles; restitución de los estudiantes sancionados; intelectuales post-dictadura y la hipótesis

Petras-Morley: ¿el fin de los intelectuales críticos? El autor es Robert Austin Henry (ver nota previa).

El último capítulo goza de una doble identidad, por ser una especie de conclusión referente al balance de logros y retrocesos en la educación superior durante la época republicana, y simultáneamente una actualización de su condición en tiempos de la oficialmente-denominada “transición democrática.” Examina la tensión contemporánea de quintaesencia: entre la renovación concertacionista-neoliberal en la educación superior “post-dictatorial” (1990-2001) y la economía política de un sistema en transición sin poder adjetivarse de “democrática,” a pesar de intentos populares para su recuperación. Implica estudiar la ideología y prácticas neoconservadoras: consolidación del libre mercado, desregulación de controles fiscales, retraso del estado de su rol tradicional financiero; currículo universitario; nuevas perspectivas de género, etnicidad y cultura popular. Abarca también agotamiento del modelo neoliberal y consolidación de una etapa “post-desarrollista”; nuevas movilizaciones estudiantiles y académicas; proyecto de educación superior de los gobiernos post Pinochet; respuesta popular frente a los cambios sistematizados, incluyendo Ley de Modernización de Universidades Estatales de 1995-1996, y sus consecuencias. Finalmente consideramos el futuro de las humanidades; vocacionalismo; racionalización; el nuevo movimiento de mujeres y la educación superior; e intelectuales indígenas en el siglo XXI.

Los autores son Francia Araya y Robert Austin (ver nota previa). Francia Araya Olivares es profesora de Educación Artística con post título en Educación Diferencial. Hizo su carrera académica en la Universidad de Chile y posteriormente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), como académica titular (1972-1995). Sus publicaciones la llevaron a ser invitada como consultora o profesora invitada por universidades e instituciones tanto del país (MINEDUC, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Tarapacá), como del extranjero (O.E.A. en El Salvador; Universidad de San Marcos, Lima, Perú). Sus inquietudes por la democratización universitaria fueron abordadas desde su época de estudiante de la Universidad de Chile (La Serena), siendo representante de ésta ante el Plenario de Reforma del proceso de 1968. Fue fundadora de la Asociación de Académicos de la UMCE durante la Dictadura Militar. Como Directora de Asuntos Estudiantiles, en el año 1990 creó y organizó el programa de reincorporación y titulación de los estudiantes exonerados. Participó como autora o coautora de diversos artículos sobre el proceso de desmembramiento de la Universidad de Chile, y los efectos del régimen autoritario en el sistema universitario. Actual-

mente se ha desempeñado en la Universidad Cardenal Silva Henríquez y la Universidad de Chile.

Desde que comenzó la producción de éste libro en 1996 —hecho que respondía a una ausencia de estudios similares sobre la era republicana, acontecimiento paradójico en un país cuyos intelectuales populares e institucionales han sido actores altamente visibles durante la misma era— hemos visto señales de un renacimiento de debates suspendidos dictatorialmente no sólo por Pinochet sino por la pactada transición y sus representantes parlamentarios que la seguía. Dentro de las múltiples interpretaciones de éste fenómeno, “el filósofo Willy Thayer ha planteado que la transición fue la dictadura.”⁵ Los debates revividos atraviesan la posibilidad de una universidad que supere la discriminación en todas sus formas. Por sus eruditas contribuciones, las y los autores demuestran un compromiso con una arqueología intelectual destinada a comprender mejor la presente coyuntura, para así poder ser partícipe en un proyecto de justicia social incompleto.

5. Ver Insunza, Jaime, “Transición, Democracia y Crisis de la Política,” *Encuentro XXI*, Año 5, N° 15 (1999), pp. 10-20.

Agradecimientos

Es esencial identificar deudas intelectuales e institucionales en la producción de éste estudio. Quisiera agradecer profundamente a varios ayudantes por sus revisiones de distintas secciones del libro, más allá de las personas mencionadas periódicamente al inicio de algunos capítulos. Incluyen a Juan Carlos Luengo (capítulos I, II y VI); Olivia Rico Vargas (capítulo III); y Sonia Sáenz Bavestrello (capítulos IV y VI). Finalmente Viviana Ramírez, compañera y colega, revisó el manuscrito. En su conjunto, estas contribuciones han sido indispensables.

A nivel institucional, quisiera agradecer sinceramente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, por su generosa acogida como profesor visitante en el año 2001. Acuso el apoyo de la Decana, María Isabel Flisfisch Fernández; Osvaldo Silva Galdames, Director del Departamento de Ciencias Históricas; y especialmente a Myriam Zelman, vice-directora del Departamento de Ciencias Históricas y Directora del Centro de Estudios Pedagógicos; además a María Paz Candia Riquelme, secretaria del mismo centro. Quisiera también registrar mi aprecio por la precisión y rapidez con que Lorena Acuña, del Sistema de Servicios de Información y Bibliotecas, resolvía mis solicitudes bibliográficas.

Además, agradezco sin reservas a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, por haberme recibido como investigador visitante en el año 2002. En particular, hicieron fructífera aquella estadía Guillermo Bravo, Director de Investigación; María Soledad Börguel, secretaria de la Dirección de Investigación; Jenny Valdivia Leiva, diligente secretaria del Departamento de Historia y Geografía; Aldo Yávar, Director del mismo departamento; y Luis Rubilar del Departamento de Formación Pedagógica, cuya solidaridad por hacer expeditos éste y otros proyectos fue excepcional.

Tómase por dado que otros chilenos y chilenas han contribuido humilde, oportuna y sutilmente—sin que fuese obvio al investigador con inmediatez—al mejor entendimiento de la educación superior chilena y su entorno. A esa gente invisible, igualmente sigo agradecido y endeudado. Confirma una vez más la tradición generosa sino sufrida de la cultura popular de Nuestra América.

Robert Austin

Santiago de Chile, diciembre de 2004

I

Estado, Pobladores y Educación Superior, 1842-1952

*Robert Austin*¹

Introducción: Enfrentando el Legado Colonial

Con el propósito de arraigar su cultura feudal y monárquica, y a diferencia de los portugueses que no fundaron ninguna, los españoles establecieron universidades en todas sus colonias. En el caso chileno, la educación superior fue un elemento precedente al inicio de la formación de la República, en 1810, camino a la independencia formal en 1818. De hecho, la administración colonial había fundado la Real Universidad de San Felipe en 1738 para formar oficiales y profesionales a través de un currículo escolástico y autoritario. A pesar de eso, en la tarea de fortalecer las estructuras coloniales esta universidad fue de envergadura continental: atrajo estudiantes de Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia y Quito.² Cuando la oligarquía chilena convirtió a la Real Universidad en la Universidad de Chile en 1842, subrayó la posición central de la educación superior en la formación del estado postcolonial. Su primer rector Andrés Bello, lejos de oponerse a la iglesia, insistió en el papel moralizador religioso de la nueva universidad estatal y, a la vez, instaló una variante del discurso civilizador, característico de las élites de su tiempo.³

La historiografía ortodoxa sobre la época republicana ha comprendido el rol de los intelectuales en el desarrollo del estado-nación

1. El autor agradece los comentarios estudiosos de Juan Carlos Luengo y Emma Salas; más las sugerencias de Lucy Erazo, Viviana Ramírez, Lautaro Videla y varios estudiantes; siendo cualquier error la responsabilidad del autor.

2. Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1939, pp. 48-9.

3. Una perspectiva sobre Bello y el nexa entre su país natalicio y Chile aparece en Rubilar Solís, Luis, "Educación e Integración Latinoamericana (El singular vínculo cultural chileno-venezolano)," *Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, N° 3 (1997), pp. 67-81.

como algo exclusivamente institucional, aún inconscientemente patriarcal, como si fuera una conducta natural.⁴ Por lo tanto, tal categorización ha sido ciega a la interacción entre los intelectuales orgánicos de los sectores populares y los intelectuales institucionales; además la lucha de aquéllos pobladores por abrir la universidad para todos. Por ejemplo, la primera experiencia de educación popular de adultos tomó lugar en algunas escuelas no oficiales para la enseñanza de geometría y gráfica a artesanos, respaldada por elementos de la Cofradía de San Agustín desde 1845. A raíz de protestas incipientes de trabajadores sobre su analfabetismo, el régimen de Manuel Bulnes (1841-1851) aprobó su establecimiento. Posteriormente, la logia masónica abrió unas escuelas modestas para obreros.⁵ Una sociedad religiosa, *La Unión*, colaboraba en establecer escuelas dominicales y vespertinas para la alfabetización adulta.⁶ Además, dicho modelo de historiografía ha disminuido la importancia del movimiento femenino electoral e ignora en su plenitud el movimiento feminista popular. Si bien ambos se constituyeron por separado, no obstante fueron fenómenos paralelos en la lucha por una sociedad democratizada a nivel de género.⁷

El estado postcolonial, desde mediados del siglo XIX, cambió su postura hacia la mujer de los sectores populares debido al emergente combate por la hegemonía estatal entre los positivistas y la Iglesia Católica. La última etapa en este sutil proceso, excluyente de los sectores populares de la educación estatal, vio nacer el complejo diseño de una escolarización

4. A pesar de sus formidables bases empíricas, ver por ejemplo Jaksic, Iván, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Albany, State University of New York, 1989, pp. 13-66; y Bravo Lira, Bernardino, *La Universidad en la Historia de Chile, 1622-1992*, Santiago de Chile, Pehuén, 1992, pássim.

5. Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), *Inventario de Alfabetización y Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CREFAL, 1978, p. 20; Moya, Carlos, *Educación y Democracia: Opción y Cambio Democrático en Educación*, Santiago de Chile, Grupo de Estudios Constitucionales, 1986, p. 29.

6. Solís, Gregorio en Austin, Robert (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, 2004, p. 184.

7. Se emplea en este ensayo como definición de género: la constitución cultural de castas y actores sociales a base de sus diferencias biológicas. Ver por ejemplo Stephen, Lynne, "Anthropological research on Latin American women: past trends and new directions for the 1990s," en Acosta-Belén, Edna y Bose, Christine (eds.), *Researching Women in Latin America and the Caribbean*, Boulder, Westview, 1993, pp. 77-98.

capaz de subordinar a éstos, culturalmente, a las necesidades de la naciente economía capitalista. Ya la experiencia burguesa en Inglaterra les había demostrado la necesidad de una fuerza laboral disciplinada y, en términos limitados, educada.⁸ Simultáneamente, se lanzó un doble juego en la educación superior sobre las bases de género y clase: por un lado, la mujer escolarizada —y con apoyo económico— ganó acceso a la universidad estatal (recibiéndose unas 17 hasta 1900),⁹ mientras la mujer de escasos recursos encontró su límite pre-ordenado en las escuelas normales, donde se formaron los profesores primarios. Por otra parte, la docencia primaria, para el caso de ambos sexos, constituyó una alternativa más que digna al fantasma de la pobreza.

La fundamentación de la educación popular latinoamericana desde mediados del siglo XIX, y de su variante chilena, impulsó —lenta pero seguramente— un movimiento cuyas metas incorporaron la transformación de la universidad desde lo imaginario a lo popular. La universidad llegó a ser símbolo fecundo de un mundo postergado, y a la vez, sitio potencial de cambio social profundo, re-constituida como universidad para todos, de lo cual serviría como ejemplo la fundación del Instituto Pedagógico —en pleno centro de la capital— en 1889. Este imaginario se consolidó a fines del siglo XIX. Irónicamente retomó como anhelo la restauración de la política de la primera universidad liberal, modelo que surgió tempranamente en la Edad Media. Como observó un sabio del tema hace cuarenta años, aún en el siglo XIII

Los estudiantes fiscalizaban a los profesores de una manera que asombraría a los antirreformistas de hoy que quieren volver al reinado de la toga y del birrete: si el doctor saltaba un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si se eximía de aclarar una dificultad diciendo que eso lo verían más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos desarrollos, multa ...¹⁰

En los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del XX, surgieron educadores e intelectuales populares como José Martí en Cuba, José

8. Thompson, Edward, *The Making of the English Working Class*, Ringwood (Australia), Pelican, 1968, pp. 450-1, 781-2.

9. Ver el ilustrativo capítulo de la historiadora chilena Emma Salas, *este libro*.

10. Ponce, Aníbal, *Educación y la Lucha de Clases*, México D. F., Quinto Sol, sin fecha, p. 101.

Pedro Varela en Uruguay, y Luis Emilio Recabarren en Chile.¹¹ Luego vinieron José Carlos Mariátegui en el Perú de la década 1920 a 1930, Augusto Sandino en Nicaragua y el presidente mexicano Lázaro Cárdenas en los años 1930.¹² La contribución invisible, aunque igualmente central en la fundamentación de la educación popular continental, fue inspirada por mujeres intelectuales como Paulina Luisi en Uruguay (en las postrimerías del siglo XIX y primeros años del XX), Elena Torres en México y Amanda Labarca en Chile, ambas en las décadas de 1920 y 1930.¹³

Por otro lado, el movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba en Argentina había iniciado la primera reforma universitaria en 1918, lanzando su emblemático Manifiesto Liminar y por ello el icónico “Grito de Córdoba.” La lucha así prendida “se extendió por América Latina como reguero de pólvora y repercutió en toda la Argentina, en Uruguay, Brasil, Chile, Perú, Bolivia, Venezuela, Colombia, Costa Rica, México, Cuba y otros países.”¹⁴ Desde Perú surgió una lucha casi simultánea a la de Córdoba, resumida a continuación por el pensador marxista cultural más original de la América Latina del siglo XX:

El movimiento estudiantil de la reforma universitaria acerca, en la misma forma que en otros países latinoamericanos, la vanguardia estudiantil al proletariado. El Primer Congreso de Estudiantes del Cuzco, celebrado en 1919, acuerda la creación de las universidades populares; y en 1921 el grupo de vanguardia de este congreso, encabezado por Haya de la Torre,

11. Ver Martí, José, *Ideario Pedagógico*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1990. Varela, reformador educativo uruguayo del siglo XIX, propuso la educación estatal laica, obligatoria y gratuita para todos, por seis años. Ver Austin, Robert, “Popular history and popular education: El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL),” *Latin American Perspectives*, Vol. 26, N° 4 (1999), pp. 39-68.

12. Mariátegui, José Carlos, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1955, p. 95; Núñez, Carlos, *Educación para Transformar; Transformar para Educar*, Guadalajara, IMDEC, 1992, pp. 11, 30.

13. Miller, Francesca, *Latin American Women and the Search for Social Justice*, Hanover, University of New England, 1991, p. 52; Lavrin, Asunción, “Women, Labor and the Left: Argentina and Chile, 1890-1925,” *Journal of Women’s History*, Vol. 1, N° 2 (1989), pp. 88-116 y “Paulina Luisi: Pensamiento y Escritura Feminista,” en Charnon-Deutsch, L. (ed.), *Estudios sobre Escritoras Hispánicas en Honor de Georgina Sabat-Rivers*, Madrid, Editorial Castalia, 1992, pp. 156-72.

14. Yáñez Betancourt, Alejandro, “La Lucha por la Reforma Universitaria en la UTE,” en Cifuentes Seves, Luis (ed.), *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*, Santiago de Chile, Editorial Universidad de Santiago, 1997, pp. 139-51.

funda la Universidad Popular González Prada en Lima y Vitarte. El Congreso Obrero de Lima aprueba un voto de adhesión a la obra de cultura popular de estas universidades.¹⁵

El proceso de la formación del estado y la naturaleza del resultado fueron intrincadamente articulados con la forma que asumió la educación formal; y en particular su rama superior, máxima expresión de la estructura educativa excluyente que la oligarquía criolla y luego la burguesía incipiente desarrollaron en el primer siglo republicano. Mientras la oligarquía y el liberalismo destacaron a la educación como “patriótica” y “un constructor de la nación,” sus acciones sugerían un proyecto diferenciado, cuyo componente público estaba evolucionando como subalterno, funcional a los sectores económicos dominantes ya identificados con el estado. Siguiendo la lógica del estado absolutista, anota Serrano, los patriotas nunca dudaron del derecho del estado a ejercer tal control, ni concebieron como antagonista a la educación privada ni religiosa.¹⁶ En una medida u otra, dichas circunstancias han caracterizado el desarrollo histórico de la educación en América Latina, que “ha dependido, en última instancia, del modelo existente de acumulación de capital y de sus necesidades a nivel de reproducción de la fuerza de trabajo y de legitimación del orden social.”¹⁷

Desde la reconfiguración de la Universidad de San Felipe en 1842, existía una estructura educativa de camino dual: un sistema estatal de escuelas primarias teóricamente abierto a todos pero diseñado como el límite de la educación pública, más la enseñanza primaria basada en los

15. Mariátegui, José Carlos, “Antecedentes y Desarrollo de la Acción Clasista”, escrito para el Congreso Constituyente de la Confederación Sindical Latinoamericana, Montevideo, mayo de 1929; publicado en Martínez de la Torre, Ricardo, *Apuntes para una Interpretación Marxista de la Historia Social del Perú*, (Tomo II), Lima, 1948.

16. Serrano, Sol, “La Revolución Francesa y la Formación del Sistema Nacional de Educación en Chile,” *Cahiers des Ameriques Latines*, N° 10 (1990), pp. 237-62.

17. Torres, Carlos Alberto, “Alianzas de Clase y Educación de Adultos en América Latina: Hipótesis para una Investigación,” en Torres, Carlos Alberto (ed.), *Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina*, México D. F., Centro de Estudios Educativos, 1982, pp. 201-30. O al decir de un peruano distinguido unos 60 años antes: “Por muy escaso crédito que se conceda a la concepción materialista de la historia, no se puede desconocer que las relaciones económicas son el principal agente de la comunicación y la articulación de los pueblos. Puede ser que el hecho económico no sea anterior ni superior al hecho político. Pero, al menos, ambos son consustanciales y solidarios. La historia moderna lo enseña a cada paso.” Ver Mariátegui, José Carlos, “La Unidad de la América Indo-Española,” *Varietades*, Lima, 6 de diciembre de 1924.

conventos para los hijos de la clase adinerada; y un sistema de educación media y superior para las élites culminando en el camino por la universidad patriarcal. Este sistema de camino dual —cultural y políticamente católico, económicamente exclusivo— fue la clara expresión del otrora ilusorio Estado Docente, establecido por la constitución de 1833. Esta conformó el “Estado de los mercaderes” que pertenecía a un proyecto clásico de expansión por parte de la oligarquía criolla mercantil.¹⁸ Iglesia y estado fueron así formalmente integrados, aunque la relación fue diluida por un acto del Congreso en 1865 y constitucionalmente disuelta en 1925. Sin embargo, sería proponer una dicotomía falsa contemplar la disolución en principio por una separación en la práctica. Una formulación Gramsciana de esta problemática ubicaría a la iglesia en medio de otras instituciones componentes del estado, integrada a la mantención de la hegemonía de la clase dominante en la sociedad civil, incluso sobre las clases subalternas. El estado capitalista no amenaza al sistema de educación eclesiástica en si misma; más bien según la coyuntura histórica, las distintas fracciones del estado disputan la cuota del poder que cada una ejercerá y cómo la ejercerá.¹⁹

En el transcurso de este ensayo se propondrá una re-evaluación de temas vinculados a la centenaria lucha para construir una educación superior chilena anti-discriminatoria en todo sentido. Esto implica múltiples temas inter-relacionados: el nexos entre la formación del estado y la educación superior; la fundación y desarrollo de los sistemas de educación superior de estado e iglesia; el rol del positivismo y anti-clericalismo; las escuelas normales y la construcción de identidad femenina popular; y la república socialista de 1932 en el contexto del movimiento estudiantil de esa misma década. También revisa la interacción entre intelectuales orgánicos de los sectores populares y los intelectuales institucionales, marginación de intelectuales indígenas —entendidos como orgánicos y asistémicos hasta aproximadamente 1950— en los sistemas estatal y católico; y de los intelectuales en la vida pública. La cronología propuesta asumirá un carácter analítico ya que esta modalidad resulta más adecuada para los objetivos de investigación. Los contenidos comprendidos por ésta se

18. Salazar, Gabriel, *Historia Contemporánea de Chile: Estado, Legitimidad, Ciudadanía*, (Vol. 1), Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1999, pp. 35-6.

19. Ver Hoare, Quentin y Geoffrey Nowell Smith (eds.), *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Londres, Lawrence and Wishart, 1991, pp. 210-11, 245-6; y “Antonio Gramsci: El Nudo de la Relación Estado-nación,” en Silva, Eduardo, *Nación, Clase y Cultura: Un Debate Clásico*, Quito, FLACSO, 1984, pp. 57-68.

inician con la fundación de una universidad estatal de élite, incorporan a una propuesta universitaria que se convirtió en respuesta católica a la anterior, y terminan con el impulso a una universidad popular estatal.

Educación Superior y Estado Postcolonial: 1810-1900

Durante las primeras décadas del imperio del capital mercantil (1810-1850) se echaron las raíces del Estado Docente chileno. En 1813 el gobernante José Miguel Carrera inauguró el Instituto de Educación e Industria Popular (luego el Instituto Nacional), diseñado para promover el estudio de “las ciencias, artes y oficios, instrucción militar ... Desde la instrucción de las primeras letras se hallarán allí clases para todas las ciencias y facultades útiles a la razón y las artes: se hallarán talleres de todos los oficios, cuya industria sea ventajosa a la república.”²⁰ A pesar de eso, su clientela fue constituida sólo por capitalinos privilegiados, quienes sin costo pudieran estudiar en sus tres niveles, desde enseñanza primaria hasta universitaria.

La primera catedrática chilena, Amanda Labarca, calificó no solo de optimista, sino abiertamente irrealista, la constitución del Instituto:

Es típico el documento de la mentalidad y cultura de la época: un generoso y noble anhelo, un afán de crear ... milagrosamente, de la nada, y en forma perfecta. Se ofrecen cátedras para las cuales no existen profesores; materiales que aun no llegan, y facilidades para cuando se logren recursos. Grado primario, medio y superior; finalidades eclesiásticas, civil y militar se confunden. En una palabra, la lumbre de la ilusión ciega a la miseria de la realidad, que hubiera convertido a estos próceres en ilusos, si no hubieran puesto fe, perseverancia y vida al servicio de su ideal.²¹

Además, el altísimo nivel de analfabetismo estructuralmente generado durante la época colonial moldeaba una realidad en que los estudiantes con la preparación educativa para inscribirse en tales instituciones fueron raros. Aún cuando la Universidad de Chile se materializó treinta años después (1842) sólo el uno por ciento de la población estaba asistiendo a

20. Citado en Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile: Los Decenios de la Burguesía Comercial y Terrateniente (1831-1861)*, (Vol. III), Santiago de Chile, Ceta/Rucuray/Cronopios, 1992, pp. 33-4.

21. Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 78.

la educación primaria.²² No obstante, habrá que recalcar que el Instituto también fue la primera propuesta universitaria estatal por incluir la creación de las cátedras de química y mineralogía. Aquí se evidencian dos ligazones complementarias: una, la relación política-educativa entre la selección de estas cátedras y su ubicación en la zona minera de La Serena; y otra, la ligazón político-económica entre los intereses oligárquicos y la puesta de la educación superior a su servicio.

Este intento tuvo una resonancia proporcionalmente más grande de lo que fue su limitada realidad, ya que fue progenitora de la universidad estatal moderna —es decir, antes de la re-fundación de la Universidad de San Felipe en la Universidad de Chile— y en esa condición el concepto de la universidad estatal contenía en si mismo una lógica contradictoria. Por un lado, fue el proyecto del reforzamiento y continuidad de los paradigmas culturales, sociales y económicos dominantes, pero por otro lado llevaba la semilla no intencional que permitiría a los trabajadores y campesinos elaborar una futura opción de universidad popular estatal, por inyectar el elemento del imaginario popular. Este proceso sería fruto en sus inicios de una concientización de los intelectuales populares más destacados, quienes entrevieron la posibilidad de convertir la propuesta universitaria clásica en una herramienta para superar la propia sociedad que los subordinaba, denegándoles el derecho a la misma educación superior.

El Estado Docente formalizado en 1833 se responsabilizó por la educación primaria, pero sin introducir una asistencia obligatoria ni con fondos suficientes para implementar un programa de alcance general. En consecuencia, diez años después, no había ni una sola escuela primaria estatal en la capital, Santiago, salvo el Instituto Nacional que recibía únicamente a los capitalinos privilegiados. Los hijos de las élites socioeconómicas asistieron al sistema católico; éste admitía niñas solo para enseñarles a tejer, cocinar y rezar, tradición heredada de la España medieval.²³ A nivel nacional, sólo un por ciento de la población de edad escolar pudo asistir a las escuelas públicas primarias.²⁴

Desde la fundación de la Universidad de Chile, la lucha ideológica dentro de la educación formal chilena se expresó en los discursos del

22. Austin, Robert, *The State, Literacy and Popular Education in Chile, 1964-1990*, Lanham, MD, Lexington, 2003, p. 4.

23. Brennan, Gerald, *The Spanish Labyrinth: An Account of the Social and Political Background of the Spanish Civil War*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990 (original 1943), pp. 50-1.

24. Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 132.

venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo Faustino Sarmiento. Influyente en los círculos políticos por su promoción del darwinismo social, Bello dirigió la educación de una élite privilegiada por ser el primer rector de esa institución. Por otro lado Sarmiento, director fundacional de la Escuela Normal para Hombres en el mismo año 1842, planteaba una educación primaria “masiva” guiada por normalistas. Es instructivo recordar el retrato de Amanda Labarca:

Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes del soldado de cualquiera causa ... En cambio, Sarmiento fué un rebelde, un luchador, un autodidácta, un hijo del pueblo (quien) luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuros. Bello aspiraba a formar, para regirlos, una élite aristocrática, si no de sangre, distinguida por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su primitiva incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha.²⁵

Se crea la impresión de un debate reflejando la lucha entre una emergente élite criolla y los sectores populares —todavía no organizados— del valle central pre-industrial. Pero a pesar de la aparente distancia entre ambos ideólogos —apariencia tomada por esencia en el caso de Amanda Labarca— sería importante indagar la posición de Sarmiento, por la alta estima como defensor de lo popular y su extensión a lo imaginario otorgada por tan ilustre historiadora como Labarca.

Este argentino honrado por su originalidad pedagógica definió al continente como poblado de salvajes antes de la colonización, destinados a corromper la raza pura conquistadora con “progenie bastarda, rebelde a la cultura, y sin ... tradiciones de ciencia, arte e industria”. Le preocupa el porvenir de los estados de América del Sur “que tienen aun vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, i sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades i los usos de la vida civilizada.”²⁶ Como discurso

25. Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 105.

26. Sarmiento, Domingo Faustino, *De la Educación Popular*, Santiago de Chile, Julio Belín y Compañía, 1849, pp. 22-3.

civilizador paradigmático, una características del racismo e imperialismo cultural que habían acompañado al colonialismo hispanoamericano desde sus inicios.²⁷

La idea de un estado laico, económicamente liberal y socialmente “progresista” emergió en los años 1860 y 1870. Sus voceros anticlericales abarcaron a filósofos e historiadores —Miguel Luis y Gregorio Amunátegui, José Victorino Lastarria, José Manuel Balmaceda, Guillermo y Manuel Antonio Matta, Diego Barros Arana y Benjamín Vicuña Mackenna entre otros— quienes compartieron una interpretación del positivismo comteano que situó al estado como protagonista central en la educación, inclusive la universitaria.²⁸ El filósofo Juan Enrique Lagarrigue proponía la educación laica de la mujer para que ella no llegara a ser “esclava de la religión” por el adoctrinamiento religioso.

Los positivistas chilenos planteaban una solución educativa de la barbarie que amenazaba a la sociedad de la “gente decente”. La escolarización serviría para transformar a las masas en ciudadanos pasivos, que no insistieran en ningún cambio profundo de su situación social. Los Amunátegui argumentaron que “el modo más fácil de evitar las revoluciones futuras es enseñar la primeras letras a los niños, el modo más sencillo de terminar las revoluciones presentes es hacer lo mismo con los adultos que no las han aprendido.”²⁹ Sarmiento propuso una educación para los sectores populares limitada a la educación primaria, pero sus motivos no tenían que ver con la emancipación social, sino, por el contrario, que “*el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si hubiera quedado al margen de una instrucción elemental*. Había que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación.”³⁰

Las fuerzas hegemónicas, inclusive los liberales y positivistas, conceptuaron una educación superior en niveles complementarios. Primero,

27. Davidson, Basil, “Columbus: the bones and blood of racism,” *Race and Class*, Vol. 33, Nº 3 (1992), pp. 17-26; Galeano, Eduardo, *Las Venas Abiertas de América Latina*, México D. F., Siglo XXI, 1985, pp. 47-70.

28. El positivismo según estos intelectuales tenía cuatro rasgos principales. Conceptuó el “progreso” en tres etapas secuenciales: teológica, metafísica y científica; favorecía la libertad social, incluso de la enseñanza, a diferencia de la iglesia; promovía la centralidad de las ciencias en la educación; y defendía la separación de iglesia y estado, y la superación del estado católico. Vale recordar que la Universidad de Chile tenía una Facultad de Teología desde su fundación.

29. Amunátegui, Miguel Luis y Víctor, *De la Instrucción Primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Santiago de Chile, Imprenta del Ferrocarril, 1856, p. 67.

30. Ponce, *Educación y la Lucha de Clases*, pp. 154-5. Énfasis en original.

como instrumento indispensable para la implantación de la ideología del estado-nación occidental; segundo, como resolución práctica para la formación de dos sectores bien definidos: una mano de obra especializada y privilegiada, y la alta oficialidad de las fuerzas armadas; y tercero, como aparato de difusión vertical de un proyecto nacional unificador subordinado a la cultura hegemónica criolla. Aparte de una disposición exclusivista, la tardía ampliación de acceso a la educación superior —en la práctica desde los años sesenta del siglo XX— reflejó el pausado crecimiento de la industrialización, producto de la relación entre el país y el orden postcolonial internacional; y el carácter patriarcal y católico del estado.³¹

El positivismo operativo en el terreno cultural se combinó con las teorías liberales económicas (como el “laissez faire” y la Escuela de Manchester) para fortalecer vínculos entre el sistema productivo y la educación superior, creando una antesala política al alba de la expansión de la escolarización que acompañaría a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. Como ha observado Tomás Vasconi, “el triunfo final de los grupos compuestos, por una parte, por los sectores comerciales y financieros urbanos y, por otra parte, por los propietarios rurales ‘modernos’ o ‘modernizados’ (y, le agregamos, modernizadores) constituían lo que más tarde se llamará la ‘oligarquía’, significó también la conversión de esta ideología en una cultura oficial.” El comercio “libre” y el “librecambismo” instrumentalizaron el dominio por los países occidentales en América Latina. Continúa Vasconi que “la ‘propiedad individual’ y la ‘libertad de trabajo’ (fueron) los justificativos ideológicos de la explotación por la clase dirigente de los grupos subordinados.” Concluye que “la consolidación de este sistema de dominación interna, consonante con la posición que ocuparía América Latina en el sistema internacional de división del trabajo, hallará su expresión más clara en el positivismo.”³²

La función ideológica-formativa de la educación superior operó en conjunto con un elemento permanente de la cotidianidad postcolonial, a saber: la institucionalización por la burguesía criolla de lo militar como

31. Ramírez Necochea, Hernán, *Historia del Imperialismo en Chile*, Santiago de Chile, Editora Austral, 1960, pp. 167-245; Vasconi, Tomás, *Educación y Cambio Social*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Socioeconómicos, 1968, pp. 57-63; Salazar, *Historia Contemporánea*, Vol. 1, p. 96.

32. Vasconi, *Educación y Cambio Social*, pp. 46-7. En efecto los liberales y la oligarquía fueron dos lados de la misma moneda. Su lucha representó el choque entre la élite criolla emergente y predominantemente urbanizada y la oligarquía tradicional terrateniente, precipitado por cambios productivos endógenos y exógenos.

aparato estatal. Ese conjunto llegó a depender permanentemente de la brutalidad, el encarcelamiento, la tortura y el exilio como mecanismos de control social mientras se cultivaba el mito de una fuerza armada apolítica, profesional y no-estadista.³³ Sin embargo, el militarismo aparece de manera medida o no-limitada a través de la época republicana, variando con el flujo y reflujo de la intervención neocolonialista (como ocurrió durante la derrota del Presidente Balmaceda en 1891, y la Ley de Defensa de la Democracia —“la ley maldita”— del Presidente González Videla en 1948 cuando se suprimió al Partido Comunista coincidiendo con el McCarthyismo en los EE.UU.) o la imposición de la represión interna (como por ejemplo la masacre en la Escuela de Santa María de Iquique de 1907).³⁴

Tal historia ha tentado a algunos escritores a vestir habitualmente al estado capitalista autoritario con uniforme, confundiendo régimen y estado e inventando el estado militar para reemplazar al estado semicolonial burgués administrado periódicamente por una dictadura militar.³⁵ Vale anotar que el estado oligárquico del siglo XIX y luego predominantemente liberal hasta mediados del siglo XX retuvo hegemonía sobre la educación formal sólo tras exageradas fases contradictorias en las cuales la reforma se adoptó como resolución interina. Esta demoraría hasta que el conflicto se agudizó a tal punto que la represión estatal frenó la reconfiguración del sistema educativo a favor de un re-alineamiento de los sectores populares con las exigencias del capital nacional y foráneo.

La iglesia frustró los intentos liberales de incorporar el sistema educativo —crucialmente las universidades— en un solo proyecto histórico para construir un estado postcolonial caracterizado por desarrollo capitalista y formas políticas liberal-democráticas. Desde su fundación en 1888 por el cardenal Casanova, la Pontificia Universidad Católica de Chile fue la punta de lanza de este antiliberalismo. Pronto llegó a ser la máxima expresión de la educación superior oligárquica y patriarcal transclase, excluyendo a las mujeres hasta los años 1930. Además, agravó una tensa coexistencia entre Estado Docente e Iglesia Docente que transcurrió durante casi un siglo, de 1833 hasta la Constitución de 1925, cuando el

33. Vitale, *Interpretación Marxista*, (Vol. III), p. 203.

34. DeShazo, Peter, *Urban Workers and Labor Unions in Chile, 1902-1927*, Madison, University of Wisconsin Press, 1983, pp. 102, 113, 121, 128.

35. Petras, James y Morley, Morris, *Latin America in the Time of Cholera: Electoral Politics, Market Economics and Permanent Crisis*, Londres, Routledge, 1992, p. 149; Vitale, Luis, *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*, Buenos Aires, Planeta, 1992, p. 216.

gobierno de Arturo Alessandri Palma legisló la referida separación formal entre la iglesia y el estado.

El establecimiento católico mantuvo una aversión ideológica formidable a la educación secular, y consideró a la Universidad Católica como baluarte de su contra-ataque sobre el ya demonizado estado. Para efectos de preparar a los varones alfabetizados de la clase obrera en los requisitos del empleo industrial, ese plantel estableció La Escuela Industrial Nuestra Señora del Carmen en 1889. La Sociedad Comercial, organismo gremial de los empresarios industriales, apoyó el experimento por su confianza en la capacidad de la iglesia en la escolarización, ideológicamente adecuada a sus necesidades. Los vínculos que retuvo la Sociedad Comercial con ese proyecto se convirtieron en un signo de la integración de los intereses socioeconómicos oligárquicos y religiosos católicos. Además, la iglesia consideró esta Escuela Industrial como experimento —hecho con mujeres de recursos modestos— para una Facultad de Bellas Artes e Industrias más tarde, al servicio de los estudiantes adinerados y los empresarios. También serviría como precursor del Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) fundado en 1968 para difundir la doctrina por intermedio de programas de alfabetización adulta.³⁶

A pesar de eso, según los historiadores oficiales de la Universidad Católica, la iglesia colaboró con el Estado Docente mientras el estado fuese católico. Pero a partir de la década de 1850, “empezaron a imponerse en la educación pública las tendencias laicas que querían desterrar de la enseñanza toda influencia de la iglesia y que deseaban entregar al Estado el monopolio o, al menos, el control total de la educación.” Fervientemente opuestos al Estado Docente, los autores representan a la iglesia como “custodia de la verdad y cuna de la cultura”, ignorando a la multitud de religiones de las altas culturas milenarias de Las Américas, Grecia Antigua y el Medio Oriente por declarar sin evidencia que “la civilización del mundo era obra de la Iglesia.”³⁷ Así, en efecto, intentan justificar las demandas de la iglesia para un monopolio sobre la diseminación de la cultura a través de todos los niveles de la educación, además de la sociedad en su conjunto.³⁸

36. Krebs, Ricardo y otros, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, (Tomo I), Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994, pp. 62-3.

37. Ver por ejemplo el contraste entre los EE.UU. y Grecia Antigua al nivel cultural explicado por James, C. L. R., *American Civilisation*, Cambridge, Blackwell, 1993, p. 32.

38. Krebs y otros, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (Tomo I), p. 24.

Continúan su polémica, disfrazada de historiografía, acusando al Estado Docente de no tener “ningún derecho para legislar en materia educacional” y de hacer depender la enseñanza de “las contingencias de la lucha política.” Invocando a católicos universitarios de aquel entonces, denuncian el liberalismo por haber convertido a la Universidad (de Chile) “en establecimiento propio para formar ganapanes” proclamando que “es mui raro el que es llevado a la Universidad liberal por el amor al estudio.” En fin, “el Estado Docente, carente de una base en la verdad y en la justicia, corrompía la educación.”³⁹ Evaluando la conexión vital entre la ideología católica y el imperialismo cultural español, comentó un distinguido filipino que los curas hacían más que ganar prosélitos. Movilizaron su poder político y económico, sicológico y espiritual sobre los ciudadanos “para desarrollar coloniales simultáneamente serviles e ignorantes.” Una vez superada esta mentalidad en la vanguardia criolla —en Las Filipinas al igual que en Chile en la segunda mitad del siglo XIX— todavía los propagandistas nacionalistas repartían una cultura foránea, incorporando la excomunión como última censura.⁴⁰

Desde tiempos coloniales la iglesia había controlado la educación de los pueblos originarios, enseñándoles en el idioma del conquistador y difundiendo la doctrina religiosa como fundamento de la misión civilizadora en la cual el estado había colaborado de principio. En vez de estimular al pensamiento libre necesario para la intelectualidad, la formación así impartida desvaloró a la milenaria cultura autóctona, canalizando los estudios en forma verticalista y a base de género. A través de una expansión escolar significativa desde mediados del siglo XIX, el currículo para mujeres mapuches abarcó el bordado, coser, cocinar, lavar y planchar; mientras su contraparte masculina enfatizó las artes manuales

39. Krebs y otros, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (Tomo 1), pp. 9, 28-33, 62-3. Mención o estudio de contribuciones femeninas en esta obra es escasísima, limitada mayormente a la caridad y no la intelectualidad femenina. Así la exclusión de las mujeres de la educación superior hasta los años 1920, cuando organizaciones católicas femeninas de la clase media —como la Juventud Católica Femenina, la Liga de Damas Chilenas, y la Unión Patriótica de Mujeres de Chile— iniciaron limitadas actividades sobre los derechos de la mujer: ver Lavrin, Asunción, *Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1995, pp. 291, 294; y Verba, Erika, “The *Liga de Damas Chilenas* (League of Chilean Ladies): Angels of Peace and Harmony of the Social Question,” Ponencia, XX Congreso, Asociación de Estudios Latinoamericanos, Guadalajara, 1997, *pássim*.

40. Constantino, Renato, *Neocolonial Identity and Counter-Consciousness: Essays on Cultural Decolonization*, Londres, Merlin Press, 1978, pp. 214-5.

y la agricultura. El estado financió los costos de esta red eclesiástica de aculturación, incluso la importación de franciscanos y capuchinos italianos para enseñar a los re-denominados “salvajes” a partir de 1837.⁴¹ Por ejemplo, en la primera década del siglo XX, el Colegio para Indígenas de Lautaro dirigido por Sor Mercedes de San José de la Sociedad de Fraternidad, recibió 2.500 pesos por año para una matrícula de 62 mujeres (valor en 1911). El Colegio para Indígenas de Loncoche, Valdivia, dirigido por el Capuchino Sr. P. Mamerto, recibió 1.000 pesos con una matrícula de 44 alumnos. La Escuela para Internados Indígenas “San Juan de la Costa,” en manos del Capuchino alemán Donato de Raffeldorf, percibió 3.000 pesos por año para acomodar a 8 hombres y 36 mujeres, cuya instrucción incluía a historia religiosa e “historia de la patria.”⁴²

Estas excursiones católicas al sur indígena de Chile produjo la situación paradójica de un mapuche alfabetizado-aculturado en castellano que se encontraba simultáneamente extranjero en su tierra. De hecho algunos habían utilizado sus nuevas habilidades letradas de manera antipática a su sociedad.⁴³ El antropólogo chileno José Bengoa ha aseverado que el idioma mapudungun está caracterizado por “una riqueza descriptiva de enorme variabilidad” y que la educación tradicional del mapuche a través de la oralidad tiene “clasificaciones complejas e interminables” en su proyecto de afirmación cultural. Sin embargo la derrota militar del mapuche en el siglo XIX diezma su memoria y relegó su pasado a la amnesia. De ahí que la mayoría de la historia sobre los mapuches fue escrita por los neocoloniales en pos de sus intereses.⁴⁴

Los religiosos plantearon un doble discurso respecto a la educación superior de los pueblos originarios. Por un lado el representante sacerdote bávaro Jerónimo de Amberga propuso el establecimiento de estudios araucanos en las universidades criollas en 1913, con fines “civilizadores”. Esto lo podemos interpretar como la perfección del proyecto de la subor-

41. Nakashima Degarrod, Lydia, “Female Shamanism and the Mapuche transformation as Chilean Citizens,” Ponencia, Latin American Studies Association, Washington, septiembre de 1995, p. 12.

42. Ministerio de Instrucción Pública, *Memoria presentada al Congreso Nacional en 1911: Resumen de las visitas i de los datos estadísticos de los establecimientos particulares subvencionados correspondientes a los meses de Marzo a Junio inclusive de 1911*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1911, pp. 556-95.

43. Lipiante, Juan en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile*, p. 146.

44. Bengoa, José, *Historia del Pueblo Mapuche (Siglo XIX y XX)*, Santiago de Chile, SUR, 1987, pp. 66, 11.

dinación de estos pueblos a la economía, incluso agricultura, del estado republicano, semi-colonial y capitalista. Por otro lado la iglesia desalentó activamente a que los pueblos originarios estudiaran en la universidad, basando su argumento en el caso del pueblo Mapuche, calificándolos de más cerca a la naturaleza que a la civilización. De hecho, Amberga describía como “traidor” a cualquier “araucano” que aspiraba a salir de la agricultura, agregando que “un araucano que planta un árbol vale igual que uno que escribe un libro.”⁴⁵ No obstante, un destacado catedrático mapuche ha argumentado que la complejidad del idioma mapudungun y su propia cosmología y cultura han asegurado su sobrevivencia en medio de la represión feroz y la aculturación lingüística.⁴⁶ Desde la década de los cincuenta, la investigación y publicaciones del antropólogo y lingüista Mapuche Anselmo Raguileo fueron pioneras en la codificación y transcripción de su alfabeto, prestándolo mejor a la enseñanza formal y a proyectos de recuperación cultural. Sus estudios desprestigliaron a la obra gramática y semántica de Fray Félix, que había ocupado el lugar central en ese terreno desde el comienzo del siglo XX.⁴⁷

El ímpetu hacia un sistema de educación pública integral aumentó durante el régimen del anti-imperialista Presidente José Manuel Balmaceda (1886-1891). Su gobierno liberal coincidió con una fase de acelerado despertar de la clase trabajadora, dada la organización de los primeros sindicatos y una prolífica expansión de obras públicas. Estas comprendían la construcción de vías férreas, caminos, puentes, muelles y puertos que fueron construidos para facilitar la producción y estimular el trabajo para que “alienten a los débiles y que aumenten la savia por donde circula la vitalidad económica de la nación.”⁴⁸ Durante la época de Balmaceda la tasa de inversión educativa aumentó tres veces en comparación con el gobierno anterior, subiendo de \$2,329,927 en 1886 a \$7,198,553 en 1891. El

45. Nakashima, “Female Shamanism and the Mapuche transformation,” pp. 13-14.

46. Alonqueo Piutrán, Martín, *Mapuche: Ayer-Hoy*, Temuco, Padre Las Casas, 1985, pp. 12, 119-20.

47. Augusta, Félix de, *Diccionario Araucano*, Temuco, Editorial San Francisco, 1966; Raguileo, Anselmo, “La Partícula *We* en el Mapudungun,” *Boletín Informativo Desarrollo y Cambio*, N° 7 (1983), pp. 1-8; Salas, Adalberto, “Hablar en Mapuche es Vivir en Mapuche: Especificidad de la Relación Lengua/Cultura,” *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, N° 25 (1987), pp. 27-35.

48. José Manuel Balmaceda, citado en Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile*, (Vol. IV), Santiago de Chile, LOM, 1993, p. 252.

presupuesto del Ministerio de Instrucción en 1890 multiplicó siete veces la inversión estatal de 1880.⁴⁹

Señalando distintos puntos de intersección con una universidad reformadora y liberal, su “discurso-programa” contemplaba también el perfeccionamiento ...

En la organización completa del preceptorado, en la aplicación general de los métodos más adelantados de enseñanza, en la creación de nuevas escuelas, en la preparación de los medios prácticos que nos conduzcan a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, en el ensanche y mejoramiento de los internados y externados de la instrucción secundaria, en la adopción de métodos y textos adecuados a los sistemas de enseñanza experimental y práctica, en la constitución del profesorado para la especialidad del profesor en cada ramo, en la fundación de escuelas especiales y propias para servir las industrias del país y, finalmente, en la reforma de la ley de instrucción pública.⁵⁰

La fundación del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile en 1889 simbolizó una tensión creciente entre la influencia supranacional conducida por la tendencia imitativa de los liberales y positivistas—quienes en este sentido se expresaron junto con los sectores conservador-tradicionales en una sola voz—y la realidad de una población estudiantil inquieta, cuya extracción era mayormente de clase obrera. De los primeros nueve catedráticos del “Pedagógico” siete eran alemanes que reprodujeron la pedagogía autoritaria de Pestalozzi, Herbart y otros europeos. Este proyecto extranjerizante-europeizante se impuso en el ambiente de un estado-nación cuyos grupos sociales ya estaban en aras de construir sus propias identidades. El encuentro paradójico entre el proyecto dominante nacional y las distintas raíces populares del estudiantado dio nacimiento a una tradición de rebeldía subalterna vigente hasta el día de hoy, y en permanente tensión con la tendencia social arribista generada por el modelo socio-económico y la internalización de sus implícitos valores por varios sectores.

49. Vitale, *Interpretación Marxista*, (Vol. IV), pp. 252-3; Ramírez Necochea, Hernán, *Balmaceda y la Contrarrevolución de 1891*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1969, p. 154.

50. J.M. Balmaceda, citado en Ramírez Necochea, *Balmaceda y la Contrarrevolución*, pp. 148-9.

Sin embargo los vínculos entre el régimen Balmacedista y el movimiento popular-estudiantil no se habían consolidado cuando surgió una insurrección en defensa de los intereses económicos ingleses que puso fin al proyecto nacionalista liberal. Como balance de la primera centuria republicana, concordamos tentativamente con el historiador Iván Núñez cuando escribe que

La sociedad chilena, durante el período (del siglo XIX), se desarrolla bajo hegemonía oligárquica. Una minoría aristocrática conservadora, católica y ligada al dominio de la tierra primero, y más tarde, una combinación de aristócratas tradicionales y nuevos empresarios enriquecidos, controlan los destinos del país. Los grupos medios se multiplican pero aún no salen de su condición subalterna, mientras que los trabajadores urbanos y rurales, aún no cuentan como actor social. En estas condiciones, la tarea de echar las bases de un sistema educativo sólo podía ser asumida por políticos, intelectuales y educadores ligados a la oligarquía y la construcción de ese sistema se realizaría, en cierto modo, ‘verticalmente’, de arriba hacia abajo.⁵¹

Así detenidos los avances concretos e imaginarios hacia una educación popular en todo nivel, suspendidas las esperanzas estimuladas por las primeras organizaciones obreras e incipientes demandas de acceso a un futuro culto y justo, demoraría otro cuarto siglo para que los pobladores, obreras y campesinos retomaran las iniciativas ya sembradas en medio de la miseria y la explotación. Ya el “bajo pueblo” había ingresado en la universidad de grandes anhelos. Se detuvo impacientemente en una antesala crecientemente alfabeta. Las 699 profesoras egresadas al fin del siglo anunciaron la dominación pobladora de las escuelas normales que incluso ya desafiaban la composición de la educación superior a nivel de género y clase.

Dimensiones de Género y Educación Superior

Cuando el estado creó la Escuela Normal de Preceptoras en 1854, la responsabilizó de la formación docente para mujeres de clara extracción popular, para los primeros años de la escuela primaria. La misión de

51. Núñez, Iván, *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1982, p. 5.

tales profesoras era el disciplinamiento moral de los sectores populares. “¿Porqué perpetuar deliberadamente en (la niña) la barbarie que quiere destruirse en el (hombre)?” preguntó Sarmiento. “Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestro de niños, puesto que está destinada a ser madre i llevar con ella los jérmenes de la civilización al hogar doméstico, puesto que ella ha de ser el plantel de una nueva familia por la unión conyugal.” Esta aplicación del “instinto materno” da cuenta de que “una mujer es maestro más adecuado para la inteligencia infantil.”⁵² A poco andar, Lagarrigue criticó a esta nueva escuela normal como propiedad de monjas “que saben solamente rezar y sermonear”; las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús la dirigieron hasta 1885.⁵³

Desde 1860 el plan de estudios de la Escuela Normal de Preceptoras excluyó la consideración de la constitución política, geometría, química y vacunación, todos retenidos en el currículo de la Escuela Normal de Preceptores (leer Hombres). El plan femenino sí incluyó dibujo natural en vez de dibujo lineal; dogma y moral religiosa en vez de dogma fundamental de la fe; y horticultura en vez de agricultura. Además se incluyó sólo en el plan femenino economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja, y cosmografía.⁵⁴ La construcción del género femenino popular procedería por un camino estructural, generando la subordinación al estado, al patriarcado, y la moralidad católica.

Los ingresados a las escuelas normales, mayormente mujeres al fin del siglo, tenían que cumplir con los requisitos de: ser alfabetos, tener al menos dieciocho años de edad, mostrar buena conducta y pertenecer a una familia “honrada y juiciosa.” Como observan dos estudiosos,

Estas exigencias hay que leerlas en relación a la época en que se crea esta institución, y la posición de la enseñanza normal en relación a la época en que se crea esta institución ... Estas exigencias se vinculan, en primer lugar, con una amplia población pobre, ‘no integrada’ al sistema socio-político dominante ... Respecto a esta población la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta. *Exigirles a los candidatos pertenecer a un cierto tipo de*

52. Sarmiento, *Educación Popular*, pp. 132-3.

53. Jaksic, *Academic Rebels in Chile*, pp. 46-7; Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline, *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago de Chile, CIDE, 1990, p. 41.

54. Cox y Gysling, *La formación del Profesorado*, p. 47.

*familia, y acreditar buena conducta, significaba exigirles su adscripción al orden moral de la clase dirigente. Esto por dos motivos, primero porque los profesores ... eran de extracción popular, por lo tanto había una 'sospecha' de base respecto a su moralidad. En segundo lugar, ... porque la enseñanza primaria tenía una función eminentemente moralizadora o, en otros términos, disciplinaria. Si lo que se buscaba era la adscripción de los sectores populares a cierto orden social, es consecuente que se exigiera que quienes iban a realizar esta labor ya estuvieran adscritos al mismo.*⁵⁵

En el siglo XIX, la burguesía terrateniente e industrial incipiente se opuso a la escolarización sistemática de niñas salvo en el caso de las hijas de la élite. Una excepción fue la irregular instrucción otorgada a niñas indígenas por la iglesia como misión "civilizadora". Cuando las hijas de pobladores lograron entrar en las escuelas públicas, fueron sometidas a "las virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa."⁵⁶ La otra excepción importante era la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, fundada en 1888 por la Sociedad de Fomento Fabril, organización empresarial. Su proyecto era "ofrecer obreras calificadas a la producción y probablemente mano de obra menos costosa." Con su símil en Valparaíso, fueron las únicas instituciones dedicadas a la formación técnica de la mujer hasta fines del siglo XIX.⁵⁷

El estado se preocupó también de que las adolescentes de extracción popular perdieran la idea de llegar a ser empleadas domésticas después de tener una educación primaria. Según el entonces Ministro de Instrucción Pública, Demetrio Lastarria, la alfabetización de los pobladores causaba depravación, vanidad y declive moral. Peor aún fue el pronóstico del Senador Cerda en 1860, quién acusó a la educación popular de incrementar la criminalidad. Las mujeres así instruidas "desdeñan servir; viene por resultado que se convierten en brazos inútiles; diré claro; en prostitutas, de lo que tenemos un sin número de ejemplos."⁵⁸

55. Cox y Gysling, *La formación del Profesorado*, p. 38, énfasis añadido.

56. Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 130.

57. Rossetti, Josefina, Cardemil, Cecilia y Latorre, Marcela, "Hitos en la Educación de las Mujeres," en Centro de Estudios de la Mujer (CEM) (ed.), *Mundo de Mujer: Continuidad y Cambio*, Santiago de Chile, CEM, 1988, pp. 102-13.

58. Citados en Salazar, Gabriel, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?" *Proposiciones*, N° 15 (1987), pp. 84-128.

El Decreto Amunátegui de 1877 abrió las aulas universitarias estatales a las mujeres que habían tenido la oportunidad de terminar estudios secundarios reconocidos. Esto último fue central en la medida en que algunos liceos femeninos carecían de currículo adecuado a la matrícula universitaria.⁵⁹ Ello fue un pretexto formal para mantener a distancia a las mujeres de los estudios superiores. Para obviar la prolongación de la vigente oposición patriarcal, el decreto Amunátegui fue firmado en Viña del Mar el día 6 de febrero de 1877, mientras que varios miembros del Consejo de Educación estaban de vacaciones.

En esos tiempos existía educación universitaria del estado pero hubo poca educación secundaria estatal, especialmente en el caso de las mujeres. En la medida que la hubo, la educación secundaria del estado era subvencionada.⁶⁰ Los liceos de niñas diferían de los liceos de hombres en cuanto a su administración y supervisión. Tenían juntas de vigilancia que eran formadas por personalidades, no necesariamente los mismos padres, pero todos eran hombres. Las juntas tenían ingerencia en el manejo interno del liceo y, sobre todo, en la admisión de las alumnas, donde favorecían a la aristocracia. Sobre el mecanismo de exclusión universitaria femenina, comenta una historiadora del tema que

un niño podía ir a la escuela elemental (tres años) y/o primaria (seis años), a la Escuela Normal, o un liceo del estado, luego seguir estudiando y preparándose a las pruebas para optar a grados universitarios. La niña en cambio podía sólo asistir a una escuela elemental y/o primaria y, posteriormente, a una escuela normal.⁶¹

En realidad, de este modo se desfavorecía a la pobladora. En 1918 las juntas de vigilancia se abolieron. En 1924, se incorporó a una mujer por primera vez al Consejo de Instrucción Pública del Ministerio de Instrucción, siendo Isaura Dinator de Guzmán (directora del Liceo N° 1 de

59. Colegios Antonia Tarragó e Isabel Lebrún de Pinochet fueron de los pocos liceos privados y usaban currículo inadecuado para entrar a la universidad. Lebrún volvió a solicitar del consejo universitario exámenes válidos en la víspera del decreto Amunátegui.

60. Existían liceos laicos de Sociedades de Padres de Familia desde los años 1874 y 1875, como los de Copiapó y después Valparaíso. Los liceos laicos femeninos aparecían desde 1877. Después de la Guerra del Pacífico (1879-1883) éstos se traspasaron al estado. En Santiago se inició el Liceo N° 1 Javiera Carrera en 1894, y el Liceo N° 4 Paula Jaraquemada en 1902. Ambas mujeres eran heroínas de la independencia.

61. Salas, Emma, *Seis Ensayos sobre la Historia de la Educación en Chile*, Santiago de Chile, Impresos Universitarios, 1997, p. 83.

Niñas). De ahí, no hubo discriminación formal en el status del currículo que daba paso a las niñas al sector universitario.⁶² No obstante, el patriarcado mantenía su oposición a la igualdad a través de movidas como el decreto ministerial de 1922 requiriendo un título universitario para quienes ocuparan cargos directivos en los liceos, precipitando el desalojamiento de la recién-nombrada directora del Liceo de Niñas N° 6, la profesora y finalmente Premio Nóbel de Literatura, Gabriela Mistral.⁶³

Salas asevera que, para explicarse la aparente ausencia de un eje cultural en la lucha feminista —implícitamente su forma liberal— hay que considerar que el desarrollo en las ciencias sociales en los primeros años del siglo XX no permitía entender a cabalidad la problemática que enfrentaban las mujeres tanto en las clases altas como en las populares. El concepto de cultura no era entendido historiográficamente como modo de vida, hasta un re-enfoque en las ciencias sociales, producto de una apertura político-cultural en las universidades antes de los años 1940. Anteriormente no existían los análisis de vocablos y aparatos culturales que acompañaban este desarrollo.⁶⁴ Sin embargo, desde mediados del siglo XIX hubo un compromiso con la defensa de la cultura popular por sus propios agentes. A partir de los principios del siglo XX, los ateneos populares alfabetizaron a mineros y líderes de los portuarios, promoviendo a la vez la educación sindical y política de numerosos obreros en las provincias. En las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción los intelectuales y artistas dominaron a los ateneos. No obstante, su producción cultural también alimentó directamente a la lucha de la clase obrera, por promulgar a su cultura críticamente como luego impulsaría la Federación Obrera de Chile (FOCH) después de que Luis Emilio Recabarren guiara su toma por el Partido Obrero Socialista, en 1919.⁶⁵

62. A pesar de eso se debe anotar la preparación escolar y social distinta de las niñas y las primeras indicaciones de un currículo oculto; ver Salas, Emma, *Amanda Labarca*, Santiago de Chile, Ediciones Mar del Plata, 1996, pássim.

63. Vera Lamperein, Lina, *Presencia Femenina en la Literatura Nacional: Una Trayectoria Apasionante: 1750-1991*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1994, p. 24.

64. Faltaban las críticas sobre la violencia doméstica en tiempos de escritoras feministas como Labarca; la lucha feminista era más hacia afuera que adentro de la familia. En particular, se privilegiaba el sufragio femenino dejando al lado la estructura patriarcal familiar y sus consecuencias para la niña de cualquier clase. Ver Emma Salas, Entrevista con el autor, 21 de mayo de 1998, Santiago de Chile.

65. Pinto, Rolando, *La Educación de Adultos en América Latina: Estudios Comparativos de Tres Casos Nacionales - Chile, Perú y Venezuela*, (tesis inédita de doctorado), Lovaina, Bélgica, Katholieke Universiteit Leuven, 1979, pp. 65-6.

Dicho ambiente produjo las condiciones propicias para que salieran las primeras críticas estructurales desde adentro de la educación superior. Dr H. L. Plaza expresó una posición a favor de la autonomía de la Universidad de Chile tan temprano como 1926, criticando simultáneamente su situación financiera:

Nuestros laboratorios desmantelados, la falta absoluta de medios y recursos con que se tropieza a cada instante e imposibilitan toda labor de investigación, la aglomeración de cuatrocientos alumnos en un local destinado a cincuenta, anuncian que nos acercamos ya al monstruo caricaturesco ... Pensamos que toda reforma de la universidad tendrá que comenzar por la autonomía en la dirección, en la administración, en el desarrollo de este organismo que ante todo necesita libertad.⁶⁶

La lucha por la educación superior también fue ligada al combate intenso y creativo por el sufragio femenino. Ambas instancias implicaron la toma del poder por parte de la población femenina; se presentaron como mutuamente vinculadas. En 1875 un grupo de mujeres en San Felipe había tratado de registrarse para votar, afirmando que la constitución de 1833 que otorgaba el derecho a voto a *los chilenos* implicaba el sufragio femenino, no sólo el masculino.⁶⁷ No les hicieron caso. Aunque los textos hegemónicos desdeñan la lucha por el sufragio universal diciendo que a las mujeres se les *dio* el voto en 1949, la evidencia histórica es distinta.⁶⁸

66. "La Reforma Educacional: Autonomía de la Universidad," *La Nación*, 31/12/1926, p. 3.

67. Literalmente, los chilenos; pero como sustantivo masculino, interpretado por la oligarquía patriarcal como indicativo exclusivamente de los chilenos varones. Esta interpretación selectiva no sólo revela la subordinación nacional política de las mujeres (la cual sólo terminó electoralmente en 1949) sino que es inconsistente con múltiples aplicaciones de la palabra en otros ámbitos. Para finalidades y propósitos fiscales, legales y civiles—aquéllos en donde el estado requiere de control hegemónico y auto-reproductivo—"los chilenos" son hombres y mujeres. Pero para la transmisión de las sutilezas sicolingüísticas del poder, el referente masculino tiene aplicación casi universal. "Los hombres" puede ser interpretado como la gente, el sustantivo masculino "el ministro" puede ser una mujer (como era el caso del ministro de Servicio Nacional de la Mujer en 1991, Soledad Alvear) y "un hijo" puede ser de hecho una hija. No existen casos en que se apliquen generalizaciones respecto al género en el sentido inverso.

68. Como punto y contrapunto, ver Loveman, Brian, *Chile: The Legacy of Hispanic Capitalism*, Nueva York, Oxford, 1988, p. 229; y Kirkwood, Julieta, *Ser Política en Chile: Los Nudos de la Sabiduría*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1990, p. 96.

A diferencia de muchos países latinoamericanos, en Chile los procesos sociales y culturales involucrados en la constitución de género han contado con un amplio aporte de mujeres organizadas —pobladoras y pudientes— desde la segunda mitad del siglo XIX. Aún sabemos de cartas escondidas en sus archivos privados, que Vicuña Mackenna y Luis Amunátegui felicitaron a la activista femenina Martina Barros de Orrego por su artículo “La Esclavitud de la Mujer,” publicado en la *Revista de Santiago* en 1873.⁶⁹ El fenómeno de una represión indirecta, o abiertamente violenta, ha marcado cada hito en el avance hacia una sociedad de igualdad de género. Mientras la desigualdad patriarcal ha sido construida desde múltiples procesos formales e informales, públicos y privados, la evidencia empírica apunta hacia la educación como base cultural para la construcción y reproducción del binomio privilegio-explotación de género, a través de las épocas pre y postcolonial.

Se considera que la Iglesia Católica fue la gran responsable de la exclusión de la mujer en la vida cívica y pública. A pesar de su fundación a fines del siglo XIX, la Universidad Católica no admitió mujeres hasta la década de 1930. En contraste, la Universidad de Concepción —fundada por masones en 1919, también particular— admitió mujeres desde sus inicios. Esta universidad fue la primera que contó con una mujer en el cargo de decano en la Facultad de Educación, durante la década de 1930. La Universidad de Chile estableció un curso en Derecho también en Concepción en 1917-1918, incorporando a mujeres. Fue responsabilidad de esta universidad estatal el regir la graduación de la Universidad de Concepción.

Chile fue el primer país latinoamericano en conferir grados académicos y títulos profesionales universitarios a mujeres, seguido por México. Como observa una comentarista al evaluar este liderazgo en la educación superior a fines del siglo XIX:

Lo que es llamativo en el caso chileno no es que podamos identificar una o dos mujeres quienes se graduaron en la universidad y que recibieron títulos profesionales, sino que varias mujeres pudieron hacerlo durante

69. Ver Santa Cruz, Lucía, Pereira, Teresa, Zegers, Isabel y Maino, Valeria, *Tres Ensayos sobre la Mujer Chilena: Siglos XVIII-XIX-XX*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1978, pp. 226-8. Al nivel general, ver Vitale, Luis, *La Mitad Invisible de la Historia: El Protagonismo Social de la Mujer Latinoamericana*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1987, pássim.

una época en la cual las puertas de la educación superior se mantuvieron cerradas a las mujeres, no solamente en los estados latinoamericanos sino en la mayoría de Europa y todo Asia y África.⁷⁰

Por ejemplo, en 1925 Amparo Arcaya obtuvo su título de médica, llegando a ser catedrática en la Universidad Johns Hopkins de los EE.UU. durante la Segunda Guerra Mundial. Inés Enríquez, abogada de la Universidad de Concepción, tras ser la primera mujer intendente en 1950, llegó a ser la primera mujer parlamentaria (diputada por Concepción) en 1951; pavimentando el camino para que otra abogada, Adriana Olgún, llegase a ser la primera Ministra de Estado, en 1952.⁷¹ Rosa Markmann de González Videla —sin ser universitaria— militó en el movimiento de sufragio y organizó cursos de capacitación para mujeres. Ana Figueroa fue presidente de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF) cuando se promulgó la ley de sufragio femenino en 1949. Sin embargo, siendo el analfabetismo pretexto que justificaba la exclusión de votar para ambos sexos, históricamente la mujer fue más discriminada por sufrir un índice de analfabetismo más alto que el hombre.⁷² Es decir, las analfabetas pasaron por una doble exclusión: universidad formal y sufragio. Como veremos luego, fueron las universidades populares las que intervinieron para abrirles camino a la carrera universitaria.

Durante la primera mitad del siglo XX, el Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) y FECHIF jugaron un papel de liderazgo en promover la igualdad de acceso universitario para mujeres. Luego el MEMCH se incorporó a la FECHIF, como otros grupos similares. La Asociación de Mujeres Universitarias de Chile (AMUCH) inició su militancia desde 1931. Intelectuales feministas y a su vez el feminismo electoral fueron profundamente influenciados por Amanda Labarca, primera catedrática chilena quien en 1922 ganó su puesto en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Su *Feminismo Contemporáneo* (1946) sigue como obra mayor de la literatura.

Conceptuar a la universidad chilena como predominantemente un capital de género patriarcal o directamente al servicio de los intereses de

70. Miller, *Latin American Women*, p. 49.

71. Salas, *Amanda Labarca*, p. 69.

72. Yeager, Gertrude, "Women's Roles in Nineteenth-Century Chile: Public Education Records, 1843-1883," *Latin American Research Review*, Vol. 18, N° 3 (1983), pp. 149-56.

las clases dominantes (las universidades estatales) o intereses de sectas (las universidades confesionales) no sería equivocado. A pesar de eso, las formas de lucha para que las mujeres participaran y reconstituyeran ese sitio fueron ejemplares dentro y fuera de Latinoamérica. Vale agregarles la pronta inserción de profesoras en la etapa fundacional de la Escuela Normal de Preceptoras, luego —como ya mencionamos— un modelo dominado numéricamente por pobladoras desde fines del siglo XIX. Unos setenta años después, y en el contexto de las reformas impulsadas por la Alianza para el Progreso, el régimen demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva inició el desmantelamiento de las escuelas normales, como consecuencia del cambio de la estructura del sistema que implantó la forma integral de 1965.⁷³

Anhelos Educativos y Lucha Cultra Popular

La senda hacia el establecimiento de una educación superior popular tuvo dos vertientes. Por un lado, cambios económicos cualitativos en el desarrollo del sistema capitalista condicionaron una demanda para una mano de obra más calificada. La pérdida del dominio internacional chileno en el mercado salitrero durante la Primera Guerra Mundial, ocasionada por la invención alemana del salitre sintético, y la consiguiente diversificación industrial, crearon distintas necesidades laborales. Por otro lado —y desde fines del siglo XIX— trabajadores, campesinos y pobladoras habían comenzado a agitar banderas para democratizar la educación en general, hasta la superior, articulando aquella lucha con la democratización política popular. Se constituyó entonces un movimiento que obligó al estado a introducir la educación primaria obligatoria en 1920, y a considerar las políticas progresistas del magisterio respecto de una educación superior para todos y todas.

A través de la vida republicana la burguesía chilena había instrumentalizado un conjunto de prácticas políticas —el requisito de ser alfabeto para votar, en conjunto con el sufragio exclusivamente masculino, intimidación y represión militar, y los aparatos legislativos— para pre-determinar los resultados de cualquier elección. Así fue que en 1915

73. Pensando en una etapa histórica que va más allá de los límites temporales propuestos en esta obra, podríamos afirmar que el “resurgimiento patriarcal” de la dictadura pinochetista, más de un siglo después, terminó definitivamente con las escuelas normales y con los procesos democráticos claves que habrían permitido abrir un camino no sexista a la educación superior.

se excluía hasta un 95 por ciento de la población adulta de votar en las elecciones nacionales; en 1925 un mero 6 por ciento de aquella población pudo votar.⁷⁴

La prensa popular nacida a fines del siglo XIX representó una vociferante expresión de los anhelos educativos de las incipientes clases obreras y campesinas. Sus páginas expresaron un conjunto de principios: se llenaron con editoriales denunciando el elitismo de las universidades de Chile y Católica, e instando a los gobernantes al cumplimiento de los principios del Estado Docente. Los avances educacionales populares de las revoluciones mexicana y soviética empezaron a cobrar resonancia. Un periodismo obrero que simultáneamente nutría y expresaba la alfabetización política de la clase trabajadora y campesina emergió a la par con los partidos de izquierda en una intersección cuádruple: la denegación en la práctica de educación de todo tipo a los sectores populares, la lucha por el sufragio femenino, el surgimiento de la movilización obrera nacional y los saltos concretos en la educación popular.⁷⁵

Literatura y prensa anarquista, socialista y reformista chilena medraron en los sectores populares a pesar de su analfabetismo formal predominante, reflejando la integración de la tradición autodidáctica en la vida cotidiana. Por ejemplo, en 1896, el periódico obrero *El Grito del Pueblo* anunció la llegada de “las ideas redentoras del socialismo” desde Argentina. Aparecía una prensa anarquista laboral a fines del siglo XIX a través de los diarios *El Ácrata*, *La Agitación*, *La Campaña* y *La Tromba*. El Partido Demócrata (de derecha) publicó *El Gutenberg*, *La Democracia*, *El Pueblo* y *La Reforma*. La FOCH (Federación Obrera de Chile) editó *Justicia y Federación Obrera de Chile*, mientras los Trabajadores Internacionales del Mundo (IWW) lanzó *El Proletario*, *La Batalla*, *Mar y Tierra* y *El Martillo*.⁷⁶

El Partido Demócrata Socialista publicó el periódico *Germinal* en Valparaíso desde 1901, coincidiendo con cartas en *El Mercurio de*

74. Cavarozzi, Marcelo y Petras, James, “Chile”, en Chilcote, Ronald y Edelstein, Joel (comps.), *Latin America: The Struggle with Dependency and Beyond*, Nueva York, Schenkman, 1983, pp. 495-578; Ramírez Necochea, Hernán, *Origen y Formación del Partido Comunista*, (Paris), s/e, 1979, p. 106.

75. Una periodista e intelectual mexicana distinguida ha argumentado que la lectura es “la base de la resistencia cultural (latinoamericana)”: ver Poniatowska, Eliana, “Memory and Identity,” *Latin American Perspectives*, Vol. 19, N° 3 (1992), pp. 67-78.

76. Ramírez Necochea, *Origen y Formación del Partido Comunista*, pp. 43, 267; Molina Ponce, Homero, *Historia del Movimiento Asociativo*, (Primer Tomo-Período 1838-1973), Santiago de Chile, Editorial Alba, 1986, pp. 71-2.

Valparaíso de estibadores debatiendo la necesidad de clases de alfabetización durante el horario normal del trabajo.⁷⁷ En 1903 el transitorio Partido Obrero de Iquique comenzó a publicar *El Obrero Mancomunal*; y le seguía *El Trabajo* en Tocopilla. El Partido Socialista Obrero basado en Santiago imitó la plataforma política de la Unión Obrera de Punta Arenas cuando lanzó *El Socialista* en 1909, promoviendo “la toma de poder por la clase obrera” y “la transformación de la propiedad individual o corporativa en instrumentos de propiedad colectiva, social y común.”⁷⁸ Esta alfabetización subalterna seguramente impactó en la propaganda para una manifestación de 100.000 ciudadanos de extracción humilde en Santiago en Agosto de 1919, mientras que la población capitalina era alrededor de 500.000 habitantes.⁷⁹

Durante 1913 el artículo “América para los americanos: la política del garrote” fue publicado en *La Voz Socialista*. El periódico santiaguino *Adelante* amparó la lucha de la clase trabajadora en contra de que Chile llegara a ser hogar de “los últimos esclavos en la tierra” en 1919. En el mismo año la policía detenía a Luis Emilio Recabarren, fundador del Partido Comunista, por escritura “subversiva” en las páginas de *El Despertar de los Trabajadores* en Iquique; mientras en 1920 *El Socialista* de Antofagasta denunció la “tiranía yanqui y la complicidad de las autoridades” en el abuso del país. En experiencias típicas de la prensa obrera, *Verba Roja* y *Acción Directa* fueron clausuradas por Juan Luis Sanfuentes, en 1920. Tancredo Pinochet había preparado clandestinamente una investigación, luego publicada, de la abyecta miseria en que el plutócrata Sanfuentes mantuvo a sus empleados y familias en la hacienda del entonces presidente de la república. Con excepción del periódico *El Chileno*,

77. Ramírez Necochea, *Origen y Formación del Partido Comunista*, p. 51; Austin, *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile*, p. 14.

78. Ramírez Necochea, *Origen y Formación del Partido Comunista*, pp. 51-4; Molina, *Historia del Movimiento Asociativo*, (Tomo 1), p. 71.

79. Meneses, Ramón, “Antecedentes Históricos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria,” Ponencia, Directorio Nacional - Colegio de Profesores de Chile, 1988, p. 4; Loveman, *Chile*, p. 208; Dirección de Estadística y Censos, *Resumen Nacional del Censo 1960*, Santiago de Chile, Dirección de Estadística y Censos, 1960, p. 69. Suponiendo que tales manifestaciones contuvieran trabajadores en huelga, la tensión entre las estadísticas oficiales y las realidades del movimiento obrero es evidente en el reclamo oficial de que un total de menos de un cuarto de ese número (23.529) estuvo envuelto en las 30 huelgas listadas durante el transcurso de ese año: ver “Boletín de la Oficina del Trabajo,” N° 18 (1922), p. 263, citado en Loveman, *Chile*, p. 203.

desde 1892, las publicaciones de la iglesia respaldaron tal represión.⁸⁰ Así también publicaciones incipientes de la Falange nacional (luego Partido Demócrata Cristiano) promovieron la organización corporativa de la sociedad en términos similares al fascismo italiano (1921). En 1944 homenajearon a Fulgencio Batista que ha quedado en la historia como el sanguinario dictador de Cuba.⁸¹

Aunque la mayoría de la prensa obrera se dirigiera al campesinado y al obrero en general, existían ejemplos de intereses específicos, seccionados o locales, como sugerían sus títulos. Estos incluyeron a *El Despertar de los Obreros de Curicó*, *El Guerrillero Local* (Antofagasta), *El Obrero del Calzado*, *El Obrero Metalúrgico*, *El Panificador*, *El Pampino* (Refresco), *La Defensa Tipográfica*, y *La Voz del Marinero*. *El Ferrocarril*, diario capitalino, opinaba el día 21 de abril de 1892 que el Congreso de Washington, la primera conferencia panamericana organizada por el precursor de la Organización de Estados Americanos, era un intento de convertir Latinoamérica en “el feudo de los Estados Unidos.”⁸² En su amplio estudio del movimiento obrero chileno al cambio del siglo, Fernando Ortiz Letelier anota unos noventa títulos de prensa, comenzando en 1884 pero concentrados en el animado período de 1900-1925.⁸³

Inspirada por el imaginario del incipiente movimiento de pobladoras, se inauguró una prensa obrera feminista con los periódicos *La Alborada* en 1905 y *La Palanca: Publicación de Obreras* en 1908.⁸⁴ Julieta Kirkwood ha anotado que “para estimular a las mujeres a escribir, a

80. Ramírez Necochea, *Origen y Formación del Partido Comunista*, pp. 77, 108; Molina, *Historia del Movimiento Asociativo*, (Tomo 1), pp. 72, 75; Loveman, *Chile*, pp. 205-7.

81. Vitale, Luis, *Esencia y Apariencia de la Democracia Cristiana*, Santiago de Chile, Arancibia, 1964, p. 109; Ramírez Necochea, *Origen y Formación del Partido Comunista*, pp. 92, 144.

82. Ramírez Necochea, *Historia del Imperialismo*, p. 190.

83. Ortiz Letelier, Fernando, *El Movimiento Obrero en Chile, 1891-1919*, Madrid, Ediciones Michay, 1985, pp. 316-18. (Ortiz fue víctima del régimen militar de Pinochet en 1976). Vitale ha sugerido la importancia de otro grupo, incluyendo *El Obrero* (establecido en 1896), *El Primero de Mayo* (1905), *El Cantaclaro* (1911), *Rebelión* (1912), *El Dolor Proletario* (1912), *El Faro* (1912), *Humanidad* (1912), *La Idea* (1916), *La Voz del Marino* (1917), *La Razón Obrera* (1917), y *El Heraldo de Natales* (1917): ver Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile*, (Vol. V), Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1995, p. 123.

84. Gaviola, Edda, Largo, Eliana y Palestro, Sandra, *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1993*, Santiago de Chile, Aquí y Ahora, 1994, p. 19; Lavrin, *Women, Feminism, and Social Change*, p. 183.

expresarse sobre el tema de su liberación, Recabarren había recomendado a sus discípulos y colaboradores que recurrieran a un ardid: escribir con seudónimo femenino.” Esta estrategia estuvo dirigida a fortalecer la lucha por el sufragio femenino, promovida ávidamente por Recabarren a través de las páginas del diario *El Despertar de los Trabajadores* de Iquique, por una década desde 1912 y a pesar de clausuras intermitentes por el estado.⁸⁵ En tales zonas no fue rara que la entrada al colegio de niñas campesinas u obreras se pospusiera hasta cumplir al menos los doce años de edad.⁸⁶ A partir de 1913, las obreras feministas que constituyeron los Centros Belén de Zárrega en las zonas mineras norteñas hicieron campañas a favor de una educación anti-clerical y el socialismo, también escribiendo en *El Despertar de los Trabajadores*. Esas colaboradoras —socialistas y anarquistas— fueron pioneras, no sólo enfrentando al machismo cotidiano en sus espacios vivenciales, sino representando el ambiente laboral como un sitio de explotación de género y clase.

Movimiento Estudiantil e Historia Popular

Desde su fundación en 1907 la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) —el movimiento estudiantil de la Universidad de Chile— colaboró con sindicatos del profesorado, incluyendo la Asociación de Educación Nacional y la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreras en establecer bibliotecas y escuelas populares nocturnas para adultos. Colaboraron también en realizar eventos culturales tales como teatro callejero en los sectores populares.⁸⁷ Mientras tanto, el estado disminuía la inversión educativa, aprovechando como pretexto la dependencia de la economía chilena en el cobre y el nitrato y su consecuente inestabilidad, que se profundizó entre los años 1912 y 1938.⁸⁸ La FECH fue fuertemente influenciada por su rama del Instituto Pedagógico, donde nace un dicho

85. Kirkwood, *Ser Política en Chile*, pp. 106-9; Valdés, Teresa y Weinstein, Marisa, *Mujeres que Sueñan: Las Organizaciones de Pobladores en Chile, 1973-1989*, Santiago de Chile, FLACSO, 1993, p. 35.

86. Valdés y Weinstein, *Mujeres que Sueñan*, pp. 34-5; Mack, Macarena, Matta, Paulina y Valdés, Ximena, *Los Trabajos de las Mujeres entre el Campo y la Ciudad, 1920-1982*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer, 1986, p. 35.

87. Núñez, *Desarrollo de la Educación Chilena*, p. 13; Escobar, Dina, “Educación Popular en Chile: El Esfuerzo de Los Particulares,” *Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, Vol. 1, Nº 1 (1995), pp. 95-112.

88. Austin, *The State, Literacy and Popular Education in Chile*, p. 20.

emblemático de la creciente actividad política estudiantil: “¡Cuando salta el Pedagógico, salta Chile!” Aún el Club de Estudiantes de la Universidad de Chile condenó “la intervención de los Estados Unidos de Norte América en las cuestiones internas de Nicaragua” en 1927, aseverando que “cualquier silencio o indiferencia, ante este grave atropello de la soberanía de un pueblo de América, significa dar auge a un imperialismo que ... pretende, en un caso en que un pueblo persigue su liberación en los actos de su Gobierno, subyugarlo con la invasión territorial”.⁸⁹ Luego unos 508 alumnos de este club fueron fundadores del Comité Pro Defensa de los Ideales Latinoamericanos.⁹⁰

Algunos historiadores opinan que fue “la persecución que cayó sobre (la FECH)” la que “radicalizó su posición y fortaleció su alianza con los sectores obreros.”⁹¹ Pero habían influencias proactivas, nacional e internacionales. La formación de la Gran Federación Obrera de Chile (FOCH) en 1909, las revoluciones en México (1910) y Rusia (1917) y sus reformas educativas populares, la fundación del Partido Comunista en 1922 y finalmente del Partido Socialista en 1932 inspiraron una ligazón permanente entre los estudiantes organizados y el movimiento obrero. Además, la universidad popular peruana contemporánea —por inspiración de José Carlos Mariátegui— tuvo una resonancia importante.⁹² La FECH desarrolló su propia crítica del sistema parlamentario y los fines educativos de quienes lo dominaron.

El carácter paradójico del régimen de Carlos Ibáñez del Campo se mostró en un episodio ligado al futuro de la educación superior. Vale notar que Ibáñez era masón hasta su “congelación” de la Logia a raíz del establecimiento de su dictadura militar, en 1928. Ibáñez tomó el poder en función de llevar a la práctica las principales reivindicaciones de las clases obrera y media-emergente, promoviendo la ejecución de las llamadas “leyes sociales”. Éstas eran: sindicalismo legal, seguro social, código laboral, jubilación, salud, caja de empleados públicos y educación reformada. Sin embargo, las bases del poder de Ibáñez seguían siendo

89. “Un Gran Comicio de Adhesión a los Ideales Latinoamericanos: Preparan los Estudiantes”, *La Nación*, 5/1/1927, p. 15.

90. *La Nación*, 11/1/1927, p. 9.

91. Aylwin, Mariana, Bascuñán, Carlos, Correa, Sofía, Gazmuri, Cristián, Serrano, Sol y Tagle, Matías, *Chile en el Siglo XX*, Santiago de Chile, Planeta, 1992, p. 96.

92. Klaiber, Jeffrey, “The popular universities and the origins of Aprismo, 1921-1924,” en Britton, John (ed.), *Molding the Hearts and Minds: Education, Communications, and Social Change in Latin America*, Wilmington, Scholarly Resources, 1994, pp. 37-57.

las Fuerzas Armadas.⁹³ El Ministro de Educación, Aquiles Vergara, señaló el deseo del régimen de reorganizar la instrucción pública (nótase: no privada), parafraseado por la prensa como el deseo de “dar en la enseñanza de los liceos una gran importancia a los estudios comerciales y otros que prepararan a los jóvenes a ganarse la vida”.⁹⁴ A la vez, se inició un ataque en contra de la educación pública, cuando el ministro anunció una reducción drástica en la inversión estatal, siendo más afectados los liceos de hombres, liceos de niñas, escuelas normales y escuelas universitarias.⁹⁵

A pesar del carácter autoritario del régimen, su relación con proyectos de reforma como el Decreto 7.500 de 1927 dieron forma a un estilo presidencial populista-nacionalista (después retomado en el personaje de Juan Perón en Argentina). Por ejemplo, el Artículo 3 del decreto declaró que la educación “tenderá a formar dentro de la cooperación y solidaridad un conjunto social digno y capaz de trabajo creador.”⁹⁶ Por otra parte, la sensibilidad de Ibáñez a la turbulencia popular enfocada en demandas educativas se reflejó en su denominado “parlamento termal”, compuesto de diputados propuestos por los jefes de los partidos políticos —en particular el Partido Comunista y el Partido Radical, ambos con fuertes plataformas sostenidas en la reforma educacional— además de los liberales y conservadores. Nombres que surgieron como líderes políticos posteriormente incluyeron a Pedro Aguirre Cerda, Juan Antonio Ríos y Gabriel González Videla, todos pertenecientes al Partido Radical.

En la proposición de transformación educacional impulsada por Ibáñez, concurrían tres tendencias críticas: la del propio régimen legal autoritario, otra legalista, y por último otra que aspiraba a la movilización

93. El autor agradece a Lautaro Videla, erudito historiador y destacado socialista chileno, por estas observaciones.

94. “El Gobierno desea reorganizar en cuanto antes la Instrucción Pública”, *La Nación*, 15/3/1927, p. 8.

95. “Quedó terminado el plan de economías del Ministerio de Instrucción”, *La Nación*, 18/3/1927, p. 5.

96. El Decreto 7.500 era donde emergieron por primera vez las ideas fundacionales de la Escuela Nacional Unificada, proyecto que la Unidad Popular trató de implementar. Giró en torno de cuatro principios educativos democráticamente aplicados: unidad, continuidad, diversificación y relación con la comunidad. Quedó vigente la memoria del Decreto con Fuerza de Ley (DFL) 7.500, que intentó democratizar la educación en general, a pesar de la contra reforma de 1928.

social.⁹⁷ Un ejemplo de ellas lo constituye la intervención del régimen de Ibáñez en la transformación de la educación superior. En sesión del Consejo Universitario del 8 de abril de 1927, el Ministro de Educación que lo presidía, don Aquiles Vergara Vicuña, comunicó la determinación de modificar el sistema de educación por medio de decreto ejecutivo. Esta declaración provocó la renuncia del rector, don Claudio Matte, y los miembros del Consejo; quienes declararon estar de acuerdo con el régimen sobre el propósito de la reforma educativa, pero disentían del procedimiento ejecutivo del régimen, planteando la necesidad de una ley que fuera aprobada por el Congreso. El ministro con el Ejecutivo mantuvieron su propósito, reemplazando rápidamente al rector y su Consejo por nuevas autoridades. Procedieron a dictar de acuerdo con facultades extraordinarias el DFL N° 2327, y posteriormente en agosto de 1927 el Decreto Orgánico de la Universidad. En el año 1929, se promulgó el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile. El camino propuesto por don Claudio Matte no tuvo ningún efecto movilizador social, y quedó como una protesta interna de la universidad aún elitista.⁹⁸ Más de una muestra de la disposición ibañista de promover una reforma educativa, este episodio demostró también la estructura autocrática del manejo de la universidad, a la cual se opondría fuertemente un medio siglo después el movimiento estudiantil.

La política de la breve República Socialista (1932) sostuvo la exclusión de las Fuerzas Armadas de los campos universitarios. También en 1932, algunas dirigentes de la FECH —por ejemplo Haydée Alarcón, líder estudiantil feminista— fueron indispensables en las movilizaciones estudiantiles que contribuyeron a la caída de la dictadura de Ibáñez, previa al régimen socialista de Marmaduke Grove. Como muestra de la audacia de los militantes estudiantiles de aquella época, se puede citar el episodio en el cual los jóvenes ahuyentaron a pedradas a la policía que dirigía el tráfico, se subieron a los abandonados pedestales de madera localizados en las principales intersecciones de la capital y comenzaron a dirigir el tráfico por su propia iniciativa. Pero la actividad estudiantil no siempre fue sinónima con una militancia de izquierda. Orlando Millas ha relatado

97. Aquí se distingue entre un régimen cuyo poder deviene en un golpe militar que retiene al parlamento elegido anteriormente, como fue el caso de Ibáñez, y otro que rompe continuidad con la disolución del parlamento, exilio, represión y asesinato como era el caso de la dictadura de Pinochet.

98. Detalles empíricos son de Harriet, Fernando Campos, *Desarrollo Educativo, 1810-1960*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1960, pp. 175-80.

como, en 1938, “una brigada de nazis capitaneada por Orlando Latorre había intentado tomarse el edificio (de la sede central de la Universidad de Chile) imponiéndose sobre los alumnos en clases de la Escuela de Leyes que funcionaba en él, pero éstos consiguieron dominarlos y los castigaron desnudándolos y lanzándolos así a la Alameda, donde debieron ir a refugiarse en el Club de la Unión.”⁹⁹

Durante el período del Frente Popular (1938-1952), la educación pública experimentó un constante crecimiento en todos sus niveles. Por ejemplo, la inscripción universitaria de la población entre 20 y 24 años subió de 1,7 por ciento en 1938 a 2,6 por ciento en 1952.¹⁰⁰ A partir del primer gobierno del Frente Popular —cuyo lema era “gobernar es educar”— este proceso de expansión fue estimulado por los partidos Radical, Comunista y Socialista, y por el fuerte protagonismo estatal iniciado por el régimen del profesor Pedro Aguirre Cerda, primer líder de estos gobiernos y entonces dirigente del partido Radical. Además, estos índices de mejoría respondían en lo medular a la presión generada por la intersección de los movimientos estudiantil, docente y sindical ya referidos.

A pesar de eso, tales avances en la matrícula de la educación estatal fueron retardados relativamente a partir del primer año del régimen del presidente Gabriel González Videla —1946— cuando se inició un asombroso repunte en la matrícula de la educación privada. El primer sexenio del Frente Popular vio subir en un 3,0 por ciento la matrícula en la escuela primaria fiscal pero 22,2 por ciento en la particular. Mientras la matrícula fiscal casi no cambió al iniciarse el nuevo régimen, la particular se duplicó a 50,6 por ciento, reflejando la alienación del Frente de su base popular (camino a la reaccionaria Ley Maldita). Repercutirá en la composición de clase del alumnado universitario durante el próximo cuarto siglo, hasta la recuperación del imaginario universitario popular por Allende, en la senda del movimiento estudiantil y la reforma universitaria inspirada por ello. No obstante, como reflexión del ya prominente movimiento de sufragio femenino y la paralela lucha pobladora social, la era del Frente Popular estableció una igualdad formal en la matrícula primaria entre niños y niñas, aunque la educación superior mantuvo su tendencia sexista

99. Millas, Orlando, *Memorias: En Tiempos del Frente Popular* (Primer Volumen, 1932-1947), Santiago de Chile, CESOC, 1993, p. 113. La Alameda es la avenida principal de Santiago centro.

100. Núñez, Iván (ed.), *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*, (Vol.2), Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1991, p. 582.

en cuanto al balance no representativo ni de la matrícula escolar, ni de la población.¹⁰¹

Restaurando una tradición solidaria de sindicalistas, intelectuales y estudiantes de izquierda, re-aparecieron las universidades populares tras la década opresiva de los treinta. Por ejemplo, la Universidad Popular Valentín Letelier abrió sus puertas en 1945 con el respaldo de la Universidad de Chile, cumpliendo una inscripción de 3.646 estudiantes en 1950, año de su autonomía. Su currículo, diseñado para adultos marginados de oportunidades en el sistema formal, ofrecía educación primaria vinculada a la educación sindical, educación secundaria humanística, comercio, educación técnica y artesanía, además de preparación universitaria.¹⁰²

El sociólogo chileno Rolando Pinto ha dividido esta forma de universidad en cuatro grupos a través de su desarrollo en la primera mitad del siglo XX. La primera ofreció en horario diurno la recuperación escolar y nivelación educacional. Tomaron lugar en escuelas primarias y secundarias y emplearon el currículo del Ministerio de Educación. La segunda ofreció alfabetización adulta y cursos vocacionales o artesanales, impartidos en horarios vespertinos o nocturnos. La tercera era móvil: visitaron fábricas sindicalizadas y centros campesinos, impartiendo alfabetización, historia nacional y derecho laboral. La cuarta universidad popular fue orientada al programa del Congreso de Educación Popular de 1914 “como politécnicos populares que integraban la formación elemental, la formación política y la formación técnica de los trabajadores.” El liberal Darío Salas había previsto el imperativo de la educación popular estatal, argumentándolo en el mismo congreso, convocado por la FECH y la FOCH e instrumental en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 y sus repercusiones en la educación superior.¹⁰³ A modo de resumen, observa Pinto que

estas universidades se nutrieron con los recursos humanos y materiales de la comunidad popular: trabajadores-estudiantes-intelectuales; en suma, servían a los intereses y aspiraciones de educación que tenían los

101. Harriet, *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, pp. 46-9.

102. Labarca, Amanda, *Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1953, pp. 80-2.

103. Ver Salas, Darío, *El Problema Nacional: Bases para la Re-construcción de Nuestro Sistema Primario*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1967 (original 1917), p. 16; y Núñez, Iván, *Educación Popular y Movimiento Obrero: Un Estudio Histórico*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1982, pp. 9-10.

sectores más conscientes de la clase trabajadora chilena. La práctica educativa popular que comienza a desarrollarse a partir de estas universidades del pueblo, fue lo que determinó que los grupos sociales dominantes en la estructura del Estado chileno, no solamente compartieron la idea de una educación popular sino que impedían que tales experiencias se expandieran en el país.¹⁰⁴

Seguramente consciente de la amenaza a sus privilegios constituida por una educación superior en manos de la mayoría, y urgido por los propios avances tecnológicos de posguerra, el estado capitalista cedió la necesidad de crear una institución nacional dedicada a la nueva tecnología para el sistema productivo. Entonces, con el conglomerado de nueve escuelas técnicas superiores, se creó la Universidad Técnica del Estado (UTE) en 1952. Las escuelas componentes estaban repartidas desde Antofagasta hasta Valdivia. Una de sus escuelas fundadoras fue la Escuela de Artes y Oficios, establecida en 1849. Esta escuela “había ofrecido cursos terciarios, oficialmente desde 1916, pero extraoficialmente desde varias décadas antes.” La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres contribuyó a la consolidación de la ideología y la práctica de explotación laboral de obreras, en base a las relaciones de género. La UTE nació en circunstancias paradójicas: por un lado, de ser una institución industrial, que desde allí interseccionaba inevitablemente con el movimiento popular y sus organizaciones obreras; y por otro lado, con el legado de escuelas técnicas subordinadas a las demandas del capital nacional y foráneo. Le faltaron tradiciones académicas propiamente tales como la libertad de cátedra (existente en la Universidad de Chile desde 1849) e investigación autónoma. Además, la UTE “heredó el poder de tipo feudal que los directores de las escuelas técnicas superiores habían tenido por tradición.”¹⁰⁵

De pronto, reflejó las tendencias elitistas y autoritarias que caracterizaron a la Universidad Católica y a la Universidad de Chile. La Universidad Técnica replicó las prácticas sociales más difundidas de esas casas de estudios superiores, lejanas a la realidad nacional. Colocados en las circunstancias exuberantes de la posguerra y las crecientes demandas

104. Pinto, *La Educación de Adultos en América Latina* (1ª parte), pp. 68-70. Lautaro Videla, co-autor del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) en nombre de la Unidad Popular en 1971, ha sugerido que toda propuesta del estilo desde el primer gobierno de Ibáñez fue marcada por la ideología del DFL 7.500, hasta la propia ENU.

105. Cifuentes, Luis, “El movimiento estudiantil de la Universidad Técnica del Estado,” en Cifuentes, *La Reforma Universitaria en Chile*, p. 96.

para una educación superior que respondiese a “la cuestión social”, pasaría poco tiempo para que los estudiantes y sectores académicos presentaran su primer proyecto reformador, seguido por las explosiones de protesta y reforma democrática de los sesenta. Y aunque constituyeran un 5 por ciento en las estadísticas al principio,¹⁰⁶ las puertas universitarias públicas estaban abiertas y el pueblo había entrado.

106. Kirberg, Enrique, *Los Nuevos Profesionales: Educación Universitaria de Trabajadores, Chile - UTE, 1968-1973*, Guadalajara, Inst. de Estudios Sociales, Universidad de Guadalajara, 1981, p. 68.

II

La Educación Superior y los Movimientos de Emancipación de la Mujer Chilena, 1877-1950

Emma Salas Neumann

En este ensayo trataremos de ilustrar la medida en que el desarrollo social de la mujer fue facilitado por la dictación del Decreto Amunátegui, que abrió oportunidades de recibir educación superior a un segmento importante de la población femenina nacional. Al hablar de educación superior, nos referiremos a la enseñanza universitaria, la única existente en la época que incluye este ensayo; la que se inicia alrededor de 1877, fecha de la dictación del Decreto Amunátegui hasta la primera mitad del siglo XX. Consideraremos como universidad aquella institución que ofrece estudios académicos y profesionales que conducen a grados académicos y títulos profesionales, a personas que han completado previamente la educación secundaria.

En consecuencia, no se incluirán instituciones que, aunque usen el vocablo universidad, no cumplen las características ya señaladas, como son los casos de la Universidad Popular Valentín Letelier o la Fermín Vivaceta, u otras instituciones que ofrecen estudios profesionales de primer nivel equivalentes al nivel de educación secundaria, como lo eran las Escuelas Normales y la Escuela de Artes y Oficios, origen de la Universidad Técnica de Estado.¹

Algunos Antecedentes

Sería inadecuado referirse a la mujer chilena y la educación superior en el siglo XIX, sin comentar previamente las características generales de su vida y las oportunidades reales de educación que se le ofrecían. Entonces, la vida de la mayoría de las mujeres chilenas estaba concentrada

1. Estas instituciones han tenido un importante papel en la democratización de la educación, y son objeto de otros estudios y ensayos en este libro. Sin embargo, no podríamos afirmar aquí en qué medida favoreció a la mujer en particular, salvo el caso de las escuelas normales que fueron segregadas por sexo.

en el hogar, en su papel de esposa y madre. Muy dependiente del padre, del esposo y en general de las figuras masculinas de la familia, las cuales tomaban las decisiones por ellas. Su educación estaba muy vinculada a esos roles. El machismo reinante recomendaba, más bien, la existencia de una mujer escasamente escolarizada a la que no se le ocurriera rebelarse en contra de las decisiones de las figuras masculinas de la familia.

En consecuencia, la educación formal que recibían las niñas se reducía, en el mejor de los casos a leer, escribir, contar y rezar. Las opciones educativas eran la escuela primaria, frecuentemente elemental de tres años; algunas instituciones de educación secundaria particulares que no llegaban a la media docena en el país, con un plan de estudios muy limitado y no equivalente al de los liceos fiscales de varones existentes entonces. Mientras los varones podían obtener grados y títulos universitarios o seguir en la Escuela Normal de Preceptores para desempeñarse como docentes en las escuelas primarias, las niñas sólo podían optar a la Escuela Normal de Preceptoras. El primero de estos establecimientos había sido fundado en 1842, en tanto que la Escuela Normal de Preceptoras nació sólo en 1854 y estuvo a cargo de religiosas francesas.

En el año 1860 se dictó una ley de instrucción primaria que indirectamente favoreció a la mujer. En este documento, entre variados mandatos, se consagraba la gratuidad de este nivel educativo para hombres y mujeres, pero también se ordenaba abrir escuelas para niños y niñas, en igual número, en las cabeceras de provincia.

Hacia 1870 empezaron a escucharse voces desde distintos sectores del país que pedían que la sociedad se preocupara de las necesidades de instrucción de las mujeres. Entre estos adelantados se cuenta a don Julio Menadier y a don Máximo R. Lira. El primero abogó por una campaña de educación industrial para la mujer, en tanto que el segundo, fue el primero que planteó abiertamente la necesidad y conveniencia de ofrecer a la mujer oportunidades de educación superior. En artículos publicados en el diario *El Independiente*, en diciembre de 1872, planteaba que la mujer debía lograr iguales derechos civiles y políticos con el hombre.

La ley que creó la Universidad de Chile en 1842, le encargó a ésta la tuición de todas las ramas de la educación. La Ley de Instrucción Primaria de 1860, a la que ya nos hemos referido, desvinculó la enseñanza primaria de la Universidad de Chile, la que pasó a depender directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La Universidad de Chile, a través del Consejo de Instrucción Pública, supervisaba la educación secundaria y universitaria. Para el caso de la primera nombraba comisiones de exámenes para los liceos de hombres, de modo que de acuerdo a

los principios del Estado Docente que existía en la época, los exámenes eran válidos y permitían acceder a la educación superior.

El Estado no se había preocupado de la educación secundaria femenina de la misma forma que lo había hecho con la de varones. No existían liceos femeninos del Estado y como ya lo hemos expresado, sólo había liceos femeninos particulares que contaban con cierta subvención estatal. No obstante, de acuerdo a la legislación vigente, estos establecimientos no podían presentar a sus alumnas a rendir exámenes ante comisiones de la Universidad de Chile, lo que no les permitía contar con estudios reconocidos para acceder a la educación superior.

El Decreto Amunátegui

Entre los establecimientos secundarios particulares de niñas sobresalían dos ubicados en Santiago: el Colegio Santa Teresa de doña Antonia Tarragó, fundado en 1864, y el de doña Isabel Lebrún de Pinochet, conocido también como Colegio de la Concepción, creado en 1872. Estas dos educadoras aspiraban a que sus alumnas pudieran dar exámenes válidos ante comisiones de la Universidad de Chile. Con este motivo, presentaron reiteradamente solicitudes al Consejo de Instrucción Pública para que éste modificara la reglamentación y permitiera a las niñas dar exámenes válidos y poder optar a estudios superiores, en cuyo caso ellas modificarían y enriquecerían el plan de estudios. El Consejo no le dio curso a la petición, de modo que pasó un tiempo antes de que se modificara la situación.

En 1876, siendo Ministro de Justicia e Instrucción Pública del Presidente Aníbal Pinto, Miguel Luis Amunátegui Aldunate, doña Isabel Lebrún presentó una vez más la solicitud acostumbrada. Esta vez la tramitación de la misma avanzó más que otros años. Alcanzó a ser informada favorablemente por el Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, el 21 de diciembre de ese año. Pero pronto llegó el receso de verano del Consejo y parecía que nuevamente fracasaría la iniciativa. No obstante, en ausencia del Consejo, el Ministro actuó en su nombre. Es así como en ese verano, con fecha 6 de febrero de 1877, se dictó en Viña del Mar el decreto que se conoce como Decreto Amunátegui, y que lleva las firmas del Presidente Aníbal Pinto y del Ministro Amunátegui.

El mencionado decreto no sólo brindó a la mujer la opción de aspirar a la educación superior, sino que le dio un gran impulso a la educación secundaria femenina, que era al paso previo para entrar a la universidad. Este breve documento dice a la letra:

“CONSIDERANDO:

1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos;
2. Que ellas pueden ejercer con ventaja algunas de las profesiones llamadas científicas;
3. Que importa darles los medios de subsistencia para sí mismas.

DECRETO:

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

Comuníquese y publíquese.

Aníbal Pinto/Miguel Luis Amunátegui A.”

La iniciativa de Amunátegui debió soportar las reacciones adversas de los grupos más conservadores de la sociedad. Se atacó de tal manera la creación de los liceos femeninos y su incorporación al sistema educacional del Estado, que hubo que usar algunos subterfugios para abrirlos. De hecho, se formaron sociedades de padres de familia en nombre de los cuales se crearon liceos femeninos que tenían una subvención del Estado. Casi dos décadas después se incorporó estos liceos al sistema educacional del Estado, los que serían costeados por éste. Pero, aún entonces, tuvieron una dependencia algo diferente de los liceos de varones, lo que resultó en una discriminación de carácter social.

Estos contaban con una Junta de Vigilancia que asesoraba a la dirección del Liceo e intervenía en la admisión de las alumnas. Las Juntas de Vigilancia fueron perdiendo influencia en la educación secundaria femenina fiscal, especialmente en la admisión, ante las críticas de las organizaciones de profesores progresistas que clamaban por “un liceo democrático para niñas.”

De acuerdo a lo que relata la educadora Juana Grembler, primera directora del Liceo de Niñas N° 1 de Santiago, “Javiera Carrera”, fundado en 1895, el Ministro de Instrucción “nombró un Consejo de caballeros de lo más honorable que debían prestigiar el Liceo y velar por él.” En la primera reunión este Consejo acordó que el liceo no prepararía para el bachillerato (requisito de ingreso para la educación superior) y, por consi-

guiente, “se admitirían de preferencia niñas de la clase acomodada ya que los establecimientos de monjas no eran bastante numerosos, ni contaban con profesorado completo.”² Es así como ese primer liceo femenino de Santiago —costeado por el Estado— educó durante varios años a niñas de la clase alta, en desmedro de grupos menos acomodados.

Las Mujeres Universitarias del Siglo XIX

En 1810, Dolores Egaña Fabres —hija del constitucionalista Juan Egaña y hermana de Mariano Egaña, quien gestionaría la contratación de Andrés Bello para venir a Chile— se habría matriculado en la Universidad de San Felipe para estudiar filosofía por un período indeterminado, existiendo constancia sólo de su admisión. Como consecuencia de la aplicación del Decreto Amunátegui, diecisiete mujeres obtuvieron grados y títulos profesionales universitarios antes de 1900, aunque actuaron preferentemente en el siglo XX. No ha sido posible encontrar noticias de todas ellas, de modo que nos referiremos a las figuras más significativas.

La primera de ellas fue Eloísa Díaz Insunza, nacida en 1866, quien haciendo uso de las disposiciones del Decreto Amunátegui rindió las pruebas de Bachillerato en Humanidades en 1881, requisito previo para ingresar a la universidad. Ingresó a la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile en abril del mismo año, logrando grados académicos y un título profesional universitario. Cuando Eloísa rindió sus últimos exámenes para obtener el grado de Bachiller, Miguel Luis Amunátegui era Secretario General de la Universidad de Chile. En esa calidad, en el atardecer del lunes 12 de abril de ese año, fue testigo del momento en que el Rector Ignacio Domeyko entregó a Eloísa Díaz el Diploma que la acreditaba como Bachiller en Humanidades, ante una numerosa concurrencia que la aplaudía. Unos momentos antes había concluido el examen público de Historia de Chile y América que le había tomado el historiador Diego Barros Arana.

Es así como Eloísa Díaz pasó a ser parte de los 311 alumnos de Medicina con que contaba la Universidad de Chile entonces. Después de seis años de estudios y cumplir con los requisitos de los grados académicos intermedios recibió su título de Médico-Cirujano en la sesión del Consejo de Instrucción Pública del 3 de enero de 1887, casi diez años

2. Guerín, S., *Actividades Femeninas en Chile*. Santiago, Imprenta La Ilustración, 1928, p. 211.

después de dictado el Decreto Amunátegui. En esa misma sesión se concedió la Licenciatura en Medicina y Farmacia a Ernestina Pérez Barahona, oriunda de Valparaíso, quien había ingresado a la carrera de medicina en 1882. Una semana después recibió el título de Médico-Cirujano. En esos mismos días obtuvo el grado de Bachiller en Humanidades, Matilde Troup Sepúlveda, quien se convertiría en la primera Licenciada en Leyes y Ciencias Políticas y luego, en abogado, en 1892.

En todas las sesiones del Consejo de Instrucción Pública en que se otorgó grados y títulos a mujeres, estuvo presente Miguel Luis Amunátegui, en su calidad de Secretario General de la Universidad de Chile. Es posible suponer que en esas ocasiones el ilustre maestro haya experimentado una gran emoción al comprobar que sus esfuerzos, como también los sinsabores sufridos en el proceso de lograr la igualdad de derechos de la mujer a la educación superior, no habían sido en vano. Unos meses después abandonaba la Universidad de Chile, falleciendo posteriormente como Ministro de Relaciones Exteriores del Presidente Balmaceda, sin alcanzar a presenciar la graduación de otras universitarias, lo que ocurriría sólo en 1892, cuatro años después de su fallecimiento.

Como ya lo hemos expresado, en el siglo XIX egresaron de la Universidad de Chile diecisiete mujeres profesionales universitarias: seis médicos, además de las ya nombradas Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, debemos agregar a Pilar Pérez Molina (1894), Eva Quezada Acharán (1894), Emma Cossio Pérez (1898) y Elvira Higuera Castillo (1898); dos abogadas, además de la ya nombrada Matilde Troup Sepúlveda se agrega Matilde Brandau Galindo (1898) y ocho profesoras de Estado egresadas del Instituto Pedagógico, quienes se desempeñarían como docentes de la educación secundaria femenina. Ellas fueron: Dorila González Farías, Rosa Amelia Muñoz, Gertrudis Vargas Ravanal (1895); Mercedes Mardones Acosta, Corina Urbina Villanueva, Elvira Brady Maldonado (1896); Amalia Villalón Urbina y Juana Jaque Cano (1898). Finalmente, en 1899, recibió el título de Farmacéutica, María Griselda Hinojosa.

No sabemos mucho de cómo fueron recibidas estas primeras estudiantes universitarias en sus respectivas escuelas. Las que estudiaron medicina parecen haber tenido mejores recuerdos de sus estadías universitarias. Años después, Eloísa recordararía ese tiempo, diciendo: “Los compañeros fueron muy buenos y respetuosos conmigo, no porque fuera mi madre acompañándome, sino porque se dieron cuenta, desde el primer momento, del esfuerzo que desarrollaba para seguir estos estudios

y, claro está, llegaron a alternar lo mejor posible con ésta su primera compañera.”³

En cambio Matilde Troup en la Escuela de Leyes debió enfrentar fuertes discriminaciones de algunos de sus profesores, quienes la ignoraban en clases y en el momento de los exámenes la trataban con extrema rigurosidad, intentando hacerla fracasar. El escritor Samuel A. Lillo, en su libro de reminiscencias *Espejo del Pasado* cuenta: “Las mujeres a coser y cocinar en su casa, decía un profesor universitario de ese tiempo, que al examinar a la primera estudiante de leyes le preguntó si sabía guisar el pescado.”⁴

Las Primeras Profesionales Universitarias

Estas primeras profesionales universitarias no merecen ser recordadas sólo porque desafiaron a la sociedad de su tiempo para seguir estudios superiores y cultivar la ciencia, entonces territorio exclusivo de los varones. Se destacan también por su preocupación social, ya que pusieron sus conocimientos al servicio de los demás, en especial de los más débiles y postergados, los niños de las escuelas públicas, la mujer y aquellas desamparadas víctimas de enfermedades sociales.

Las Primeras Médicos

Eloísa Díaz eligió como tema de tesis de grado un estudio sobre las enfermedades propias de la mujer chilena, una investigación sobre un universo conformado por pacientes atendidas en el Hospital San Borja de Santiago. En su tesis, Eloísa Díaz incluye una introducción que no se relaciona con el tema central, sino con sus sentimientos respecto a su decisión de seguir estudios universitarios y el ambiente de la época. Dice en parte:

Vedado estaba a la mujer franquear el umbral sagrado del augusto templo de la ciencia. La ley se oponía a ello cerrándole el paso que conducía a las aulas oficiales en las diversas gradaciones de la enseñanza secundaria y superior. La preocupación social que, alguien con epíteto duro, pero indudablemente justo, tildaría de añejo, se lo prohibía, amenazándola con

3. Diario *El Mercurio*. Santiago de Chile, 30 de septiembre de 1927.

4. Lillo, Samuel A., *Espejo del Pasado*, Santiago de Chile, Editorial Nacimiento, 1947, p. 167.

el duro ceño de su solemne encono y hasta con el cruel dictado de la reprobación condenatoria.⁵

Eloísa, en una época en que abundaban las epidemias, fruto de la carencia de higiene y de formas de prevención de las mismas, realizó una tarea ímproba con los escolares de las escuelas públicas, quienes provenían de bajos estratos sociales. Cuando tenía 29 años, en 1898, fue designada Inspectora Médica Escolar de Santiago. Con ese motivo visitaba constantemente las escuelas para evaluar las características de los locales escolares, su entorno, las condiciones higiénicas de los mismos, las condiciones de salud de alumnos y profesores, las enfermedades más frecuentes y las carencias alimenticias. En sendos informes comunicaba los resultados al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para luego insistir en sus modificaciones. Abogó por la práctica de la “gimnástica”, introducida en las escuelas normales en 1897, como elemento de conservación de la salud, al mismo tiempo que promovió la enseñanza de la higiene en la escuela primaria y hasta se preocupó de las características de los bancos escolares.

Asimismo abogó por el establecimiento de las Cantinas Alimenticias Escolares y personalmente costó la primera de ellas, en la Escuela N° 149, ubicada en la calle Dolores en el barrio de Estación Central, en donde detectó agudos problemas alimenticios. Aprovechando sus relaciones con algunas damas adineradas formó también un Ropero Escolar. Su labor culminará con el establecimiento del Servicio Médico Escolar del cual fue su primera directora.

Eloísa Díaz comparte con Ernestina Pérez Barahona el haber sido las dos primeras médicas en Latinoamérica. Además Ernestina Pérez llegó a ser conocida y apreciada en Europa. Luego de recibir su título universitario fue agraciada con una beca de perfeccionamiento. Se dirigió a Berlín para ingresar a la universidad en la especialidad de medicina. Sin embargo, allá se encontró con la novedad de que no se admitían mujeres en el estudio de esa disciplina.

En esa época sólo habían médicos mujeres en Inglaterra y Estados Unidos. Sin embargo, quizás la determinación de la joven y el ejemplo de esta alejada república sudamericana que le había permitido convertirse en médico, movió a las autoridades a hacer una excepción y finalmente fue

5. Díaz, Eloísa, Memoria de Título, en Universidad de Chile, *Anales*, Santiago, enero de 1987.

admitida. No obstante, según su propio relato posterior, debió escuchar las clases separada de sus compañeros por un biombo. Realizó brillantes estudios durante dos años en Berlín y posteriormente por otros dos años en París, siendo discípula de connotados maestros de la época.

Al igual que Eloísa Díaz, Ernestina Pérez eligió la especialidad de Ginecología, compartiendo ambas el mismo estudio ubicado en la Alameda de las Delicias, hoy Bernardo O'Higgins. Su práctica profesional no la privó de realizar una extraordinaria labor social dirigida a combatir el alcoholismo, la tuberculosis y otras enfermedades presentes entonces, promoviendo la llamada Higiene Social, preocupación que cultivó como estudiante al elegir como tema de su tesis de grado el tema "Higiene Popular."

Al igual que su colega Eloísa, Ernestina se preocupó en particular de la mujer, para ayudarla a enfrentar con mayores conocimientos científicos los problemas de su vida cotidiana y de su mundo privado. Escribió diversos textos de divulgación, entre los que se cuentan *La Higiene del Corset* y su manual *La Enfermera en el Hogar*, destinado a ayudar al mejor cuidado del enfermo en la casa.

Viajó repetidas veces a Europa. En una de esas estadías, en 1910, publicó la primera edición de su obra *Compendio de Ginecología*, prologada por su antiguo maestro Leopoldo Landau, quien expresa que la obra "sería un precioso auxiliar en el perfeccionamiento de la ginecología y un buen compendio para estudiantes y médicos de habla española." En esa misma visita se le hizo objeto de una especial distinción. Fue designada miembro de la Academia de Medicina de Berlín, honor no concedido antes a ninguna mujer, ni a ningún sudamericano.

Estas dos mujeres no mostraron un discurso feminista expreso, pero desde áreas tradicionalmente femeninas, agregando bases científicas, contribuyeron al desarrollo social de mujeres de todos los estratos.

Las Primeras Abogados

Matilde Troup, la primera abogada, graduada en 1892, se dedicó al ejercicio libre de la profesión, defendiendo gratuitamente a los más desposeídos. Al mismo tiempo, y dado que la interpretación de los códigos vigentes no lo consideraba, luchó por establecer jurisprudencia a fin de que las mujeres tituladas de abogado pudieran ejercer, al igual que los hombres, cargos públicos para los cuales se requería dicho título.

Con este objeto, se presentó en 1893 al concurso de Notario y Secretario Judicial de Ancud, pero fue descalificada por la Corte de

Apelaciones de Concepción, ciudad de la cual dependían los nombramientos de las ciudades del sur del país. La negativa se fundaba en que el Código Civil de entonces disponía que las mujeres no podían ser testigos de testamento solemne; en consecuencia, se dedujo que tampoco podían ser notario autorizante. Ella recurrió entonces a la Corte Suprema, la cual revocó la sentencia y reconoció su derecho a presentarse al concurso. Posteriormente se presentó a otros concursos como el de Notario en Santiago y aunque no fue nombrada se la incluyó en la terna, lo cual reconocía su derecho al cargo. De este modo, aunque Matilde Troup no fue designada en ninguno de los puestos a los que postulara, con la resolución de la Corte Suprema se sentó jurisprudencia, abriendo nuevos caminos a la mujer abogado en la carrera judicial.

Hay una anécdota interesante con respecto a Matilde Troup que relata Luisa Zanelli en su libro *Mujeres Chilenas de Letras*. Doña Luisa cuenta de dos jóvenes belgas que, aunque habían completado sus estudios de leyes, la Corte Suprema de su país les negaba el título. Ellas contrataron a un abogado belga para que las defendiera quien, con los antecedentes que proporcionó la Corte Suprema de Chile respecto a nuestra primera abogada, ganó el juicio y las jóvenes obtuvieron su título. La misma autora agrega que una situación similar se produjo en 1910 con una joven argentina, la que se resolvió favorablemente para ella, gracias a los antecedentes aportados por la Corte Suprema chilena a su homónima argentina.

Un año después que Matilde Troup egresara de la Escuela de Leyes ingresó a ella otra Matilde, Matilde Brandau Galindo, hermana de un conocido juriconsulto, Valentín Brandau. No sabemos si como estudiante tuvo los mismos problemas que la otra Matilde, sin embargo, ella eligió como tema de tesis de grado un tópico controvertido entonces y ahora, “Derechos Civiles de la Mujer.”

En este trabajo ella describe la situación legal de la mujer en Alemania, Francia, Inglaterra, España y Argentina en la época, precedida de una introducción histórica que se remonta a Oriente, Grecia y Roma. Luego se refiere a la situación jurídica de la mujer chilena, denunciando las incapacidades, tanto de la mujer casada como de la soltera. Con respecto a esta última, indica como únicas incapacidades las de servir de testigo de testamento solemne y de desempeñarse como tutora o curadora.

En cambio, en lo que se refiere a la mujer casada menciona múltiples incapacidades. La tesista explica que éstas se derivan de la “potestad marital”, que es un conjunto de derechos que las leyes concedían al esposo sobre la persona y los bienes de la mujer. Entre los primeros se cuentan: la obediencia al marido y la obligación de residir en el lugar de

domicilio de éste, a menos que peligre su vida. Respecto a los derechos sobre los bienes, expresa que éstos se refieren a la administración de los mismos y que incapacita a la mujer para celebrar diversos actos relacionados con sus bienes. La tesista destaca la incapacidad jurídica de la mujer como madre, ya que no comparte la “patria potestad” con el padre.

Matilde Brandau no ejerció la abogacía, sino que se dedicó a la educación femenina, siendo directora en los liceos de Linares, Constitución, Iquique y Chillán. Participó activamente en la vida cultural del país y colaboró constantemente en revistas y diarios de la época. Siendo muy joven fue invitada a dar una conferencia a un ateneo. Esta era una organización de gran jerarquía intelectual que, de acuerdo a sus sostenedores, tenía por objetivo el cultivo de las ciencias y de las bellas artes. Naturalmente en sus actividades participaban sólo varones, de modo que cuando se anunció la conferencia de la joven abogada, se oyeron voces críticas para los directivos argumentando que “cómo era posible dejar subir a una niña a una tribuna que se estaba conquistando el aprecio de los hombres serios.”⁶ La conferencia de la joven, que versó sobre “La Instrucción de la Mujer”, fue muy bien acogida y comentada. Es así como ella abrió esta tribuna a otras universitarias e intelectuales que, posteriormente, la ocuparon en reiteradas ocasiones.

Las Universitarias de las Primeras Décadas del Siglo XX

Durante las primeras décadas del siglo XX, la Universidad de Chile continuó siendo la única institución de educación superior que concedió grados académicos y títulos profesionales a la mujer. Sólo en 1932 empezó a admitirlas la Universidad Católica de Santiago. La Universidad de Concepción, fundada en 1919, siguiendo la tradición de la Universidad de Chile admitió mujeres; no obstante, de acuerdo a la legislación de la época, todas las que estudiaron en esa institución sureña se graduaron y titularon a través de la Universidad de Chile.

Las actas del Consejo de Instrucción Pública y del Consejo Universitario nos permiten apreciar la forma en que se incrementó la presencia de la mujer entre los graduados y titulados de la Universidad de Chile durante las primeras décadas del siglo XX.⁷ Hemos considerado el período

6. Lillo, *Espejo del Pasado*, p. 167.

7. Salas, Emma, “La Presencia de la Mujer en la Universidad de Chile,” *Revista de Occidente*, N° 344 (septiembre-octubre de 1992), pp. 48-63.

que se inicia en 1887, fecha en que se recibieron las dos primeras mujeres, hasta 1935.

El número de graduadas y tituladas durante esos cuarenta y ocho años alcanza a 2.289, cifra que corresponde al 19 por ciento del total de los titulados en esta universidad en ese lapso. De este universo, el 49 por ciento (1.131) corresponde a las que estudiaron pedagogía en el Instituto Pedagógico y en la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción; el 33 por ciento (767) a las farmacéuticas; en tanto que el 17 por ciento restante (394) se distribuye entre médicos (87), licenciadas en leyes (64), dentistas (173), ingenieros civiles (3), arquitectos (4), ingenieros agrónomos (3), médicos veterinarios (2) y enfermeras (59).⁸

Hemos dicho que las mujeres graduadas y tituladas en el período señalado representan el 19 por ciento de todos los egresados (hombres y mujeres); sin embargo, estas cifras varían mucho de carrera a carrera. Como era previsible las mujeres egresadas de pedagogía representan el 52 por ciento del total de titulados en la especialidad y las farmacéuticas, el 45 por ciento. En las otras carreras, el porcentaje de las mujeres graduadas y tituladas con respecto al total oscila entre el 4 por ciento y el 0.3 por ciento, con la única excepción de las dentistas que representan el 19 por ciento del total y las enfermeras que corresponden al 10 por ciento.⁹

Estas cifras, examinadas por grupos de años, nos dan una visión del incremento paulatino de la presencia de la mujer en los estudios universitarios. En el siglo XIX, entre 1887 y 1900, contamos sólo con diecinueve tituladas, es decir, el 1 por ciento de todos los graduados en la Universidad de Chile en ese período. En el primer decenio del siglo XX (1901-1910), este porcentaje se eleva al 5,3 por ciento, en tanto que en los diez años siguientes (1911-1920) esa cifra alcanza al 14 por ciento, elevándose a 29 por ciento en el decenio posterior. En los cinco años siguientes (1931-1935) este porcentaje alcanza al 27 por ciento. Se concluye fácilmente, que el porcentaje de aumento de las mujeres que se titulan en la Universidad de Chile en los cuarenta y ocho años, es progresivo. A partir de un 1 por ciento se eleva hacia el final del período, casi a un 30 por ciento.¹⁰

Por otra parte, si examinamos algunas de las diferencias por años dentro de los decenios, observamos que el incremento de la presencia femenina entre los titulados universitarios da un salto a mediados de la

8. Salas, "La Presencia de la Mujer," p. 56.

9. Salas, "La Presencia de la Mujer," p. 57.

10. Salas, "La Presencia de la Mujer," p. 62.

década de 1920, concretamente en 1927, en que el número de mujeres tituladas alcanza al 38 por ciento del total. Durante esa década sube sostenidamente desde el 23 por ciento en 1921, a 35 por ciento en 1926, culminando en 1927 con el 38 por ciento, cifra que va disminuyendo en los años siguientes, hasta llegar al 15 por ciento en 1932, para repuntar nuevamente hasta alcanzar el 38 por ciento en 1935.

Estas disminuciones pueden explicarse, en parte, por los cambios sociales y políticos ocurridos en la época. Hacia fines de la década de 1920 se produce en el país una ruptura importante del régimen político de gobierno, durante el cual se persiguió a los disidentes, entre los cuales estaban los estudiantes universitarios. La propia universidad entró en un período de inestabilidad que sólo se resolvió definitivamente con la elección del académico Juvenal Hernández como Rector en 1933. A estos hechos se agregan los efectos de la crisis económica mundial que llegó al país en los inicios de los años treinta. Las mujeres fueron más afectadas. Es el caso de las profesoras, a quienes se las obligaba a renunciar si contraían nupcias con un profesor. En los tres primeros años de esa década disminuye notablemente el número total de mujeres y hombres titulados en la Universidad de Chile, cifras que alcanzan a 505, en 1930; 352, en 1931 y 317, en 1932. Estas cifras se elevan a partir de 1934.¹¹

El aumento de la población femenina entre los titulados en la Universidad de Chile a mediados de la década de los años veinte, coincide con cambios sociales y políticos en el país durante la primera presidencia de Arturo Alessandri Palma. La consolidación de la clase media que accede al poder; la insistencia del Ejecutivo en dictar las primeras leyes sociales que favorecían a los trabajadores; y la promulgación de la Constitución de 1925 que separa la Iglesia del Estado, contribuyeron a una sociedad más abierta y a una mayor participación social y política de la ciudadanía. Es también en este mismo período en el cual la mujer logra superar algunas de las incapacidades jurídicas que la afectaban, con las modificaciones introducidas al Código Civil a través del decreto-ley N° 325 de marzo de 1925.

Participación Social Femenina

El Decreto Amunátegui, históricamente considerado, favoreció principalmente a la mujer de clase media emergente. Le facilitó el logro de

11. Salas, "La Presencia de la Mujer," p. 63.

cierta independencia económica y social, abrirse a la participación social, divulgar información sobre la situación social femenina, organizarse para luchar por la igualdad de derechos con los varones, como también, solidarizar con las necesidades de sus congéneres con menores niveles de escolaridad. Son estas mujeres, pertenecientes a la clase media, las que al adquirir una formación universitaria, contribuyeron en forma muy importante al liderazgo sostenido de los movimientos de emancipación de la mujer en las primeras décadas del siglo XX. Ellas formaron organizaciones femeninas cuya finalidad era el desarrollo social solidario e intelectual de la mujer y no solamente la caridad paternalista. Buscaron medios de divulgación de estas inquietudes y asumieron el liderazgo de las primeras organizaciones que lucharon y lograron superar muchas de las incapacidades jurídicas que afectaban a la mujer chilena.

Tempranamente durante el siglo XX, en el norte, en donde había una mayor población obrera y una menor influencia de la Iglesia, mujeres, sin duda escolarizadas y con ideario de izquierda, publicaron un periódico, *La Alborada* y posteriormente *El Palenque*, en cuyas páginas se denunciaban las desigualdades entre hombres y mujeres. Posteriormente, luego de la visita de la feminista y conferenciante española Belén de Zárraga (1913), se formaron centros femeninos con su nombre, los que sembraron inquietudes respecto a las discriminaciones que sufría la mujer.

Entretanto en Santiago, las universitarias que en la primera década del siglo XX alcanzaban aproximadamente a ochenta y seis, mostraron una gran preocupación por las otras mujeres menos escolarizadas. Contribuyeron, inicialmente como individuos, a mejorar las condiciones de vida femenina divulgando sus conocimientos, denunciando desigualdades jurídicas y abriendo nuevas sendas de participación. Las características de la acción de las cuatro profesionales universitarias que destacamos al comienzo de este escrito reflejan este aserto.

En 1915 había, aproximadamente, ciento ochenta mujeres con formación universitaria en el país. En esa fecha, Amanda Pinto Sepúlveda, egresada del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y conocida como Amanda Labarca Hubertson, promovió la formación del Círculo de Lectura emulando los "reading clubs" que había observado en Estados Unidos, mientras realizaba estudios de perfeccionamiento en el país del norte. Ella pensó que esta institución podía ampliar el mundo intelectual de la mujer chilena, concientizarla sobre las desigualdades y contribuir a que aprendiera el valor del trabajo conjunto para enfrentar el Mundo Público. Amanda Labarca es quizás la persona más importante en el liderazgo de los movimientos de emancipación femenina en el país. Ella fue

una destacada profesional de la educación, la primera mujer que en 1922 accedió a la titularidad de una cátedra universitaria; publicista fecunda en libros y revistas sobre temas de educación, desarrollo social, emancipación de la mujer y en menor medida, novelista y autora de textos escolares.¹² Contribuyó en forma especial a mantener a los grupos femeninos nacionales conectados con la acción de los de otros países, y con los entonces tempranos esfuerzos de las mujeres, por colocar el tema femenino en la agenda de las nacientes organizaciones internacionales.

Inicialmente, al Círculo de Lectura se integraron mujeres de los grupos medios y también varias de clase alta. Desarrollaron conferencias y distintas actividades destinadas a elevar el nivel cultural de la mujer y discutir las limitaciones jurídicas que las afectaban. Sin embargo, a poco andar se hicieron presentes diferencias en cuanto a la orientación del trabajo entre las profesionales universitarias y otras mujeres de los estratos medios y las de clase alta. Estas últimas estimaban que el Círculo debía ser especialmente un club social. Es así como en 1917, el grupo más acomodado presidido por doña Delia Matte de Izquierdo formó el Club de Señoras y se convirtió en un club social, pero que también desarrollaba actividades culturales.

En 1919 el Círculo de Lectura se integró al Consejo Nacional de Mujeres, al cual se incorporaron mujeres de distintos estratos sociales y niveles de escolaridad, lo cual lo hacía más representativo. Organizaciones semejantes se habían formado en otros países de América del Sur. En Chile este Consejo organizó grupos no sólo en Santiago, sino que intentó formar grupos filiales en otras ciudades. En su Directorio Nacional, además de Amanda Labarca, figuraban otras egresadas universitarias entre las que se cuentan Isaura Dinator Rossel, Fresia Escobar Morales y Hayda Guerrero Pereira, quienes habían obtenido sus títulos en el Instituto Pedagógico, a las que se agregaron las normalistas Margarita Escobedo y Adriana Villalobos, junto a Celinda Arregui, profesora de Telegrafía.

El Consejo Nacional de Mujeres logró en 1925 que se superaran algunas de las incapacidades jurídicas femeninas. En efecto, este Consejo, asesorado por los abogados Arturo Alessandri Rodríguez y Pedro Aguirre Cerda, realizó un estudio de las más importantes incapacidades jurídicas que afectaban a la mujer chilena. Como resultado se elaboró un proyecto de ley sobre derechos civiles femeninos que dio origen al ya mencionado

12. Salas, Emma, *Amanda Labarca: Dos Dimensiones de la Personalidad de una Visionaria Mujer Chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Mar de Plata, 1996.

decreto-ley N° 325 (1925), que incluye las siguientes reformas legales: concedió la patria potestad de los hijos a la madre en caso de muerte o inhabilidad del padre; abolió la incapacidad femenina para ser testigo de testamento solemne; concedió a la mujer casada la libre administración de los bienes que fueran fruto de su trabajo industrial o profesional.

La creación de las tres organizaciones femeninas ya mencionadas motivó el surgimiento de otras sociedades de mujeres. Entre otras: la Liga Femenina Nacional (1919), que hacía campañas entre las mujeres obreras; el Club Social de Profesoras, cuyo objetivo era elevar el nivel cultural del personal femenino de la educación, el que contaba en su Directorio con nombres como el de Gabriela Mistral y Brígida Walker, normalista.

Conmemoración del Decreto Amunátegui

En octubre de 1927 las chilenas que habían tenido la oportunidad de educarse conmemoraron el cincuentenario de la dictación del Decreto Amunátegui con una serie de actividades, hecho que demuestra la importancia que ellas daban al documento para el progreso de la mujer. El Comité Directivo, organizador de estas actividades, estuvo formado en su mayoría por egresadas universitarias: Berta Topp, Sara Guerin, Ida Corbat y Ana Díaz Garcés, aunque lo presidió doña Delia Matte de Izquierdo, a quien ya hemos mencionado como miembro de la clase alta chilena, quien a la sazón era Presidenta del Club de Señoras.

Un volumen de más de setecientas páginas, denominado *Actividades Femeninas en Chile*, bellamente impreso e ilustrado, cuya editora fue Sara Guerin, egresada del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, nos da cuenta de todas las actividades que se realizaron con este motivo. El volumen incluye una serie de monografías sobre los más importantes establecimientos educacionales femeninos, ensayos sobre la situación de la mujer en distintos aspectos e informaciones sobre su acción en distintos campos de actividad. Entre las autoras de estos escritos se cuentan personalidades destacadas del mundo femenino de la época, tales como Amanda Labarca, Isaura Dinator, Fresia Escobar, María Eugenia Martínez, egresadas del Instituto Pedagógico; la abogada Elena Caffarena, la médico Cora Mayers y Sara Guerin, quien escribió un largo ensayo sobre las egresadas universitarias.

Las actividades incluyeron la organización de una Exposición Femenina en el recinto de la Quinta Normal. En sus distintos pabellones se exhibían diversos productos elaborados por estas mujeres; algunas de ellas habían egresado de las llamadas Escuelas Profesionales Superiores que

enseñaban diversas especialidades manuales junto a una educación general. Allí se exhibieron tallados, pirograbados, repujados en cuero y metal y otras múltiples expresiones de artes aplicadas y creatividad femenina. La Comisaría General de dicha exposición fue también Sara Guerin.

Con posterioridad a la celebración del cincuentenario del Decreto Amunátegui, siguieron formándose organizaciones femeninas, entre las que se cuentan: la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile (1931), filial de la International Federation of University Women, entonces con sede en Londres, integrada por egresadas universitarias, tanto de la Universidad de Chile, como de Concepción y que fue presidida inicialmente por Ernestina Pérez y cuyo primer directorio incluía a Amanda Labarca, Elena Caffarena, Irma Salas, María Figueroa y otras, todas egresadas de la Universidad de Chile; y la Asociación de Mujeres de Chile (1933), liderada por Margarita Mieres, egresada del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. En 1935 aparece una importante organización: el Movimiento de Emancipación de Mujeres de Chile, conocido como MEMCH, en el cual se destacaron como dirigentes Elena Caffarena Morice, Flora Heredia Báez y Aída Yávar Toro, egresadas de la Escuela de Derecho, Universidad de Chile; junto a Aída Parada, normalista y a María Marchant, Graciela Mandujano y Olga Poblete, que habían estudiado en el Instituto Pedagógico, Universidad de Chile.

En 1934 se perfeccionaron los logros alcanzados en 1925 con respecto a los derechos civiles femeninos. Desde esa fecha en adelante y durante toda la década de los años 1940, la atención de varias organizaciones femeninas se concentró en la obtención de derechos políticos.

En el mismo año 1934 se obtuvo el derecho a voto para elecciones municipales, lo cual significaba el logro de una parte de la meta deseada. En 1944 las asociaciones femeninas existentes fueron convocadas a un Congreso con el objeto de formar una organización única destinada a luchar por el derecho a voto para elecciones parlamentarias y presidenciales. De allí nació la Federación de Instituciones Femeninas, la legendaria FECHIF. Aparte de las organizaciones femeninas ya nombradas en este escrito, se integraron a la FECHIF otras que agrupaban sólo a profesionales universitarias. Estas incluían: la Asociación Médica Femenina, presidida por Victoria García Carvanete, la primera mujer docente en la Escuela de Medicina, Universidad de Chile; la Asociación Odontológica de Chile, cuya presidenta era Elsa Muda Sandoval; la Asociación de Enfermeras Universitarias, que dirigía Rosalva Flores; además de la ya nombrada Asociación de Mujeres Universitarias que, en 1944, dirigía la médica María Figueroa Ponce.

El primer Comité Ejecutivo de la FECHIF fue presidido por Amanda Labarca, contando entre sus miembros a varias egresadas universitarias, entre otras a María Marchant, Irma Salas, Arinda Carvajal, Ana Figueroa y Graciela Lacoste, que representaba a Valparaíso.¹³ Luego de un paciente, difícil y prolongado proceso, la FECHIF logró superar las limitaciones a los derechos políticos femeninos y obtener la ampliación de los mismos. Esto permitió que las mujeres alfabetas eligieran y pudieran ser elegidas como parlamentarias, o (al menos teóricamente) como presidenta de la república. Esta nueva ley fue aprobada en el Parlamento a fines de 1948 y promulgada el 8 de enero de 1949. En ese momento la FECHIF era presidida por Ana Figueroa, egresada del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Esta nueva ley permitió no sólo el voto político para la mujer alfabetada, sino que también marca el inicio de la participación femenina en el mundo político nacional. Efectivamente, en 1950, la abogada Inés Enríquez Frøedden fue designada Intendente de Concepción, siendo la primera mujer en acceder a dicho cargo. Al año siguiente fue elegida diputada por la misma provincia, convirtiéndose en la primera integrante femenina del Parlamento chileno. En 1952, la abogada Adriana Olgún Buche fue designada Ministra de Justicia, siendo la primera mujer que asumía cargo semejante en el país.

La elección ese mismo año de María de la Cruz, como primera Senadora de la República en representación del Partido Femenino, que ella había fundado, parecería desmentir nuestra hipótesis de que el acceso a la educación superior fue el principal factor que permitió a la mujer participar en el mundo público, y en especial en el político. Ella fue elegida por una gran mayoría de votos, en un período especial de nuestra historia política, en el cual se presentaba cierta influencia de la política demagógica del peronismo argentino, que la favoreció. No obstante, su paso por el Senado y su liderazgo político fueron efímeros. Las condiciones naturales de liderazgo de María de la Cruz, con su oratoria popular, encendida y algo demagógica, son innegables. Sin embargo su escolaridad era bastante irregular e incompleta y quizás por ello no fue capaz de formar equipos de trabajo y no supo sortear las situaciones difíciles que una mujer en ese medio desconocido debía enfrentar. Quizás no supo apreciar su rol en perspectiva histórica y por ello desapareció pronto de los afanes políticos.

13. Estas egresadas eran básicamente de la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción, que se graduaban a través de la Universidad de Chile.

Comentarios Finales

La calidad de profesionales universitarias que les proporcionó la educación superior a estas mujeres de la primera mitad del siglo XX que lideraron los movimientos de emancipación femenina, parece haberse convertido en una ventaja que les facilitó dialogar en forma más igualitaria con los círculos de poder político, y luego orientar la acción de los diversos grupos que reclamaban reivindicaciones. Por otra parte, ellas lograron participar en forma destacada en los afanes feministas de organizaciones internacionales y relacionar esas actividades con los grupos nacionales. En este sentido, Amanda Labarca desempeñó un papel principal. Se relacionó activamente, en la segunda década del siglo XX, con las mujeres estadounidenses que habían formado grupos informales para impulsar la inclusión del tema de la Mujer en la Unión Panamericana. Esto originó más tarde que su sucesora, la Organización de Estados Americanos, incluyera oficialmente en su organización una Comisión Asesora de la situación social y jurídica de la mujer y así se incorporara el tema en su agenda.

Posteriormente, la Organización de Naciones Unidas, también creó una Comisión sobre la situación de la Mujer y más tarde, una Oficina permanente para que se ocupara del asunto. Amanda Labarca formó parte de estos dos últimos organismos. Ello instaló definitivamente la situación social y jurídica de la mujer entre las problemáticas de la agenda de los organismos internacionales, lo que ha permitido que se promueva el perfeccionamiento de su condición social en el mundo.

A mediados del siglo XX hay acontecimientos internacionales que facilitaron los avances en la condición social y jurídica de la mujer. Por una parte, el término de la Segunda Guerra Mundial durante la cual las mujeres, en especial las de los países aliados y sus partidarias del Tercer Mundo, habían demostrado que podían participar en actividades de trabajo antes desempeñadas por varones, de modo que sintieron que ello les daba derecho a exigir otra condición social. Por otra parte, se habían consolidado los tempranos esfuerzos de las mujeres del continente, especialmente de los Estados Unidos, para concientizar a los gobiernos sobre la necesidad de realizar las reformas adecuadas para mejorar la condición jurídica de la mujer. Ello coincidió con la época en que se firmó la Carta de San Francisco en 1945, que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas, institución que en su Carta Fundamental acogía la mayoría de las reivindicaciones que el mundo femenino de Occidente reclamaba. A ello se agrega la Declaración de Derechos Humanos dada a conocer en

París en 1948, que se refiere a temas similares. A pesar de los significativos avances logrados por el mundo femenino aún se observan en occidente algunas discriminaciones, principalmente de origen cultural.

Las mujeres chilenas alfabetas, en particular, percibieron su obtención del voto político como una batalla final por la igualdad de derechos, pero abandonaron la idea de mantener el tema en la preocupación pública. Se quedaron quietas, hasta que el paso del tiempo y los avatares políticos nacionales de la década de los años 1970 las despertó. Debieron asumir roles que los varones abandonaron involuntariamente por circunstancias ajenas, y ellas mayoritariamente se vieron obligadas a tomar una participación social activa.

La percepción de las mujeres que obtuvieron el voto parece haber sido que la batalla por la igualdad era esencialmente legal, y no se dieron cuenta de las discriminaciones culturales. Posiblemente esto se debe a que ellas se movieron casi instintivamente a partir de la realidad, ya que no contaban con la metodología de las ciencias sociales y de las categorías de análisis de que hoy se dispone.

Históricamente las ciencias sociales modernas constituyen un desarrollo muy reciente en lo que se refiere al estudio científico de *la cultura*, considerada en su sentido antropológico, que trata básicamente de las formas de vida y de la relación en sociedad. Este concepto ampliamente analizado y aplicado hoy a las problemáticas sociales, estaba ausente o no se había generalizado entonces, y quizás esta omisión es la causa de que las mujeres de mediados del siglo XX, percibieran la igualdad jurídica como determinante del cambio de la situación social femenina. No se dieron cuenta entonces que la superación de las limitaciones legales, que las afectaban, no era garantía suficiente de que no existieran otras discriminaciones que eran de origen cultural. Es decir, el cambio formal no aseguraba la superación de la discriminación cuyo origen era cultural. Han debido transcurrir varias décadas con los cambios que las han caracterizado, para que las mujeres identificasen las discriminaciones de origen cultural, aún presentes en nuestra sociedad. Entre las más recurrentes se encuentran el limitado acceso a puestos directivos y niveles de decisión en el mundo laboral, y la diferencia negativa en las remuneraciones femeninas con respecto a los varones, por un trabajo de iguales exigencias.

III

Género, Intelectuales y Educación Superior en el Siglo XX: La Pared Invisible

Robert Austin, con colaboración de Paulina Vidal

Introducción

La mayor parte de la literatura sobre la educación superior chilena ha privilegiado como categoría a los intelectuales institucionales en la formación social de Chile. Por ejemplo Iván Jaksic, en su libro *Academic Rebels in Chile*, ha revalorado el significado de la filosofía y los filósofos en las tensiones entre Estado, Iglesia y sociedad civil durante la vida republicana. Una deficiencia de tales obras es su incapacidad de explicar la historia de feministas e intelectuales del movimiento femenino, comprendidos como categorías separadas; aunque como fenómenos sociales resultan paralelos en la lucha para construir una democracia liberada de explotación a base de género, igual que clase y etnia. Esta meta es consecuente con una representación del Estado como ente matizado por género. Otra deficiencia de la construcción clásica del concepto del intelectual es su ceguera ante el trabajo femenino intelectual informal, fuera de la institucionalidad pero igualmente efectivo en la promoción de la lucha pobladora. Irónicamente la Constitución Política de 1833, modificada en 1925, dio a conocer que “en Chile no hay clase privilegiada” y que las leyes se aplicaran en forma igual “a hombres y mujeres.”

Por lo tanto, hemos integrado en este ensayo la definición del intelectual elaborada por Antonio Gramsci, quien deslizó dos categorías pertinentes. Según su análisis, cada nueva clase o grupo social genera sus propios representantes técnicos, quienes articulan las funciones sociales, políticas y económicas de su grupo de origen. Le entregan su homogeneidad y auto-conciencia, y son, en la medida de haber emergido de este nuevo grupo o clase, orgánicos. Los intelectuales tradicionales son aquéllos que se han quedado de una formación social anterior, que se apegan a una clase o grupo social nuevo arrastrando su formación anterior. El ejemplo más común de esta categoría son los eclesiásticos, históricamente ligados a la aristocracia terrateniente y acostumbrados a ejercer un monopolio (en

nombre de ese grupo) sobre distintas funciones culturales-ideológicas del estado, entre otras: religión, filosofía, moralidad, justicia y educación.¹ En tiempos modernos, los intelectuales institucionales e institucionalizados también conforman a ésta categoría; aunque en condiciones dadas son capaces de romper su papel hegemónico, transformándose en intelectuales críticos aliados a la población oprimida.

Integrando una perspectiva Gramsciana, José Carlos Mariátegui —opponente a la visión eurocéntrica de la historia universal— previó la agitación universitaria que tanto contribuyera a la lucha feminista popular por el derecho ilimitado a la educación superior, al escribir en los 1920 en su obra magna las siguientes observaciones:

El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba, por la reforma de la Universidad, señala el nacimiento de la nueva generación latinoamericana ... El proceso de la agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay, Chile, Perú, etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa —no sin riesgo de equívoco— con el nombre de ‘nuevo espíritu’. Por esto, el anhelo de la reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje.²

Durante la segunda mitad del siglo XIX, algunas intelectuales orgánicas presionaron para que se legislase en favor de que las mujeres

1. Ver Hoare, Quintin y Nowell Smith, Geoffrey (eds.), *Antonio Gramsci: Selections from Prison Notebooks*, Londres, Lawrence and Wishart, 1991, pp. 5-23. Respecto a la amplia influencia de Gramsci en el pensamiento cultural latinoamericano, vía su distinguido discípulo peruano José Carlos Mariátegui y la “antropología socialista,” ver Schutte, Ofelia, *Cultural Identity and Social Liberation in Latin American Thought*, Nueva York, State University of New York Press, 1993, pp. 31-71. Según un estudioso del tema, la influencia Gramsciana se congeló hasta mediados del siglo XX, luego experimentando un amplio renacimiento: ver Burgos, Raúl, “The Gramscian Intervention in the Theoretical and Political Production of the Latin American Left,” *Latin American Perspectives*, Vol. 29, N° 1 (2002), pp. 9-37.

2. Mariátegui, José Carlos, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Lima, Editora Amauta, 2000, p. 122. Sobre la originalidad de éste escritor heterodoxo, sugerimos Löwy, Michael, “Marxism and Romanticism in the Work of José Carlos Mariátegui,” *Latin American Perspectives*, Vol. 25, N° 4 (1998), pp. 76-88.

tuvieran acceso a la educación superior. Empero, el factor de clase, visto como una variable socio-cultural y económica, seguía levantándose como obstáculo para que las mujeres del sector obrero siguieran estudios universitarios, hasta el gobierno de la Unidad Popular en 1970. En el contexto latinoamericano, Chile realizó un rol pionero en conferir títulos profesionales a mujeres. Según una estudiosa del tema, este liderazgo en la educación superior para mujeres fue trascendente a fines del siglo XIX, dado que no se trató de casos excepcionales sino que varias egresaron de la universidad con títulos profesionales, “durante una época en la cual las puertas de la educación superior se mantuvieron cerradas a las mujeres, no solamente en los estados latinoamericanos sino en la mayoría de Europa y todo Asia y África.”³

En la construcción del estado capitalista chileno, la clase dominante ha desarrollado un conjunto de leyes e instituciones para asegurar su hegemonía. Una de sus funciones históricas primordiales ha sido la implementación y consolidación del patriarcado, como eje regidor en la formación de los géneros masculino y femenino, y las relaciones sociales de dominación-subordinación entre ellos.⁴ Combinado este aparato con las prácticas laborales discriminatorias, se han generado para las mujeres las condiciones de institucionalización de salarios menores, trato vejatorio, obstaculización en la defensa de sus derechos laborales, y ceguera para con su doble rol de productora y reproductora de la fuerza laboral.⁵ Pese a que el Estado y la Iglesia representan a la familia tradicional como ente “natural”, recordemos su especificidad coyuntural: es monógama, heterosexual, nuclear, diádica, consagrada religiosamente y por sobre todo, patriarcal.

La Iglesia ha contribuido a denegar la educación superior femenina al excluir a la mujer de la Universidad Católica hasta los años 1920, y por obligar ideológicamente a la mujer a desempeñar su rol de baluarte doméstico, materno y familiar. El advenimiento de la Juventud Católica Femenina y la Unión Patriótica de Mujeres (ligadas a la Iglesia), el Partido Cívico Femenino y su *Revista Femenina* —todos de la década de los

3. Miller, Francesca, *Latin American Women and the Search for Social Justice*, Hanover, University Press of New England, 1991, p. 49.

4. Ver por ejemplo Escobar, Dina, “Mujer, Estado y Educación en Chile: Demandas Educativas y Socializadoras, 1946-1952,” *Dimensión Histórica de Chile*, N° 13-14 (1997-1998), pp. 139-87.

5. Salinas Álvarez, Raquel, “Chile: Una Experiencia de Aprendizaje en el Sector Público,” en Largo, Eliana (ed.), *Género del Estado y el Estado de Género*, Santiago de Chile, ISIS Internacional, 1998, pp. 84-94.

1920— prestó una propaganda liviana al tema de los derechos políticos femeninos, sin ofender al establecimiento estatal-católico.⁶ Luego de integrar a mujeres de extracción pudiente, la Universidad Católica profundizó su intervención social patriarcal, alcanzando a su auge durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1989). Por contraste, sectores progresistas de la Iglesia asumieron un rol protagónico en la restauración de una parcial democracia, aunque neoliberal y basada en la constitución fraudulenta impuesta por los militares en 1980. A nivel de género las prácticas de la Iglesia sugerían una ambivalencia frente a un proyecto de sociedad igualitaria y antichauvinista. El símbolo central de su posición fue la incorporación del Círculo de Estudios de la Mujer (CEM) en la Academia de Humanismo Cristiano en 1978, seguida por la expulsión del CEM cuando su posición endurecía desde un feminismo blando hacia algo más afirmativo e intervencionista. Como ha señalado Spoerer, la jerarquía católica permanece al tanto de la adhesión de tales sitios a su propio proyecto de control político; el cual, agregamos, ha fortalecido con mayor frecuencia de lo que ha desafiado al estado dominante en América Latina.⁷ La relación inter-dependiente entre los medios de comunicación masiva y el Estado ha asegurado la presencia permanente de una cultura patriarcal y conservadora en todas las instituciones del país, a lo que se suman las políticas curriculares y administrativas universitarias.

En este capítulo hemos desarrollado la hipótesis de que existiría una evolución desfasada de la incorporación de la mujer en la educación superior —relativa a su contraparte masculina— durante los 160 años transcurridos desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Este desfase se entiende como un proceso articulado con movimientos libertarios femeninos, un sistema económico discriminatorio, y una ideología que refleja la cultura dominante del estado-nación chileno. Nuestra hipótesis contempla como factores esenciales a la producción y reproducción ideológica de género, y de las instituciones del estado: el aparato legal, su aplicación laboral, la familia tradicional, la Iglesia, la aludida cultura oficialista, los medios de comunicación masiva y, en particular, el sistema educativo formal.

Hemos incorporado una perspectiva feminista que, al decir de Ofelia Schutte, pertenece a la teoría de la liberación, la cuál simultáneamente

6. Lavrin, Asunción, *Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1995, p. 294.

7. Spoerer, Sergio, "Después de Puebla: Iglesia y Movimiento Popular en América Latina," *Araucaria de Chile*, N° 6 (1978), pp. 41-52.

transforma. Esta perspectiva “intenta re-pensar la naturaleza del legado cultural en términos no atados más a los valores masculinos que caracterizan al pensamiento patriarcal. Asimismo, una perspectiva feminista garantiza que a las necesidades, los deseos, y los intereses de la mujer les serán dados una importancia igual a los del hombre.”⁸ También hemos sintetizado la problemática de género que explicaría las barreras que tuvieron que sortear las primeras intelectuales chilenas, en particular de sectores acomodados, para legitimar su ingreso a la educación superior. Asimismo aborda el hecho que, aún hoy, exista una reproducción de las desigualdades de género en las escuelas chilenas lo que tiene incidencia en el patrón de opciones de educación superior para la mujer de cualquier clase social; opciones que tienden a perpetuar la participación de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de desigualdad y exagerada explotación respecto a los hombres.

Reseña Histórica

Desde fines del siglo XIX, el acceso de las mujeres a la educación superior constituyó un factor de gran importancia en el largo proceso de lucha por la abolición del desequilibrio social entre lo masculino y lo femenino. Chispas débiles se vieron desde los primeros años de la república. Aun cuando se puede afirmar que con la Independencia de 1810 comenzaron a ampliarse las posibilidades de estudio para las mujeres, hay que precisar que, durante largo tiempo, éste fue un proceso muy acotado. En 1812 surgieron las primeras escuelas primarias destinadas a las primeras letras, pero a ellas sólo asistían las hijas de las familias más pudientes. El censo de ese año indicó que apenas el 10,0 por ciento de las mujeres leía y el 8,0 por ciento escribía. Hasta mediados del siglo XIX, la educación estuvo destinada principalmente a los varones.⁹

8. Schutte, *Cultural Identity and Social Liberation*, p. 15.

9. Jobet, Julio, *Doctrina y Praxis de los Educadores Representativos Chilenos*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1970, p. 63; Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1939, p. 75. En su primera declaración sobre las escuelas de primeras letras en 1813, la junta de gobierno de José Miguel Carrera recordó que el régimen colonial había suprimido a los docentes y las escuelas regularmente, que había vedado la fundación de una editorial, y que el número de escuelas de primeras letras adecuadamente equipadas al comienzo de la independencia no excedía a cuatro. Ver Decreto 18-Junio-1813, *Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno, 1810-1814*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, 1898, pp. 248-49; y Serrano, Soledad, “La Revolución Francesa y la Formación del Sistema Nacional de Educación en Chile,” *Cahiers des Ameriques Latines*, N° 10 (1990), pp. 237-62.

Doce años después de que la administración del Presidente Manuel Bulnes fundara la Escuela Normal de Preceptores, el gobierno de Manuel Montt fundó la Escuela Normal de Preceptoras, en 1854. A diferencia con la universidad, las escuelas normales inscribieron estudiantes en gran parte originarios de los sectores populares. “Respecto de esta población, la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta.”¹⁰ Los requisitos de ingreso abarcaron: límite de edad, condición intelectual, y antecedentes familiares de buena conducta. Como garantía moralizadora, Montt nombró a las monjas del Sagrado Corazón a cargo del establecimiento. Lo implícito era que las ingresadas pudieran absorber—y ser portadoras y transmisoras de—la moralidad dominante. Encima, su rol presuponía el vínculo con su rol social: es decir, el proyecto normalista tuvo un enfoque de madre-profesora desde sus inicios. Así inscribió la doble función de agente-formador para clase y género en la educación superior: sostenía a la separación y dependencia de los sectores populares por alistar a pobladoras en la transferencia de la ideología burguesa, y simultáneamente “femenizaba” al profesorado que por defecto aseguró su carencia de autonomía.

Apariencia se confundió por esencia en 1860, cuando el gobierno de Montt promulgó la Ley de Instrucción Primaria que, al crear las escuelas gratuitas, puso la educación al alcance de todos, al menos jurídicamente. En la práctica, a fines de este gobierno, sólo un 14,0 por ciento de la población en edad escolar asistía a la escuela primaria, del cual apenas un tercio (31,8 por ciento) eran niñas.¹¹ A pesar de las limitaciones de la cobertura escolar, en 1881 el 30,0 por ciento de las mujeres estaba alfabetizada.¹²

Un hito que disminuyó esta desigualdad se registró en 1877, cuando el gobierno de Aníbal Pinto (con Luis Amunátegui como Ministro de Educación) dictó un decreto que permitió a las mujeres el acceso a la educación secundaria y superior, hasta entonces vedado. La Ley de Educación Secundaria y Superior (1879), basada en el Decreto Amunátegui (1877), fue de gran importancia para la incorporación de las mujeres a la

10. Salazar, Gabriel, citado en Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline, *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago de Chile, CIDE, 1990, p. 38.

11. Cazanga Moncada, Osvaldo, *Notas para un Curso de Historia de la Educación Pública Chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Logos, 2000, p. 75.

12. Jobet, *Doctrina y Praxis*, p. 270, y Eltit, Diamela, *Crónica del Sufragio Femenino en Chile*, Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Mujer, 1994, p. 19.

vida social e intelectual. Tuvo su origen e inspiración en el pensamiento liberal, y en los ideales de igualdad; expresión de la influencia del pensamiento revolucionario francés en el Chile de esa época.

Cuando el Presidente José Manuel Balmaceda fundó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en 1889, fue destinado a formar profesores de la educación secundaria. Al llegar a la década del 1920, este centro universitario concentró el mayor número de estudiantes mujeres (58,0 por ciento de los alumnos titulados), las que luego ejercieron en liceos, escuelas normales y como profesionales.¹³ Similarmente a lo sucedido con la educación primaria, el acceso a la educación superior benefició principalmente a las jóvenes de origen burgués, y luego miembros de las nacientes capas medias. Una notable excepción se dio por intermedio de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) —fundada en 1849, en siete ciudades a través del país— que inició cursos terciarios extraoficialmente en las últimas décadas del siglo XIX, y oficialmente desde 1916.¹⁴ La EAO, en conjunto con la posterior creación de escuelas técnico profesionales, posibilitaron la lenta incorporación al sistema educativo a jóvenes provenientes de sectores obreros.

Siendo una expresión político-pedagógica de los elementos más militantes y concientizados del movimiento obrero-campesino, estudiantil e intelectual, las universidades populares —nacidas en los últimos años del siglo XIX— constituyeron un eje clave en difundir y reivindicar la cultura popular. Se basaron en los modelos de México (1913), Argentina (1918) y Perú (1921). Operando de modo vespertino o nocturno en los centros de trabajo o sindicales, estas instituciones proveían desde la alfabetización hasta cursos profesionales, muchos de los cuales fueron reconocidos por el Ministerio de Instrucción Pública. En cuanto a la educación superior obrera gratuita, vale destacar la Universidad Popular Ferroviaria, nacida en 1920.¹⁵ La Universidad Popular Valentín Letelier se abrió en 1945 con el auspicio de la Universidad de Chile, matriculando unos 3.646 estudiantes (un tercio de los supuestamente “privados” en el país de aquel entonces) al realizarse su autonomía por 1950. A pesar de ello, estas insti-

13. Valdivieso, Mercedes, *De Madres a Maestras, Tránsito de un Saber*, Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Mujer, 1995, p. 33.

14. Cifuentes, Luis, “La Universidad Técnica del Estado,” ensayo inédito, 1998, pp. 1, 9; Núñez, Iván y otros, *Las Transformaciones Educativas bajo el Regimen Militar*, Santiago de Chile, PIIE, 1991, p. 311.

15. Diario *La Nación*, 2 de abril de 1927, p. 15.

tuciones innovadoras periódicamente sufrieron clausura por “subversivas” entre 1922 y 1931, gozando de un renacimiento desde la República Socialista (1932) hasta el régimen de González Videla (1946-1952).¹⁶

Importante herencia revolucionaria en el norte salitrero dejaron los legendarios Centros de Belén de Zárrega, nombrados en honor de la librepensadora española que trabajó allá en la segunda década del siglo XX. Apoyados por el intelectual comunista Luis Emilio Recabarren, simultáneamente influenciados por anarquismo y socialismo, estuvieron dedicados a que las mujeres condujeran su propia liberación. Teresa Flores, compañera de Recabarren, fue una dirigente ejemplar en el desarrollo de los centros. Lanzaron la bandera de la obrera comprometida con lograr su propia formación pedagógica y social como un derecho inalienable, independiente del dominio patriarcal. “La emancipación de la mujer era considerada por Recabarren un objetivo de naturaleza política y revolucionaria; destacaba la necesidad de la mujer de educarse, liberarse del fanatismo religioso, de la opresión masculina y tomar conciencia acerca de su propia responsabilidad social.”¹⁷

Al principio del siglo XX, el Estado fundó los primeros veintidós liceos femeninos, habiendo diecinueve en provincia (el primero en Copiapó), y sólo tres en Santiago. Algunos entregaban formación técnica con la intención de una rápida incorporación a la vida laboral. Sin embargo, presentaron una imagen e infraestructura inferiores a los liceos para varones; y como observó la Visitadora de Liceos Sra. Teresa Pratts de Sarratea en 1907, “no es de lamentar que la *instrucción femenina disienta de la que se da en los Liceos de Hombres*, sino que no *tenga uniformidad y que carezca de rumbos y verdaderos objetivos*.”¹⁸ Resonaron sus

16. Klaiber, Jeffrey, “The Popular Universities and the Origins of Aprismo, 1921-1924,” en Britton, John (ed.), *Molding the Hearts and Minds: Education, Communications, and Social Change in Latin America*, Wilmington (Delaware), Scholarly Resources, 1994, pp. 37-57; Mariátegui, *Siete Ensayos*, pp. 130-51; Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile: de la República Parlamentaria a la República Socialista*, (Vol. V), Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1995, p. 332; Pinto, Rolando, *La Educación de Adultos en América Latina: Estudios Comparativos de Tres Casos Nacionales - Chile, Perú y Venezuela*, (Tesis inédita de doctorado), Louvain (Bélgica), Katholieke Universiteit Leuven, 1979, pp. 68-70.

17. Julieta Kirkwood, citada en Silva Donoso, María de la Luz, *La Participación Política de la Mujer en Chile: Las Organizaciones de Mujeres*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Naumann, 1987, p. 43.

18. Klimpel, Felicitas, *La Mujer Chilena: El Aporte Femenino al Progreso de Chile, 1910-1960*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1962, p. 222 (énfasis original).

palabras con la futura ganadora del Premio Nóbel en literatura, Gabriela Mistral, quien abogaba por la educación femenina desde principios del siglo. Argumentó que “la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no se atrae en ella sino la burla ... Instruir a la mujer es hacerla digna i levantarla.”¹⁹ Se oía el eco de José Martí. Aunque en 1912 el gobierno de Ramón Barros Luco dictó el decreto que estableció la igualdad de planes y programas para ambos sexos, las prácticas docentes que reforzaban la desigualdad continuaban ininterrumpidas. Sólo en 1919, en la práctica, el gobierno de José Luis Sanfuentes obligó a todos los liceos del país a seguir los mismos programas.

Cuando el gobierno de Sanfuentes dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, este proceso fue profundizándose. Siete años más tarde, como resultado de una masiva acción popular docente que generó la reforma educacional del régimen del general Carlos Ibáñez, se conoció la primera propuesta de coeducación, implementada en 1932 durante el régimen de Arturo Alessandri Palma con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas.²⁰ Por ser una dependencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile —es decir, una escuela experimental universitaria y entonces otra ruta a la universidad para las mujeres, incluso de extracción popular— abrió una articulación con la educación superior que duraría hasta 1980, año en que la dictadura militar desmanteló al “Pedagógico.”²¹ Hasta 1932, la coeducación sólo se había ensayado en pequeñas comunidades como forma de enfrentar la escasez de recursos o la insuficiencia de alumnos. En 1933, la enseñanza comercial, en su nivel técnico profesional, también abrió sus puertas a las mujeres creando una sección femenina dentro del Instituto Superior de Comercio. En ese mismo año e influenciado por la creciente lucha feminista, el Partido Socialista estableció Acción de Mujeres Socialistas,

19. Mistral, Gabriela, *La Voz de Elqui: Periódico Radical*, 8 de marzo de 1906 (Nº 988), p. 1.

20. Ver Vera, Hernán, “El Movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria,” *Revista 1992* (Liceo Experimental Manuel de Salas/Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), pp. 17-22. Vale destacar el ejemplo histórico que constituye la dirigente feminista estudiantil Haydée Alarcón, quien fue una figura prominente en las movilizaciones que contribuyeron al derrumbe de la dictadura del general Ibáñez en 1932. En los años de la Unidad Popular, aparecía una persona del mismo nombre como dirigente principal de la Campaña Tren de la Salud, sin que hayamos confirmado su identidad.

21. Ver capítulos 6 y 7, *éste libro*.

acto repetido por el Partido Radical un año después. Tan temprano como 1927, hubo un intento (fracasado) por el Partido Radical de introducir una ley de divorcio.²²

Los logros políticos y educacionales para mujeres —inicialmente las de la emergente clase media— fueron varios desde la era del Frente Popular (1938-1952) hasta el golpe militar que puso término al gobierno socialista de la Unidad Popular (1970-1973). Lo político y lo educativo fueron mutua e intrincadamente vinculados, los avances en uno estimulando la demanda para profundizar o transformar al otro. Escribiendo en su periódico *Política Feminista* en 1932, un grupo de mujeres balmacedistas denunció al requisito electoral de ser alfabeto como una descalificación oligárquica de la mujer trabajadora.²³ La fundación del Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) a mediados de los 1930 incrementó la militancia de mujeres de la Izquierda, por proseguir un conjunto de prácticas intelectuales y organizativas destinado a la emancipación integral de la mujer, especialmente la “económica, jurídica, biológica y política.”²⁴ Le siguieron la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF) en 1944 y luego el Partido Femenino de Chile en 1946, juntándose a un movimiento electoralista cuya culminación —vía el Primer Congreso Nacional de Mujeres en 1944— fuera el voto femenino consagrado en 1949.²⁵

Pero excepción hubo. Los ciudadanos analfabetos aún no pudieron ejercer su ciudadanía. El censo de 1952 declaró un 19,7 por ciento de la población en condición de analfabeto²⁶ —estadística tradicionalmente subestimada— manteniendo la histórica “triple desigualdad” que ha discriminado exageradamente en contra de la mujer campesina indígena, aun más que la pobladora cuya doble explotación por su condición de mujer y económicamente postergada la combatía desde los barrios urbanos

22. “Un Proyecto de Ley estableciendo el divorcio en Chile,” diario *La Nación*, 24 de mayo de 1927, p. 6.

23. *Política Feminista*, Vol. 1, N° 4 (1932), p. 1, citada en Lavrin, *Women, Feminism and Social Change*, p. 430.

24. Estatutos del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile, citados en Lavrin, *Women, Feminism and Social Change*, p. 311.

25. Gaviola, Edda, Largo, Eliana y Palestro, Sandra, *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1993*, Santiago de Chile, Aquí y Ahora, 1994, pp. 20-21. La primera votación femenina presidencial tuvo lugar el 4 de septiembre de 1952: ver el diario *El Mercurio*, 21 de agosto de 1952, cuerpo 1, p. 1.

26. Dirección de Estadística y Censos (DEC), *Resumen Nacional de Censo, 1960*, Santiago de Chile, DEC, 1960, p. 69.

periféricos. En el mismo censo, las mujeres que ejercieron una profesión liberal o a base de formación universitaria o adquirida por otros medios constituyeron apenas un 6,0 por ciento de la población femenina nacional. Según una historiadora destacada en la materia, la auto-confianza, independencia de juicio y capacidad de liderazgo que éstas demostraron produjo “la soltería obligada de un gran número de profesionales” que preferían no comprometerse donde la armonía de relación con su pareja no existiera.²⁷

Cuando hubo un avance para la mujer universitaria, fue condicionada a que todavía cumpliera su “rol natural” de madre y educadora de la familia. Así apuntó la declaración del rector de la Universidad de Concepción publicada por el diario *El Sur* en 1948:

la mujer está capacitada para ejercer derechos y para participar en todas las actividades que constituyan las fuerzas vivas del país, sin más restricciones que las que imponen sus deberes familiares ... Tengo fe en las mujeres. Soy un convencido feminista y admirador de ella ... La Universidad de Concepción es la primera que nombró decano a una mujer (señora Corina Vargas de Medina, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras). Todo lo cual revela que la cultura, responsabilidad y eficiencia profesional de la mujer no es inferior a la alcanzada por el hombre.²⁸

La confirmación en 1949 del voto femenino alfabeto para elecciones presidenciales y parlamentarias —respuesta a una lucha femenina centenaria— fue una clara muestra del poder acumulado por el movimiento de mujeres educadas. Su mayoría secular, a pesar de limitaciones clasistas, había madurado desde la crisis económica de 1929 en su formación de una conciencia política autónoma, contrapuesta a “una historia general y una historia de la política en particular, narrada y constituida sólo por *hombres*, por lo que es lícito suponer en ambas una cierta desviación masculina que nos ha dejado en el silencio, e invisibles ante la historia.”²⁹ Las pobladoras, siendo una mayoría del 22,0 por ciento de la población analfabeta en 1950, quedaron aún sin sufragio, en los márgenes

27. *Censo General de Población y de Viviendas, 1952*, citado en Klimpel, *La Mujer Chilena*, p. 36.

28. Klimpel, *La Mujer Chilena*, p. 96.

29. Kirkwood, Julieta, *Ser Política en Chile: Los Nudos de la Sabiduría Feminista*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 1986, p. 65 (énfasis original).

de las políticas electorales.³⁰ Además, por más educadas que fueran, ni la primera diputada Inés Enríquez (1950) ni la primera senadora María de la Cruz (1952) tenían raíces en la lucha de las obreras. La caída de esta última del senado poco después fue, en todo caso, simultáneamente un símbolo y una expresión de una baja en la actividad feminista. Parecía señalar que las mujeres “aceptaron y reconocieron una ‘inmadurez’ que las llevó de vuelta a casa. La conducta política femenina será, en adelante, la pasiva responsabilidad de votar, o bien, en un plano de mayor compromiso, la militancia en los partidos ‘maduros’ que se ofrecen a sus diversas expectativas ideológicas.”³¹

A través de la próxima década, se presentó una desmovilización del movimiento feminista electoralista y pobladora, parcialmente por la ilusión de haber resuelto el problema de la plena participación política por ejercer el voto cada cuatro o seis años. Tendría sí implicancias positivas para el acceso a la universidad de parte de las educadas. Pero las pobladoras, a menudo hermanas en las movilizaciones sociales, quedaron excluidas. Otros factores que fomentaron este silencio notable incluían la ruptura del Frente Popular a principios de los años 1950, disolviéndose la coalición gobernante de Izquierda y Centro. El Partido Comunista, que había abogado por el sufragio universal desde su fundación en 1922, se encontró en condición ilegal desde 1948-1958. El Partido Socialista, similarmente inclinado al sufragio incondicional, padecía de problemas internos debilitantes.³² Asimismo, el currículo escolar —puerta a la universidad en términos político-pedagógicos— continuó repartiendo y reforzando roles sociales clásicos de género, complementado por la ausencia de una intervención educadora de parte de un feminismo didáctico-liberador.

No obstante, desde la Segunda Guerra Mundial la mujer trabajadora, como nunca antes, logró prepararse en áreas especializadas e integrarse

30. Para ratificar el nivel de analfabetismo, se ha calculado el término medio de los censo de 1940 (27,1 por ciento) y 1952 (19,8 por ciento): ver Dirección de Estadística y Censo, *Resumen Nacional del Censo 1960*, p. 69.

31. Julieta Kirkwood, citada en Silva Donoso, *La Participación Política de la Mujer en Chile*, p. 52. Un cuarto siglo antes la primera alcaldesa, Emilia Werner Wordemann, había sido elegida en la comuna de Ranquil (1928). Las mujeres ni tenían el voto municipal hasta 1931. Ver el boletín “Historias Locales: Comuna de Ranquil,” Ranquil, CEDELCOOP, agosto de 1997.

32. Gaviola, Edda y otras, ‘Queremos Votar en las Próximas Elecciones’: *Historia del Movimiento Femenino Chileno, 1913-1952*, Santiago de Chile, La Morada/Fempres/ Ilet/Isis/Librería Lila/Pemci/CEM, 1986, pp. 75-85; Loveman, Brian, *Chile: The Legacy of Hispanic Capitalism*, Nueva York, Oxford University Press, 1988, p. 374.

a funciones de mayor reconocimiento social en el plano laboral. Pese a los numerosos obstáculos y resistencias cotidianos, este proceso permitió una creciente incorporación de la mujer en el quehacer cívico del país. Desde cada una de estas instancias (no nuevas, pero sí nuevamente ocupadas) pudo, asimismo, levantar sus demandas. Entre ellas, la superación del desequilibrio que ha caracterizado la situación civil de hombres y mujeres, en particular, la ampliación de sus derechos ciudadanos. Esta lucha, como ya mencionamos, tuvo uno de sus momentos históricos el 8 de enero de 1949, con la promulgación de la ley que permitió al sufragio femenino alfabeto, en las elecciones parlamentarias y presidenciales. En este proceso, tuvieron un papel decisivo aquellas mujeres profesionales que habían adquirido su formación gracias a una larga lucha feminista y sus logros, como fue también el resultado del Decreto Amunátegui. Éstas constituyeron el núcleo dirigente de un movimiento feminista cuyos orígenes de clase eran principalmente burgueses, pero que en circunstancias propicias prontamente se unieron con el movimiento de pobladoras y sus distintas demandas.

Por último, la reforma educacional de 1965 —siendo presidente Eduardo Frei Montalva— estableció la coeducación en las escuelas secundarias industriales y agrícolas. La “Revolución en Libertad” de su gobierno demócrata-cristiano (1964-1970) respondió parcialmente a las esperanzas democratizadoras del movimiento estudiantil universitario, que luego consolidó la apertura universitaria en conjunto con los avances educativos durante el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo, dicho movimiento padecía de una contradicción histórica, fundamental e irresuelta, referente a las limitaciones sobre participación de las mujeres:

Cuando a fines de los años sesenta el movimiento estudiantil plantea *la revolución ahora*, y se comienzan a cribar todas las formas de relación por ese rasero, denunciándose todas las opresiones y discriminaciones (del conocimiento, de los jóvenes, de los estudiantes, de las razas no-blancas, de los marginados, de los ghettos) también entonces las primeras feministas radicales —que aún no lo eran— quisieron su parte en la nueva partitura de la revolución total. Pero comprobaron, con estupefacción, que los planteos revolucionarios totales no tenían nada que ver con las mujeres. ‘El único lugar de la mujer en el movimiento es con las patitas abiertas,’ les dice el líder Carmichael.³³

33. Kirkwood, *Ser Política en Chile*, p. 71.

Destacadas Intelectuales Críticas

En la plenitud del largo siglo XX, intelectuales feministas chilenas de corte institucional y popular fueron profundamente influyentes en la lucha por conquistar el derecho a una educación comprensiva en el contexto de una sociedad democrática. Las institucionalizadas mostraron tendencias conservadoras o liberales y a veces de Izquierda, mientras las populares frecuentaron la Izquierda. Estas últimas promovían la lucha política por el sufragio no sólo para lograr el voto sino para cambiar la sociedad a favor de un socialismo que diera pleno derecho a toda mujer a la educación desde la básica a la universitaria. Las pioneras liberales abarcaron a la Dra. Ernestina Pérez, quien junto con Eloísa Díaz fueron las primeras médica-cirujanas egresadas en Chile (1887). Además, Pérez fundó la Asociación de Mujeres Universitarias (AMUCH) en 1926, con la intención de juntar las profesionales en pos de interceder por los derechos de la mujer. La Unión Femenina de Chile, fundada en 1928 por la educadora Aurora Argomedo y Delia Ducoing; y el Primer Comité Pro Derechos Civiles de la Mujer, fundado en 1933; levantaron proyectos de sufragio femenino.³⁴

Desde que Matilde Brandau llegó a ser la primera mujer en ocupar la tribuna del ateneo de Santiago cerca de 1900, hasta mediados del siglo XX, en la medida en que el sistema capitalista se fue desarrollando hubo una creciente incorporación de la obrera al sistema productivo, aún como trabajadora calificada.³⁵ En 1906 un grupo de mujeres asalariadas formó un ateneo de la obrera en la capital, reuniéndose los días viernes y domingo con el motivo de contribuir con ayudantías en “la instrucción moral, intelectual y económica de las mujeres.”³⁶ Así también las mujeres de clase media y alta fueron incorporándose a los ámbitos del saber, incluso como activa animadora del debate y la creación artística e intelectual.

Esto último fue especialmente visible gracias al surgimiento de escritoras, pintoras y músicas que, desde fines del siglo XIX, conquistaron

34. Klimpel, *La Mujer Chilena*, pp. 92-93.

35. El ateneo “era una organización intelectual de jerarquía que ... tenía por objetivo el cultivo de las ciencias y las Bellas Artes,” donde asistían puros varones hasta que Brandau abrió camino a las mujeres. Ver Salas, Emma, *Mirada Retrospectiva a la vida y obra de las primeras mujeres universitarias de Chile*, Santiago de Chile, AMUCH, 1989, sin compaginación.

36. Yohana, “Por un conocimiento de la lucha femenina en Chile (siglos XIX y XX),” *Las Armas de la Crítica*, N° 3 (2002), en <http://www.armasdelacritica.cl/revistas/U-3/18.php>.

y animaron nuevos espacios públicos. En la literatura se destacaron Laura Jorquera (*En Busca de un Ideal*, 1916; *Tierras Rojas*, 1917); Trinidad Concha (*El Silencio*, 1917; *Amaneció*, 1943); Chela Reyes (*Puertas Verdes y Caminos Blancos*, 1939; *La Tía Eulalia*, 1951); y María Elena Aldunate (*María y el Mar*, 1950; *Candia*, 1953) entre muchas otras. Entre las pintoras premiadas por el Palacio de Bellas Artes se encontraron Isabel M. Aldunate y Hortensia López (1910), Luisa Fernández (1913 y 1917), Ximena Morla Subercaseaux (1915); Herminia Arrate de Ávila (1926); Enriqueta Petit y María Valencia (1924, 1926 y 1927); siendo éstas un grupo representativo pequeño.

Vale recalcar que había centenares de mujeres que se destacaron en la escultura, también como concertistas de piano, violoncelo, arpa, violín y órgano. En contraste, la educación popular —cuyas expresiones se han ligado históricamente a la lucha por una educación superior para todos y todas— contribuyó a formar distinguidas representantes de la cultura popular. Entre una lista comprensiva, podemos destacar a un grupo de investigadoras, recopiladoras y compositoras de música como Margot Loyola, Raquel Barros Aldunate, Camila Bari de Zañartu, Australia Acuña, Derlinda Araya, Elena Carrasco, Gabriela Pizarro, Teresa Muñoz, y la reconocida maestra de la nueva canción chilena, Violeta Parra.³⁷

Amanda Labarca, Elena Caffarena y Olga Poblete, tres mujeres de formación culta, tuvieron un rol protagónico fundamental en los movimientos por un acceso igualitario a la educación y la conquista de una ciudadanía plena. El aporte de estas mujeres no se expresó sólo en el ámbito de la educación, sino también en las experiencias de lucha de los movimientos femeninos de la época. Amanda Labarca fue entre las fundadoras y primera presidenta de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF, 1944). Elena Caffarena —según su biógrafa Olga Poblete— fue fundadora del MEMCH en 1935, del cual fue su secretaria general hasta 1941. En sus inicios, al MEMCH confluyeron las primeras profesionales chilenas: periodistas, abogadas, profesoras y algunas funcionarias públicas, unidas por la voluntad de construir una nueva organización, dieron un renovado impulso a la lucha por la igualdad de la mujer.

Amanda Labarca (1886-1975) se tituló de profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico en 1905, y aprobó con éxito un postgrado en la Universidad de Columbia, EE.UU. y luego en la Sorbonne de París (1910-1912). Tras su retorno a Chile, creó el Círculo de Lectura en la capital en 1915, iniciativa destinada a promover el conocimiento y reflexión en torno

37. Klimpel, *La Mujer Chilena*, pp. 178-203.

a los problemas de la mujer en el contexto nacional. El Círculo lanzó la revista *Acción Femenina* cuya disposición liberal se tornó más conservadora al estar aparentemente apropiada por el Partido Cívico Femenino en 1919 (año en que su tiraje alcanzó a unos 10.000). En ese mismo año el Círculo se integró al Consejo Nacional de Mujeres.³⁸

Labarca fue la primera mujer latinoamericana que ejerció una cátedra universitaria, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, desde 1922. Intelectual versátil, se abocó al estudio de la historia del movimiento femenino y de la enseñanza en Chile; y combinó el ejercicio de la educación y la diplomacia. En 1932, siendo directora de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, Labarca impulsó la creación del primer colegio coeducacional de Chile, el Liceo Experimental Manuel de Salas. Sus contribuciones a la historiografía de la educación colonial y post colonial en Chile han tenido una influencia duradera, destacándose entre ellas *¿Dónde va la Mujer?* (1934); *El Mejoramiento de la Vida Campesina* (1936); *Women and Education in Chile* (1952) y *Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza* (1953). Su *Feminismo Contemporáneo* (1947) sigue siendo una obra clásica. Luego como embajadora ante Naciones Unidas y miembro de la Comisión de Derechos Humanos de esta organización, presidió la Sección del Estatuto Social y Jurídico de la Mujer.

Olga Poblete (1909-1999), quién también formó parte de la iniciativa y la planta del Liceo Manuel de Salas, fue una destacada intelectual-activista del Partido Comunista y mantuvo una estrecha relación de colaboración estratégica con Amanda Labarca, miembro del centrista Partido Radical. De hecho, una exquisita expresión de la coalición Centro-Izquierda constituida por el Frente Popular, presidido inicialmente por el profesor y tibio apoyador del voto femenino, Pedro Aguirre Cerda. Profesora de historia y geografía, también egresada de posgrado en la Universidad de Columbia (EE.UU.), fue la secretaria general de MEMCH en sus años claves entre 1946 y 1951. Se desempeñó asimismo como dirigente del magisterio secundario cuando ocupó la vice-presidencia de Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) entre 1955 y 1959. Incluso fue ayudante de cátedra del académico y luego Ministro de Educación

38. *Acción Femenina* entró en una fase socialista en 1935, influenciada por los vientos antifascistas soplando a través del continente. Sus contenidos denunciaron los sueldos y las condiciones laborales de mujeres y niños, atacando al sistema capitalista y abogando por los principios anti-imperialistas, en defensa del patrimonio indoamericano nacional, económico y social. Promovía por demás un feminismo indoamericano: ver Lavrin, *Women, Feminism and Social Change*, pp. 308-9.

Juan Gómez Millas (gobierno Demócrata Cristiano de 1964 a 1970) y docente titular de la cátedra de Historia Contemporánea en la Universidad de Chile.³⁹ Cuando dirigía el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación (1968-1970), el movimiento estudiantil estaba en su auge. Representó a América Latina en el Consejo Mundial de la Paz (1960-1966) y compartió la presidencia del mismo con Lázaro Cárdenas, Óscar Niemayer y Juan Marinello.

Elocuente defensora de la educación, la justicia social y los derechos de la mujer, Poblete contextualizó la fundación de la organización feminista más potente en la historia chilena cuando ésta renació en plena dictadura de Pinochet un medio siglo después:

El nexo común entre estas mujeres (las militantes del MEMCH) era su convicción democrática amplia, eminentemente política pero no partidista. Comprendo que cuesta entender esta aparente contradicción, si la manejamos dentro de la malla enajenante en la cual hoy se debaten las ideas. Pero en los años treinta, se percibía claramente la necesidad de construir una barrera potente contra el conservantismo, las fuerzas reaccionarias y su insaciable voracidad de poder y riqueza.⁴⁰

Pionera en la educación superior femenina, su fecunda y amplia obra de la diversidad y amplitud de sus intereses introdujo nuevos enfoques en la historiografía latinoamericana. Estos permitieron una elaboración más integral y explicativa de los fenómenos sociales.⁴¹ Elocuente y audaz oponente de la dictadura militar cuyo sangriento golpe de estado en 1973

39. Gómez Millas fue elegido rector de la Universidad de Chile en 1967. Esta figura, respetada en los círculos académicos conservadores del país, había estudiado en Alemania nazi, siguiendo una pista abierta por los regímenes del dictador Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), y de Alessandri Palma (1932-1938). Retuvo un antisemitismo poco conocido, por el resto de su vida, como otros estudiantes chilenos enviados al país de Hitler durante la década previa a la Segunda Guerra Mundial. Fue ministro de educación en el segundo gobierno de Ibáñez del Campo (1952-1958).

40. Citada en Soto, Hernán, "Elena Caffarena: La emancipación de la mujer," *Punto Final* N° 539; ver <http://www.puntofinal.cl/539/caffarena.htm>.

41. Ver por ejemplo Poblete de Espinosa, Olga, *Tres Ensayos para una Historia Cultural de China: Para una Mejor Comprensión de Nuestros Vecinos de la Ribera Occidental del Pacífico*, Santiago de Chile, Universitaria de Chile, 1955; Poblete de Espinosa, Olga y otros, *La Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1971; y Poblete de Espinosa, Olga, *Ideario de Manuel de Salas, 1754-1841: Homenaje en el Primer Centenario de su Muerte*, Santiago de Chile, Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1941.

suprimía el logro por lo cual la pobladora y campesina pasara por primera vez a la universidad, tuvo la sagacidad de percibir la lenta apertura de la Unidad Popular al tema de la igualdad de género. “La mujer se metió en partidos políticos de izquierda,” aseveró en 1985, “y la organización femenina se metió de frente a través de la Secretaría de la Mujer en Centros de Madres, haciendo la campaña política de apoyo a trabajos voluntarios.”⁴² Irónicamente, pronto la misma Secretaría de los CEMAS fue un aparato fundamental para que la dictadura desvinculara a las mujeres de su trabajo político, produciendo al decir de Poblete “una descomposición de la conciencia social” que finalmente complicó la lucha antifascista y oscurecía la meta de una universidad democratizada.

En el nombre de MEMCH la periodista Marta Vergara, a veces con Elena Caffarena, tuvieron responsabilidad de producir el periódico *La Mujer Nueva*, “gran hazaña, mezcla de audacia y confianza en los principios que inspiraron la institución.”⁴³ Según Lavrin, Vergara exitosamente articuló “la conexión difícil” entre los temas de clase y feminismo, sin enajenar a las mujeres burguesas.⁴⁴ Acusando la influencia indirecta del Partido Comunista en la política de la organización, y elogiando a Caffarena, escribió Vergara proféticamente en 1949:

Creo difícil encontrar organizaciones femeninas superiores a lo que fue MEMCH. Su carácter extraordinario se debió, desde luego, a su programa aplicado a las mujeres de todas las clases sociales; atrayente para burguesas y proletarias, cubriendo desde el voto hasta la difusión de los métodos anticoncepcionales entre las desvalidas ... Elena Caffarena preparó en una ocasión uno o dos números (de *La Mujer Nueva*) muy superior a los míos. No fue raro, porque nunca le he conocido una producción mediocre ... Como oradora era magnífica. La abogada exponía el tema con claridad y precisión a lo largo y ancho: la política actuaba en profundidad, se iba a las raíces, a las relaciones ocultas, a las causas del mal ... A pesar de su simpatía por el comunismo, a pesar del fervor de su marido, se mantenía independiente.⁴⁵

42. Olga Poblete en Elena Caffarena y Olga Poblete, “Pioneras de una lucha que renace,” en Meza, María Angélica (ed.), *La Otra Mitad de Chile*, Santiago de Chile, CESOC, (1985), pp. 47-69.

43. Poblete, Olga, *Una Mujer: Elena Caffarena*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1993, p. 45.

44. Lavrin, *Women, Feminism and Social Change*, p. 312.

45. Vergara, Marta, *Memorias de una Mujer Irreverente*, Santiago de Chile, Zig Zag, 1963, pp. 173-4.

Por otro lado, Caffarena y Poblete han reconocido la centralidad de Vergara en esclarecer una ideología feminista heterodoxa en las páginas del periódico, simultáneamente integrando una perspectiva internacionalista:

Por las páginas de *La Mujer Nueva*, transcurre la vida del país, pero paralelamente a ella el curso de los sucesos mundiales: la guerra civil española y la solidaridad con los huérfanos coexisten con los artículos sobre las cárceles de mujeres en Chile, o el análisis del control de la natalidad; se escribe sobre el voto político para las chilenas y se informa acerca del feminismo en otros países.⁴⁶

El eje central del programa de esta organización fue la conquista del voto femenino. Desde el MEMCH y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas, las cuatro intelectuales y dirigentas femeninas impulsaron una intensa labor. En 1934, siendo presidente Arturo Alessandri, se promulgó la ley que otorgó a las mujeres y extranjeros alfabetos el derecho a voto en las elecciones municipales. Si bien fue limitada, esta conquista fue un avance importante. En 1946 se organizó un ciclo de charlas que buscaba dar cuenta de la situación de la mujer desde una perspectiva integral. A raíz de estas iniciativas comenzó una estrecha colaboración entre Olga Poblete y Elena Caffarena, que duraría de por vida. En la misma época, en barrios populares de diversas ciudades del país, se desarrollaron cursos de lectoescritura destinados a educar a la población para ejercer el derecho de voto, tarea que fue posible debido al aporte de numerosas voluntarias del MEMCH. Este movimiento tuvo un gran peso político y social hasta que se conquistó el sufragio femenino letrado.

Sólo en 1949, durante la presidencia de Gabriel González Videla, se promulgó la ley correspondiente. Pero quienes hicieron posible tal conquista —las organizaciones de mujeres que habían luchado durante más de 20 años— ni siquiera fueron invitadas a la ceremonia de promulgación y, al poco tiempo, muchas de esas luchadoras sociales, entre ellas Elena Caffarena, fueron borradas de los registros electorales al aplicárseles la ley de Defensa de la Democracia (“Ley Maldita”), normativa dictada para excluir de la vida política y ciudadana a quienes se les sindicaba como “peligrosos” para el sistema político reaccionario imperante. La presión de los partidos políticos por atraer a sus filas al nuevo electorado

46. Sin autor, “Los cien años de Elena Caffarena,” 24 de marzo de 2003, en <http://www.mujereshoy.com/secciones/452.html>.

femenino, fue la otra causa principal de la desintegración de un movimiento autónomo de mujeres.

Por ser la Izquierda el portador de las esperanzas de una educación ilustre para todas y en todos sus niveles, Poblete fue una astuta crítica de la ceguera de ese sector. Esclareció así el vínculo:

Los dirigentes (políticos), hombres al fin, no vieron en las mujeres a sus iguales, sino solamente a eficaces colaboradoras. Pienso que a los partidos de Izquierda les tocaba una tarea difícil en este asunto de asumir la igualdad con la mujer en las responsabilidades y derechos de la acción política ... Los partidos de Izquierda tenían que educar a las mujeres para comprender que no existe contradicción entre postular los cambios sociales, económicos y políticos y garantizar el orden, la tranquilidad, la autoridad. Creo que esa educación política nunca se hizo. Debió haber comenzado incluso por los mismos hombres, para modificar en ellos, pese a sus posiciones políticas y filosóficas, los siglos y siglos de configurar su conciencia de varón nacido para mandar en el hogar, la fábrica, el sindicato y la sociedad.⁴⁷

Elena Caffarena —quien murió a los cien años en el 2003— fue la primera militante en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), junto con María Marchant, quien cursaba pedagogía. Luego llegó a ser una de las primeras mujeres en titularse de abogada en 1926. Su tesis versó sobre el trabajo a domicilio y la explotación de que era objeto la mujer en el sector informal. En 1930, junto a Elvira Santa Cruz Ossa fueron las primeras Inspectoras del Trabajo Femenino, designadas por la autoridad política. El gobierno del profesor Pedro Aguirre Cerda la nombró representante ante el Consejo de Defensa del Niño, del cual fue miembro permanente hasta 1974, habiendo sido nombrada su presidente por el gobierno de la Unidad Popular.

En tiempos de la nueva administración de ultra-Derecha —la de Pinochet— la jurista elocuentemente denunció la historia oficial que atribuyó al Presidente González Videla el haber regalado el voto femenino:

Este aserto lo he leído varias veces y sería lamentable que pasara como verdad a la historia. El voto lo consiguieron las mujeres después de veinte años de duras y sacrificadas luchas. Don Gabriel lo único que hizo fue

47. Citada en Soto, “Elena Caffarena.”

cumplir con el trámite constitucional de promulgación. El que éste se hiciera en el Teatro Municipal en solemne ceremonia, a la que no se invitó a las agrupaciones que más se habían sacrificado en las campañas, no puede convertirlo en el donante gracioso de esta sentida reivindicación femenina.⁴⁸

Una expresión ovular de oposición feminista a la dictadura— aunque evitara la denominación “feminista”— fue el Círculo de Estudios de la Mujer (CEM). Nacido como grupo de estudios de la Academia de Humanismo Cristiano en 1979, el CEM se enfocó en “desarrollar un trabajo interdisciplinario de investigación y de acción orientado al reconocimiento de los problemas específicos de las mujeres en Chile y a la búsqueda de formas de enfrentarlos y superarlos.” Sus objetivos incorporaron estudio y reflexión de las realidades de la mujer, recoger expresiones diversas creativas de las mujeres, concientizar a nivel amplio acerca de la condición de discriminación y opresión que viven las mujeres, la difusión del pensamiento y la experiencia del CEM, y el auspicio y desarrollo de organizaciones propias de la mujer.⁴⁹

Dos eventos del año 1980 anunciaron la consolidación de una nueva fase de lucha feminista, comenzando con la fundación del Movimiento de Mujeres Pobladoras (MOMUPO). Se identificaba con la lucha antifascista pero rechazó al feminismo de corte burgués y occidental, prefiriendo las demandas de sus compañeras de clase obrera y campesina. La presentación del feminismo como carente de un eje de clase es anómala para las víctimas del sistema clasista, particularmente cuando emana de aquellas quienes son consistentemente beneficiarias de la explotación de las clases populares. Las estructuras tradicionales electorales en los partidos políticos han sido llanamente excluyentes para las pobladoras. Históricamente éstas han tenido profundas sensibilidades frente al feminismo burgués, como observa Verónica Schild:

Al afirmar que hablan sobre la realidad de todas las mujeres, tales discursos (de clase media) están forzando a las mujeres quienes no se sienten identificadas por esta representación a que articulen su propia idea de quienes son. Por ejemplo sí, según lo han señalado con frecuencia las activistas pobladoras, la línea usada inicialmente por algunas feministas

48. “Los cien años de Elena Caffarena,” p. 1.

49. Gaviola y otras, *Una Historia Necesaria*, pp. 97-8.

de clase media de que las mujeres tienen que liberarse de sus familias, especialmente de sus hijos, es profundamente ofensiva para ellas. Entonces son confrontadas con el descubrimiento de que en verdad sus familias son muy importantes para ellas.⁵⁰

Comentó una militante del MOMUPO que Julieta Kirkwood había colaborado en precisar sus objetivos; y que hubo “una fuerte identidad popular” que luego se transformó en “la idea del *Feminismo Popular*”, practicada a través de distintas expresiones de la educación popular en los barrios, jornadas de capacitación, más seminarios y talleres, hasta escuelas de verano.⁵¹

Simultáneamente con la fundación de MOMUPO, el advenimiento del Tercer Encuentro Nacional de la Mujer Chilena, que reunió algunas 1.000 mujeres de diversos sectores del país, señaló una intensificación de oposición política a la dictadura. Resultó a la vez una muestra de la amplia influencia del CEM, MOMUPO y organizaciones afines. Sin embargo, el alcance de la posición contradictoria de la Iglesia se puso en evidencia en 1983 cuando el CEM se encontró expulsado de la Academia de Humanismo Cristiano. El motivo subyacente de la acción clerical fue su angosta definición de derechos humanos, por los cuales se entendían violaciones de corte política pública e institucional, sin referirse a temas como la estructura de la familia, el divorcio, la violencia doméstica, las relaciones sexuales y el aborto.⁵²

En las complejas circunstancias de plena dictadura militar (1973-1989), Elena Caffarena y Olga Poblete junto con Julieta Kirkwood —talentosa y original pensadora feminista— continuaron dinamizando la lucha política y social. La casa de Caffarena constituyó uno de los principales puntos de encuentro de las organizaciones de mujeres opositoras. La necesidad de rescatar la rica experiencia luchadora de los movimientos de mujeres llevó a Caffarena y Poblete a escribir la antología del MEMCH.⁵³

50. Schild, Verónica, “Recasting ‘Popular’ Movements: Gender and Political Learning in Neighbourhood Organisations in Chile,” *Latin American Perspectives*, Vol. 21, Nº 2 (1994), pp. 59-80.

51. Gaviola y otras, *Una Historia Necesaria*, pp. 140-141. Como ha verificado una estudiosa, el MOMUPO tuvo bastante éxito en fortalecer la lucha obrera femenina a pesar de la represión dictatorial: Ver Fisher, Jo, *Out of the Shadows: Women, Resistance and Politics in South America*, Londres, Latin America Bureau, 1993, pp. 177-200.

52. Gaviola y otras, *Una Historia Necesaria*, pp. 103, 128, 140.

53. Ver Caffarena, Elena y Poblete, Olga, *Antología para una Historia del Movimiento Femenino en Chile*, Santiago Chile, Ediciones MEMCH, 1983.

En esa tarea colaboraron también mujeres de otras generaciones, esfuerzo que estimuló el debate y la reflexión, abriendo paso a una coordinadora de organizaciones femeninas. Así fue que impulsaron el renacimiento de la estructura pionera feminista MEMCH, bautizándola MEMCH-83, organización que en la actualidad continúa activa. Renació como una expresión transclase y excepcional del liderazgo femenino antifascista que había aparecido a fines de los 1970, lo cual había estudiado Poblete. “En barrios, sectores poblacionales, organizaciones gremiales, institutos culturales que comenzaban difícilmente a restaurarse, brotaron como retoños en primavera los más variados grupos. Muchos tuvieron corta duración, pero hicieron historia.”⁵⁴ Este esfuerzo tuvo una de sus expresiones culminantes en una reunión de 10.000 mujeres en el teatro Caupolicán en diciembre de 1983, cuya clausura destacó un “compromiso con la historia, con el presente y con el futuro: construir una plena y real democracia con respecto a los derechos humanos ¡Por La Vida!”⁵⁵

Educación Superior: Estado Actual del Acceso de Mujeres

Paralelamente a la incorporación del conjunto de la población escolar a la educación básica, se produjo una paulatina disminución de la diferencia que existía entre el acceso de hombres y mujeres. Esa diferencia, que era favorable a los varones, desapareció en 1975 debido al acceso igualitario de las mujeres a la enseñanza básica, proceso finalizado a base de la obra de los gobiernos de Frei Montalva y Allende. En la enseñanza media —a la cual también ingresaban más hombres que mujeres— esta tendencia comenzó a invertirse a partir de 1955. Aun cuando la diferencia es poco significativa (3,2 por ciento a favor de la mujeres), se mantiene más o menos constante y encuentra su explicación en la más temprana incorporación de los jóvenes al sistema productivo, a causa de las mayores posibilidades que ellos tienen de obtener salarios mejores. La mantención de la discriminación salarial ha perseverado como factor clave en excluir las pobladoras y mujeres de clase media baja de la educación superior. Por ejemplo, en 1992 sólo un 29,5 por ciento de la población de 15 años y más económicamente activa —leer remunerada— fue femenino.⁵⁶

54. Poblete, *Una Mujer: Elena Caffarena*, p. 36.

55. Poblete, *Una Mujer: Elena Caffarena*, p. 38.

56. Instituto Nacional de Estadísticas (INE), *Censo de Población y Vivienda, Chile 1992: Resultados Generales*, Santiago de Chile, INE, 1992, p. 193.

La consecuente baja representación de la mujer en el poder nacional quedó de manifiesto cuando el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó su *Índice de Desarrollo Humano* para 1999. Este se levanta a base de los datos de esperanza de vida, alfabetización de adultos, matrícula y el producto interno bruto per cápita; y colocó a Chile en el lugar número 34 de la clasificación de 174 países. Según el Servicio Nacional de la Mujer, Chile “desciende bruscamente al lugar número 54, veinte puestos menos, cuando se aplica el *Índice de Potenciación de Género* (índice que se construye a partir de los datos porcentuales de escaños ocupados por mujeres en el Parlamento, en puestos ejecutivos y administrativos, en puestos profesionales y técnicos y en el producto interno bruto real per cápita de las mujeres).”⁵⁷

En cuanto al acceso de la mujer a la educación superior, la tendencia más importante en las últimas décadas ha sido la del aumento constante, a pesar de que fuera siempre en un porcentaje inferior al del ingreso masculino. Entre 1982 y 1992, la población femenina que tenía menos de 7 años de estudio disminuyó de un 55 al 43,5 por ciento, y el sector con 13 y más años de estudio aumentó del 4,8 al 10,7 por ciento.⁵⁸ Ello se ha dado en el contexto de un claro incremento del total de jóvenes entre 20 y 24 años que ingresan a la Universidad: entre 1935 y 1985 este sector aumentó de un 1,4 a un 10,8 por ciento. En 1940 las universitarias representaban el 0,8 por ciento de las mujeres y los varones el 2,7 por ciento. En 1985 la cobertura femenina había ascendido a un 8,6 por ciento y la masculina a un 12,9 por ciento, cifra que no obstante oscurece el hecho de su semejanza con la estadística del año 1970.⁵⁹

Invisible en este cuadro es el breve pero fecundo plazo de la Unidad Popular (1970-1973), cuya política en tema de acceso a la universidad había clarificado el Presidente Salvador Allende en una reunión nacional de rectores realizada en la Universidad de Concepción, en septiembre de 1970. Como eco del movimiento universitario democratizador de la previa década, declaró que “La educación superior es un derecho de los jóvenes trabajadores y no un privilegio de los jóvenes de las clases

57. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 2000-2010*, Santiago de Chile, SERNAM, 2000, p. 29.

58. Instituto Nacional de Estadísticas, *Mujeres en Chile: Radiografía en Números*, INE, Santiago de Chile, 1994, p. 43.

59. Rossetti, Josefina, “La Educación de las Mujeres en Chile Contemporáneo,” en Centro de Estudios de la Mujer (CEM), *Mundo de Mujer: Continuidad y Cambios*, CEM Ediciones, Santiago de Chile, 1988, pp. 120-9.

acomodadas.”⁶⁰ Con creatividad excepcional en la historia republicana chilena, su gobierno cumplió. El destacado rector de la Universidad Técnica del Estado, Enrique Kirberg, lo resumió así:

Los alumnos matriculados en 1968 eran 9.130 y en 1973, 32.273: un aumento, por lo tanto, del 247% en cinco años, hecho sobresaliente en Latinoamérica. Las sedes o institutos en diferentes locales del país, de 9 en 1968, llegan a 24 en 1973. Los profesores de jornada completa, que en 1968 no pasaban del medio millar, llegan en 1972 a 1.474, y en 1973, a 2.551. El número de horas de clases de profesores de jornada parcial era, en 1972, de 18.224, y, en 1973, se sube a 22.798. Con esto, la relación alumno-profesor, considerando sólo las jornadas completas pasa de 18,62 en 1968 a 12,65 en 1973.⁶¹

En realidad, el gobierno de la Unidad Popular produjo un crecimiento de la matrícula femenina universitaria sin precedente en la historia del país. Tomando como caso de estudio a la Universidad Técnica del Estado, vemos un incremento de ésta del 5,8 por ciento en 1964 al 22,5 por ciento —un aumento de 25,7 por ciento— en 1969, siendo el último año completo del gobierno de Frei Montalva. Esta cifra subió al 31,0 por ciento —un aumento de 37,7 por ciento— en 1973, el último año acortado del gobierno socialista.⁶² Si se hubiese terminado el sexenio de Allende, la proyección de esta cifra demuestra que fácilmente la mujer hubiese constituido la mayoría de la matrícula universitaria hacia el fin del gobierno popular. La composición de clase de ésta en la población universitaria ya había cambiado notablemente, antes de que la dictadura militar lo frenara a favor nuevamente de la mujer acomodada.

Este proceso ha estado directamente vinculado a la creciente inserción femenina en el mercado laboral y, por otra parte, ha influido en el aumento de la edad media de fecundidad. Así, la tasa de participación laboral de la mujer está estrechamente relacionada con la edad y el nivel de estudios alcanzados.⁶³ En otras palabras, existe una relación directa entre

60. Citado en Kirberg, Enrique, *Los Nuevos Profesionales - Educación Universitaria de Trabajadores en Chile: UTE, 1968-1973*, Guadalajara - México, Instituto de Estudios Sociales - Universidad de Guadalajara, 1981, p. 101.

61. Kirberg, *Los Nuevos Profesionales*, p. 138.

62. Kirberg, *Los Nuevos Profesionales*, p. 140.

63. La tasa de participación laboral es igual al número de personas ocupadas y desocupadas como proporción del total de personas de 15 años y más.

la tasa de participación laboral y las variables “mayor nivel educacional” y “no tener hijos”. Entre 1991 y 1993, dicha tasa aumentó de un 31,0 al 34,4 por ciento.⁶⁴

La conversión de la educación superior en una comodidad del “libre mercado” en 1981 —reforma educativa fundamental en la imposición del neoliberalismo por la dictadura militar de Pinochet— significó que se diversificó, comprendiendo a las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica a partir de entonces.⁶⁵ En relación a las instituciones elegidas por los jóvenes para acceder a la educación superior, la primera opción de matrícula, para ambos sexos, es la universidad; la segunda, los centros de formación técnica; y la tercera, los institutos profesionales. Pero las instituciones no universitarias son más importantes entre las mujeres: entre 1984 y 1986, el 49,0 por ciento de la matrícula de las instituciones no universitarias era femenina. En los institutos profesionales y en los centros de formación técnica, donde se imparten profesiones de menor prestigio social, se concentra alrededor de un 10,0 por ciento más de mujeres que de hombres.

En cuanto al tipo de estudios superiores por los que optan las mujeres, se mantienen las grandes tendencias manifestadas a nivel de la enseñanza media: la mayoría de los jóvenes de ambos sexos (cerca del 80,0 por ciento) escoge la enseñanza científico humanista. Sin embargo, el análisis de la enseñanza técnico-profesional pone de manifiesto la existencia de patrones claramente diferenciados por sexo, los que corresponden a las opciones tradicionales de hombres y mujeres. Hacia fines del siglo XX, la propia universidad había retenido su carácter patriarcado: por ejemplo, la distribución de cargos directivos, el porcentaje de hombres en comparación con mujeres en los puestos académicos, y el porcentaje de estudiantes tomando postgrados y postítulos, todos favorecían al hombre en la proporción de 2 a 1.⁶⁶

Las preferencias en materia de matrícula universitaria se modificaron poco a lo largo del siglo XX. En efecto, la mayoría de las mujeres

64. Instituto Nacional de Estadísticas, *Mujeres en Chile*, p. 45.

65. Ver por ejemplo Brunner, José Joaquín, *Higher Education in Chile: 1980-1990*, Santiago de Chile, FLACSO, 1992, pássim; y su “Higher Education in Chile from 1980 to 1990,” *European Journal of Education*, Vol. 28, N° 1 (1993), pp. 71-84. También referirse al capítulo 7, *éste libro*.

66. Ver por ejemplo Tomic, Patricia y Trumper, Rosa Eugenia, “Poder, desigualdad y género en la construcción del conocimiento: la Universidad Austral de Chile,” en Montecino, Sonia y Obach, Alexandra (eds.), *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*, Santiago de Chile, LOM, 1999, pp. 139-64.

sigue optando por carreras del área de la educación (40,0 por ciento), y los hombres eligen aquellas relacionadas con ciencia y tecnología (46,0 por ciento). Como segunda opción, las mujeres optan por carreras vinculadas a la salud (15,1 por ciento). De ahí que siga vigente el estereotipo según el cual las profesiones “más propias” de mujeres son aquéllas que, de alguna manera, reproducen los roles que ellas desempeñan en el hogar, a saber: cuidar, criar y educar a los hijos. Es decir: ¡varones a la producción y damas a la reproducción! No obstante, se observan cambios en relación al ingreso de las mujeres a algunas carreras del área de la salud, de las ciencias sociales e ingeniería, a pesar de que en general lo siguen haciendo a las profesiones de menor status y remuneración. Las carreras universitarias de mayor prestigio social y que aseguran mejores perspectivas laborales y remunerativas siguen mostrando un claro predominio masculino.⁶⁷

En general, en los institutos profesionales aún se reproduce este patrón de preferencias: así como no hay varones en secretariado, traducción e interpretación, tampoco hay mujeres en mecánica automotriz. En los centros de formación técnica, las mujeres optan por oficios que las ubicarán en puestos dependientes y de baja jerarquía, a diferencia de los hombres que prefieren estudios más ventajosos y que se ajusten mejor a las necesidades del mercado laboral.

De esta manera, el patrón de opciones de educación superior tiende a perpetuar las formas desiguales de participación de hombres y mujeres en el mercado laboral, y a reproducir la discriminación de género en cuanto al desarrollo de las potencialidades individuales, acceso a mejores ingresos y puestos de mayor rentabilidad.⁶⁸ Lo anterior también explica, al menos parcialmente, por qué el acceso de la mujer a la educación superior no ha asegurado su incorporación al mercado laboral ni ha equiparado sus ingresos con los percibidos por los hombres. Tal como lo demuestran datos y estudios confiables, las mujeres cesantes y aquéllas que buscan trabajo por primera vez tienen más estudios que los hombres en igual situación. Es más: en 1994, ascendieron a 146.050 mujeres las que,

67. Ver por ejemplo Muñoz Gouet, Soledad y Palacios Rojas, Paula, “Participación Femenina y Masculina en Proyectos Específicos de Investigación, Departamento Técnico de Investigación, Universidad de Chile, 1988-1993,” en Montecino, Sonia y Rebolledo, Loreto (eds.), *Mujer y Género: Nuevos Saberes en las Universidades Chilenas*, Santiago de Chile, Bravo y Allende Editores, 1995, pp. 85-103.

68. Todaro, Rosalba (ed.), *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, 1994-1999*, Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Mujer, 1994, pp. 37, 42, 43.

contando con formación superior, se encontraron realizando quehaceres domésticos. También, más del 40,0 por ciento de las mujeres que realizan este tipo de tareas cuenta con educación básica completa o más años de estudio.⁶⁹ En materia de ingresos se constata que, a mayor nivel educacional de las asalariadas, mayor es la discriminación. A nivel universitario la diferencia salarial entre hombres y mujeres se registró en un 51,7 por ciento. Asimismo, al iniciarse el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1994, las mujeres que trabajan por cuenta propia —que se concentran en el comercio— percibían un 75,4 por ciento del ingreso de los hombres en igual situación.⁷⁰

Reproducción de las Desigualdades de Género

Desde el principio, vale destacar ésta por su distorsionada distribución de ingresos, históricamente dentro de los peores de América Latina. Si bien es un hecho reconocido que la escuela juega un rol fundamental en la socialización de niños y niñas, el tema de la discriminación y la reproducción de las desigualdades de género, que se produce en su interior, ha sido estudiado en profundidad sólo como excepción.⁷¹ Ello se debe a que los mecanismos a través de los cuales tal proceso se manifiesta no son fácilmente observables. Además, la creciente incorporación de la mujer a todos los niveles de la educación —que le ha proporcionado herramientas intelectuales y técnicas que han tendido a favorecer su autonomía, no sólo económica sino también afectiva— hace menos evidente las desigualdades y complejiza el análisis.

Se ha establecido que el patrón que determina las opciones de estudio superior de las estudiantes está condicionada parcialmente por la socialización de género experimentada en la escuela primaria y secundaria, lugar donde se refuerza la acción de otros agentes socializadores como la familia, la iglesia y los medios de comunicación. No es un patrón que sólo auspicia las desigualdades en oportunidades de desarrollo personal y profesional, así como también la diferenciación inequitativa del ingreso de hombres y mujeres, características que ya hemos convalidado. Como

69. Instituto Nacional de Estadísticas, *Mujeres en Chile*, p. 60.

70. Instituto Nacional de Estadísticas, *Mujeres en Chile*, p. 56.

71. Ver por ejemplo Jiles, Ximena, *El Profesor y la Educación Sexual en el Chile de Hoy*, Santiago de Chile, UMCE, 1994; Assaél, Jenny y otras, *La Cultura Escolar: ¿Responsable del Fracaso?*, Santiago de Chile, PIIE, 1991.

asevera una socióloga del tema en sus observaciones sobre un experimento de escuela rural contemporánea para mujeres, se integra el hecho de que “las prácticas cotidianas en la familia y la esfera pública tienden a reproducirse sin alteración.”⁷² Vale destacar la influencia de la educación popular post-Allende en desafiar dicho patrón, hasta incluso la concientización en contra de la estructura e intereses de la educación clasista y chauvinista de grandes sectores de pobladoras.⁷³

Asimismo el proceso aludido presenta diferencias según el nivel socioeconómico de los docentes y establecimientos educacionales. Entre los sectores medio y alto existe un mayor cuestionamiento a los roles tradicionales de género, debido a que este sector ha sido más influido por el feminismo —las expresiones electoralista y liberal en particular— y a que su situación de clase ha posibilitado para estas mujeres su desarrollo profesional, al no tener que sobrellevar los quehaceres domésticos. Esta situación ha sido repleta de contradicciones, por darse en medio de prácticas sociales altamente estratificadas, donde las mujeres de las clases media y burguesa tradicionalmente han explotado a las mujeres de clase obrera. A diferencia con sus empleadoras, éstas últimas trabajan como labor doméstica barata, sin contratos, compensación, o seguridad, ni gozando de los derechos arduamente ganados para la fuerza laboral asalariada, siendo predominantemente masculina. Como ha observado una crítica de Paulo Freire, se trata de la posibilidad de posiciones contradictorias de opresión y dominación: por ejemplo, la mujer criolla oprimida por el sexismo simultáneamente explota a la pobladora mestiza. Compartiendo la ceguera clásica de la Izquierda, Freire no reconoció por mucho tiempo a las situaciones sociales en las cuales co-existen formas sobrepuestas de opresión.⁷⁴

Una investigación reciente realizada en ocho establecimientos chilenos de educación mixta de distinto nivel socioeconómico ha entregado datos que, por una parte, confirman estudios anteriores realizados en Europa y los Estados Unidos y, por otra, permiten comprender el funcionamiento

72. Valdés, Ximena, “The Women’s Rural School: An Empowering Educational Experience,” en Stromquist, Nelly (ed.), *Women and Education in Latin America*, Londres, Lynne Rienner, 1992, pp. 277-302.

73. Ver Palma, Diego, *La Construcción de Prometeo: Educación para una Democracia Latinoamericana*, Santiago de Chile, CEAAL, 1993, pp. 143-4.

74. Weiler, Katherine, “Freire and a Feminist Pedagogy of Difference,” *Harvard Educational Review*, Vol. 61, N° 4 (1991), pp. 449-74.

del sistema de reproducción de los roles de género.⁷⁵ Algunos de sus hallazgos más relevantes son los siguientes:

En primer lugar, a pesar de la coeducación y del currículo compartido —cuyo objetivo, desde sus inicios, fue contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres— en el sistema educativo predomina y se transmite una visión patriarcal de la sociedad. El discurso y la práctica de los docentes representa a la jerarquía tradicional occidental entre los sexos como un estado “natural” y no cambiante. Incluso, promueven valores que están atrasados respecto a la propia evolución de la sociedad.

Ello se manifiesta con mucha claridad en la visión estereotipada del futuro de niñas y niños. Las creencias y prejuicios de los docentes se expresan en la interacción con los alumnos y alumnas e influyen en su orientación vocacional. Por ejemplo, si los profesores piensan que las niñas son menos ambiciosas que los niños y que el matrimonio las eximirá del trabajo remunerado, tienden a preocuparse menos de ellas en este plano, ignorando de esta manera la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, y el hecho de que el 31,5 por ciento de los hogares chilenos tienen a una mujer como jefa de hogar, según el censo 2002.⁷⁶

Se ha comprobado que, incluso entre aquellos docentes a quienes preocupa el tema de la discriminación, opera una clasificación de género que no concibe la igualdad profesional de hombres y mujeres, y que considera que el vínculo de la mujer con el mundo del trabajo es de una naturaleza diferente a la del hombre. Al respecto, es ilustrativo subrayar que la gran mayoría de los docentes considere el matrimonio —que por definición institucional subordina la mujer al hombre— como un hecho significativo en el futuro de las niñas, pero no en el futuro de los niños. De esta manera se verifica un proceso de legitimación y reproducción de la desigualdad entre los sexos que los cambios en las políticas educacionales no han logrado revertir. Estos cambios tampoco son impulsados ni asumidos por aquellos docentes que mantienen actitudes tradicionales respecto a los roles masculino y femenino. A nuestro juicio, a pesar de que el origen de las prácticas pedagógicas chauvinistas se remite a tiempos coloniales, vale recalcar su reafirmación y consolidación como eje

75. Ver Rossetti, Josefina, Cardemil, Cecilia, Rojas, Alfredo, Latorre, Marcela y Quilodran, María Teresa, *Educación: La Igualdad Aparente entre Hombres y Mujeres*, Santiago de Chile, CIDE, 1994, pp. 17, 77-9 y pássim.

76. Instituto Nacional de Estadísticas, “Cuadro 11.4: Número de hogares, por tipo de hogar y sexo del jefe de hogar, según división político administrativa y número de personas en el hogar,” *Resultados Generales Censo 2002*, Santiago de Chile, INE, 2002.

central de la restauración cultural neoconservadora impuesta por la junta militar de Augusto Pinochet:

El régimen dictatorial una vez que se instala y después de la primera fase represiva, utiliza las mismas organizaciones que los gobiernos anteriores para incorporar su ideología. Este es el período más duro desde el punto de vista de las mujeres: la ya asentada historia de transmisión valórica de roles segregados por sexo se profundiza, se llena de conceptos derivados del “marianismo.” La mujer modelada a la imagen de la virgen María del Catolicismo tradicional toma el lugar de la madre promotora de cultura para convertirse en la madre resguardadora de los valores patrióticos, que generosa entrega sus hijos a la patria para servir al orden militar imperante.

Esa visión de mundo lleva un discurso explícito de la mujer como sujeto reproductivo, “pilar del hogar”, exenta de los males que engendra la política, “ángel guardián” de la familia y el hogar. La familia es concebida como el centro de la sociedad: allí se transmiten los valores, las normas y la justicia, se idealiza a la familia, se le niega todo carácter conflictual, no se reconocen los problemas y diferencias en su interior. Al mismo tiempo persistentemente se utiliza un lenguaje que infantiliza a los analfabetos, se les trata como niños, incapaces de tener y emitir juicios propios.⁷⁷

Los textos escolares que aún mantienen contenidos sexistas y conservadores encuentran un refuerzo de esta actitud.⁷⁸ Falta un estudio contundente enfocado en el Cono Sur (dadas sus características históricamente diferenciadas) del estilo producido por Linda Christian-Smith y Michael Apple sobre El Caribe, Centro y Norte América, donde el autor contextualiza la relación entre la división sexual laboral y su representación

77. Óxman, Verónica, en Austin, Robert (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, 2004, p. 271-2.

78. Ver por ejemplo Austin, Robert, “Literacy Programs in Chile, 1964 - 1993,” *Anales*, Vol. 3, N° 2 (1994), pp. 107-20. Una perspectiva mexicana se encontrará por Gómez, Yuridia, “Análisis de los libros de texto gratuito vigentes de ciencias sociales: propuesta de rectificaciones y modificaciones,” en Galván, Luz Elena y otras (eds.), *Memorias del Primer Simposio de Educación*, Ciudad de México, CIESAS, 1994, pp. 153-62.

textual.⁷⁹ Como muestra un estudio contemporáneo chileno, inmersos en su situación de salarios y condiciones de trabajo en permanente declive, e ideológicamente atomizados, los profesores consideran que sus problemas fundamentales abarcan a “las malas relaciones entre los alumnos, la falta de canales de comunicación entre padres y profesores, la carencia de útiles escolares, la falta de información de los padres sobre la educación de sus hijos, la falta de interés de los padres, los problemas socioeconómicos de las familias, deserción y bajo rendimiento.”⁸⁰ Patentemente el género sigue invisible. A nuestro juicio, entonces, para lograr igualdad del tema de género en el proyecto educativo nacional, no sólo se requiere de nuevos textos, reglamentos y programas estatales, sino también —y sobre todo— de transformaciones en la mentalidad de los docentes.⁸¹

Mientras tanto, como resultado, los jóvenes de ambos sexos siguen egresando de la escuela con proyectos de vida que expresan, en su mayor parte, una división convencional del trabajo entre hombres y mujeres. Como también se ha constatado en otros países, las adolescentes ven en la formación de una familia el eje de sus vidas, con lo que relegan a un segundo plano el estudio y el trabajo. Los jóvenes, en cambio, tienen como eje ordenador el trabajo y la educación superior y la gama de carreras que contemplan dentro de sus opciones es mucho más amplio que la de las mujeres.

En segundo lugar, existe una pedagogía oculta de género y un sistema jerárquico implícito. Los docentes conceptualizan, clasifican y tratan a niños y niñas de manera diferente, y frecuentemente lo hacen con rigidez, basándose más en los propios prejuicios y creencias que en el conocimiento que les proporciona la interacción con los alumnos y alumnas. Estas diferencias en la clasificación y en el trato son generalmente desfavorables a la mujer. A menudo, la discriminación se produce en situaciones que los profesores no consideran relevantes para la enseñanza, como

79. Apple, Michael, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*, Londres, Routledge, 1989, pp. 11, 23, 33, 36, 137, 158, 212. Ver también a Apple, Michael y Christian-Smith, Linda (eds.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York, Routledge, 1991, p. 33.

80. Gysling, Jacqueline, *Profesores: Un Análisis de su Identidad Social*, Santiago de Chile, CIDE, 1992, pp. 111-12.

81. Ver—entre otros artículos del mismo libro—Edwards, Verónica, “Hacia la Construcción del Perfeccionamiento Docente,” en Assaél, Jenny y Soto, Salvador (eds.), *Cómo Aprende y Cómo Enseña el Docente: Un Debate sobre Perfeccionamiento*, Santiago de Chile, PIIE, 1992, pp. 11-18.

las bromas o anécdotas que se utilizan para ilustrar los contenidos que se imparten. Con frecuencia, ellas están cargadas de contenidos sexistas. De igual manera, en la vida cotidiana de la sala de clases y en la organización de actividades escolares y extraescolares, la asignación de responsabilidades y tareas se realizan en función del género masculino o femenino de los estudiantes y no de una más óptima organización.⁸²

Lo anterior también se expresa en la conducta y en las relaciones que se establecen entre niños y niñas. Los primeros tienden a dominar el espacio físico y comunicacional, ocupan la sala y se mueven dentro de ella con más libertad que sus compañeras y, con frecuencia, acaparan la palabra. Asimismo, ejercen sobre las niñas una autoridad legitimada sólo en razón de su sexo y, a pesar de la educación compartida, existe una fuerte segregación entre alumnos y alumnas.

En tercer lugar, el lenguaje y los contenidos de género de los textos escolares son, con frecuencia, fuentes de reproducción de las desigualdades pues omiten o deforman la presencia de la mujer en la historia, la cultura y las experiencias humanas en general, en las que “El Hombre” —entendido implícitamente como ser masculino y no especie humana— es el protagonista por definición. La escuela valora más a la forma de ser y al mundo masculinos; consecuentemente, la problemática de las mujeres está fuera del currículum. El raciocinio de estas prácticas institucionalizadas perfora paralelamente a la educación superior, presentándose como “natural” y oscureciendo su relación interactiva con

una sociedad patriarcal ... completamente patriarcal. Y eso se expresa en toda la estructura en completa del país. Este es un país que no se hace nada sin preguntarle a los jefes que son hombres; nada. Eso pasa en la familia, pasa en la escuela, pasa en un bus en que nadie hace nada contra el chofer jamás, pasa en la oficina pública, pasa en la política, pasa

82. Varios estudios de la educación popular en los 1980 advirtieron acerca de tales prácticas: ver por ejemplo Morán, Peggy e Hingston, Mónica, *Mañana Será Distinto: Un Curso de Alfabetización para Mujeres*, Santiago de Chile, Casa Sofía, 1988; y Quiroz Marín, Teresa (ed.), *Las Mujeres Creando Nuevos Saberes: Sistematización de Programas de Educación Popular entre Mujeres de América Latina*, Quito, Red de Educación Popular entre Mujeres, 1991. Para una evaluación del mensaje sexista que fácilmente podría haberse escrito en cualquier país de la región, ver Braslavsky, Cecilia, “Educational Legitimation of Women’s Economic Subordination in Argentina,” en Stromquist (ed.), *Women and Education in Latin America*, pp. 47-66 y especialmente pp. 52-3.

geográficamente ... El concepto de la autoridad que es masculina es muy, muy fuerte ... Y por eso es un país muy patriarcal.⁸³

En cuarto lugar, en el sistema educativo mixto la presencia de las niñas es, de alguna manera, invisible. Varios estudios basados en la observación de las actividades en la sala de clases han demostrado que los niños reciben más atención y tiempo por parte de los docentes, sea porque son alumnos brillantes o porque presentan problemas de disciplina. Por ello, la práctica pedagógica debe centrarse en los intereses de los varones a fin de atraer su atención. Lo anterior se traduce en cuestiones tan concretas como la mayor frecuencia y rapidez con que los docentes dan la palabra a los niños en relación a las niñas, o la mayor preocupación por interrogarlos y revisar sus trabajos escritos. Este rasgo oculto, no consciente de la práctica de profesores y profesoras, convierte al niño varón en centro del proceso educativo, tanto en lo que se refiere a la instrucción como a su disciplinamiento.

En quinto lugar, el rendimiento de niñas y niños es evaluado de diferente manera por los docentes. El buen desempeño escolar de ellas —que en promedio es superior al de los niños— es explicado por un factor conductual: el mayor acatamiento a la disciplina que se da entre las alumnas. “Son más ordenadas,” manifiestan los docentes. En cambio, cuando se trata de un niño, la causa de su buen rendimiento es un factor intelectual: “Son más creativos,” afirman profesores y profesoras.

Por otra parte, aun cuando en la escuela la disciplina es un valor, no se esperan ni se exigen respuestas por igual. Respecto a las niñas se da por supuesto el acatamiento y, de hecho, en ellas hay una efectiva internalización de la disciplina que va aparejada con la subordinación de género. Cuando se trata de niños la disciplina es considerada un valor ajeno a ellos. Más aún, la inquietud y el mal comportamiento son percibidos como signos de creatividad, cualidad que para los docentes es esencialmente masculina. Aunque las niñas tengan un buen rendimiento y adquieran saberes que más tarde contribuirán a su autonomía y a su inserción en el mercado laboral, la escuela no cuestiona el rol subordinado que, todavía, la mujer ocupa en la familia y en la sociedad. Por el contrario, lo refuerza a través de los valores que impregnan la vida escolar cotidiana, que se ponen de manifiesto en la orientación vocacional-profesional que se entrega.

83. Vío Grossi, Francisco, en Austin, *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 104.

Algunas Reflexiones Finales

El punto de la sección anterior es comprender el funcionamiento de la antesala de la educación superior, para poder contraponerse una educación superior reestructurada desde su epistemología, su economía y sus raíces culturales hasta sus prácticas estudiantiles de aula, su pedagogía y su currículum visible e invisible. La educación superior chilena ha llegado a una encrucijada, causada menos por los tipos de evaluaciones tendientes a ocurrir en los puntos de milenio que por la dialéctica entre su propia historia y las nuevas realidades materiales que confronta. A continuación bosquejaremos una propuesta incipiente para una resolución de la histórica desigualdad de género al nivel de acceso a los estudios superiores.

Como requisito previo a conquistar tal meta, las pobladoras y campesinas necesitan empaparse de los espacios formales para disputar el poder. La educación superior que desde el siglo XIX fue del estado se encuentra ahora altamente privatizada. Ha sido superada la fase cuando fue comprendida por una educación estatal al mismo tiempo potencialmente propia, aunque prácticamente ajena. Los cambios antiestatales bajo el neoliberalismo han removido aún más a la educación formal de la influencia popular; con todo, sigue siendo una área de potencial conquista, subvencionada como la es con impuestos (im)populares y cuotas fiscales. La lucha feminista popular debe tomar los espacios formales del poder para proseguir su legítima demanda por una educación superior realizable por “todos” en su sentido genérico.

Los grupos y organizaciones populares precisan la incrementada incorporación de nuevos actores sociales y sus legítimas demandas. Los grupos indígenas, las mujeres marginadas, los migrantes, los desempleados por largo tiempo, los trabajadores del sector informal y los trabajadores sindicalizados necesitan estructuras educativas y políticas capaces de articular sus demandas con otros actores del sector popular. Su intensificada marginación en el nuevo orden laboral, e invisibilidad consecuente, hacen imperativo que los nuevos proyectos sociales tomen en cuenta sus apuros y les propongan soluciones.

Por ser socios en un gran proyecto pedagógico, los grupos nombrados deben redefinir concisamente la noción de lo “público” de tal manera que no sea sinónimo de “estado.” Siendo históricamente considerados sinónimos estos términos, se ha generado confusión, cuando, por ejemplo, el estado ha actuado en pro de los intereses del capital privado y en contra de los intereses populares, caracterizando retóricamente esto a menudo como proceder “por el bien público.” Los estados actúan principalmente

a favor de las facciones dominantes, aunque se debe evitar descripciones sobresimplificantes y reduccionistas de su conducta. La explicación gramsciana del estado como articulación de los intereses políticos de las clases dominantes (“la sociedad política”), y la sociedad civil como la “totalidad de organismos comúnmente llamados privados” —las clases dominadas y la cultura hegemónica y los aparatos económicos, incluyendo las instituciones educativas— sirve como dispositivo heurístico para la reproblemática de esta cuestión.

Las/los intelectuales y entidades comprometidos con la justicia social debieran seguir promoviendo acción y reflexión alrededor de modelos económicos alternativos. Como se ha demostrado aquí y en otras partes, la cepa renacida de la economía neoclásica impuesta en América Latina ha sido un desastre político, cultural y social; económicamente su reconcentración de la riqueza en todavía menos manos requiere de ser revertida, si los sectores populares habrán de construir una sociedad alternativa.⁸⁴ A pesar del advenimiento de los estudios de género en varias universidades chilenas a partir de 1990, éstos han desplegado una tendencia a la institucionalización, proceso que los vacía de su potencial transformador.⁸⁵ Al nivel político-institucional, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) —nacido también a principios de los 1990— ha ejemplificado de manera exquisita la subordinación de la problemática de género al modelo económico imperante. El papel de la educación superior ilustrada es indispensable para levantar modelos de desarrollo sostenible, y debatir respecto a estructuras económicas capaces de integración en una sociedad civil que sobreviva al estado.

Será esencial recuperar y reelaborar pedagogías de transformación y precipitar una ruptura epistemológica con el positivismo, cuya historia muestra finalmente una acomodación a la agenda anti popular.⁸⁶ Los paradigmas latinoamericanos reemergentes de investigación popular y

84. Ver por ejemplo Borón, Atilio, *State, Capitalism and Democracy in Latin America*, Boulder, Lynne Rienner, 1995; y Benavides, Martha, “Lesson from 500 years of a ‘New World Order’ towards the 21st Century: education for quality of life,” *Convergence*, Vol. XXVI, N° 2 (1992), pp. 37-43.

85. Castro, Mary García, “Engendering Powers in Neoliberal Times in Latin America: Reflection from the Left on Feminisms and Feminism”, *Latin American Perspectives*, Vol. 28, N° 6 (2001), pp. 17-38.

86. Sobre la trayectoria del positivismo en Chile, recomendamos a Jaksic, Iván, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Nueva York, State University of New York Press, 1989, pp. 41-66.

regeneración intelectual tienen importante potencial para una educación popular revisada. Su acoplamiento de avances epistemológicos históricos en el trabajo de Sarmiento, Mariátegui, Labarca, C. L. R. James, Vergara, Poblete, Freire, Kirkwood, Braslavsky y otros con las realidades de la lucha diaria genera condiciones dialécticamente necesarias para la producción de paradigmas nuevos o modificados integrales a la política popular de transformación. Los elementos de una crisis pueden convertirse simultáneamente en instrumentos interrogatorios con los cuales problematizar la realidad en busca de resoluciones. Las demandas explícitas que son instrumentales para la solución de desafíos educativos generan también interrogantes implícitos más amplios. La educación superior transformadora tiene que reformularlas como paradigmas para reconstituir el tema, un tema habilitado cuyo contexto de diversidad amerite la revalidación crítica.

Desafiar el proceso cultural hegemónico de la globalización —seudónimo del nuevo imperialismo— se sugiere como condición impostergable a la realización de acceso para toda mujer a la educación superior. Los procesos de la cultura hegemónica no surgieron en la coyuntura histórica de la economía política que llamamos neoliberalismo. Pero se han fortalecido y acelerado durante tal coyuntura, desde la Segunda Guerra Mundial y más aún con la desaparición de un mundo bipolar en 1990. La educación superior popular debe analizar y desafiar el proceso de la hegemonía cultural del Norte, y su articulación con la descentralización, la competencia económica internacional, y la modernización-humanización del estado latinoamericano. La lucha cultural como elemento de la lucha popular supone nuevas dimensiones dada la amenaza de la extinción cultural que ahora confronta por ejemplo a algunas civilizaciones del Brasil, Guatemala, Chile, Perú, y México. Incorporación crítica de la cultura popular y pobladora en el currículum universitario se presenta como eje fundamental de la resistencia en contra de la mono-cultura occidental estupefactiva.

Sin pretender haber agotado las opciones, presentamos estas observaciones como elementos de una extensiva reconsideración de la lucha para una educación superior democrática, antisexista y popular. Programas cimentados en tal edificio metodológico por definición están destinados a responder a las demandas cotidianas concretas en los sectores populares, problematizando simultáneamente sus contextos para generar producción intelectual y dirección política fundamentada y contextualizada. La deslumbrante bancarrota política y cultural de la economía globalizada, sus atavíos educativos de programas instrumentalistas y compensatorios, su

concomitante agotamiento epistemológico, y la creciente crisis de la pobladora dentro de los marginados requieren de una agencia reconstituida, desde abajo. El renacimiento del movimiento estudiantil chileno en los 1990 y sus tentativos vínculos con la lucha social popular a principios del siglo XXI son quizás las semillas de una educación superior libre de todas las formas clásicas de exclusión, sea de etnicidad, clase o género.

IV

Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches

Álvaro Bello M.

... el intelectual tiene que estar dispuesto a mantener una disputa que dura tanto como su vida como todos los guardianes de la visión o el texto sagrado, cuyas depredaciones han sido legión y cuya pesada mano no soporta la discrepancia y menos aún la diversidad.¹

Introducción

La relación entre los intelectuales mapuches y la universidad chilena es reciente, y se enmarca dentro del proceso histórico de incorporación forzada de los grupos étnicos al estado-nación chileno. A través de esta matriz relacional, basada en la subordinación y en la imposición hegemónica del “modelo de chilenidad” por sobre el indígena, han operado diversos mecanismos integracionistas y normativos aplicados a través de dispositivos como las misiones religiosas y la educación, este último el de mayor alcance en el proyecto integracionista nacional.

De manera que al hablar de la relación entre la universidad y los intelectuales mapuches, se debe tener en consideración que el esquema relacional basado en la hegemonía/subordinación sirve como artefacto analítico para entender los procesos a través de los cuales se constituyen o se “producen” los intelectuales así como los medios y los objetivos de acceso al sistema universitario, teniendo siempre en cuenta el lugar que ocupa y ha ocupado el conocimiento dentro de la sociedad indígena. De tal manera que, bajo este prisma, la idea y constitución del intelectual indígena, como tipo ideal pueda dar cuenta, desde una historicidad propia, de las formas con que un sector del mundo indígena ha intentado mantener y actualizar

1. Said, Edward, *Representaciones del Intelectual*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996.

los procesos de producción/reproducción y transmisión de conocimiento ligándolos o excluyéndolos (diferenciándolos) del sistema universitario y de sus lógicas.

Los intelectuales indígenas han establecido una relación fluida con el mundo universitario, pero esta relación no es —ni amenaza ser— un fin en si mismo. Por el contrario, el acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (“empowerment”) o en un sistema de relaciones socio-culturales altamente adverso para los pueblos indígenas. En este sentido, la problemática de los pueblos indígenas (y sus intelectuales), no se reduce a la disputa epistemológica (discursiva) de la “confrontación de dos lógicas,” es probable que esa confrontación se dé cotidianamente en muchos otros espacios.

Por otra parte, la universidad no representa hoy la imagen consagrada del saber y el conocimiento secular y universal, al contrario, las “flexibilidades” y metas que el mercado le imponen relativizan seriamente su otrora misión “ilustrada.” Por ello es probable que una “disputa” entre lo indígena y la lógica de la universidad sólo sea efectiva en el nivel de las representaciones, como disputa imaginada o como una lucha des-historizada por la hegemonía de saberes contrapuestos.

En la práctica, lo que preocupa a los intelectuales es la apropiación de estos espacios en tanto “lugares de poder” (el poder de la re/producción del conocimiento) y la instalación en él, de un discurso político que dé cuenta de las preocupaciones actuales del mundo indígena. Si la universidad no es el eco adecuado, probablemente lo serán otros espacios, eso es lo que ha demostrado la historia mapuche y la movilidad y dinamismo de sus intelectuales durante el siglo XX.

Para definir un modelo de análisis del problema, es necesario precisar la categoría de intelectual en relación a los sujetos o grupos dentro de la sociedad indígena mapuche como articuladores de conocimiento, situación que tiene un registro bastante reciente en las discusiones e investigaciones de y hacia el mundo indígena en general. De este modo, lo anterior permite señalar a lo menos dos tipos de consideraciones para abordar el tema en cuestión. Por una parte, se deben considerar los procesos de avance de los pueblos indígenas en relación a las estrategias de superación de las condiciones históricas en que se han desenvuelto, hecho que se ve reflejado en un panorama de conflicto en la elaboración y discusión de propuestas políticas destinadas a contrarrestar la discriminación y las corrientes asimilacionistas de la sociedad mayor, particularmente en el área de la educación superior, que es el hecho que nos interesa. Por

otro lado, la configuración y visibilización de una élite reconocida tanto por sus pares indígenas como por los no indígenas es cuestión central para comprender el lugar y el rol de los intelectuales respecto de la universidad en el Chile “transicional.”

Un hecho concomitante, se relaciona con una variable de carácter histórico, que ha determinado un conjunto de datos y rasgos que definiré bajo el concepto de “intelectuales indígenas”. Esta variable hace referencia a la permanencia, pérdida y actualización de las lógicas cognitivas propias tales como el desplazamiento de los modos de transmisión de conocimiento desde la oralidad a la escritura o bien la tensión entre los saberes de la tradición indígena y los de la no indígena, lo que podría relacionarse incluso con la construcción de la identidad étnica.

Finalmente, lo que interesa es dejar al descubierto la singularidad con que los propios pueblos indígenas se han apropiado de la categoría y función del intelectual, lo que les ha permitido vincularse de manera activa y relativamente autónoma a los circuitos de producción/ reproducción y transmisión de conocimiento, entre los cuales se encuentra la universidad. Se trata de un modo de canalizar las demandas étnicas a través de la “generación” de individuos y grupos con funciones precisas que enlazan el conocimiento y la lucha política por el reconocimiento del derecho a la autodeterminación y a los derechos colectivos como pueblo.

Intelectuales e “Intelectuales Indígenas”

La delimitación del concepto, del campo de acción y rol del intelectual en la sociedad y cultura en general, posee una abundante literatura que, para efectos de este capítulo, no pretendo agotar, de manera que en función de los objetivos propuestos he seleccionado aquellos autores que entreguen en forma simplificada una idea clara de lo que se entiende por intelectual. A partir de estas nociones pretendemos definir de qué se habla cuando se habla de intelectual indígena.

Según el filósofo Carlos Ossandón, el uso del concepto de intelectual es de reciente data y cobra importancia a fines del siglo XIX en Francia, al alero de un documento elaborado a propósito del Caso Dreyfus (“*L’Affaire Dreyfus*”), el que fue suscrito por un conjunto de escritores de renombre.² Desde entonces, la idea de intelectual refiere a sujetos que

2. Ossandón, Carlos, *El Crepúsculo de los Sabios y la Irrupción de los Publicistas*, Santiago de Chile, LOM, 1998, p. 9.

—a diferencia de los “sabios” antiguos— reúnen de modo particular un conjunto de características vinculadas al conocimiento y a códigos de saberes orientados hacia la esfera social y el espacio público.

Siguiendo al cientista social Jürgen Habermas, la aparición de este nuevo sujeto —que el autor denomina “publicistas,” esto es, que se mueven en el espacio de lo público— puede comprenderse en el contexto de la ampliación y diferenciación de las esferas públicas y privadas, mediante el desarrollo de la “publicidad burguesa.”³ Sueltas las ataduras del Estado medieval, surge la “esfera social” como ámbito sobre el cual se expresa un nuevo modo de extender —y entender— el conocimiento y la sabiduría, situación que, sin embargo, en un principio estuvo asignada a un reducido sector de individuos.

Por otra parte, el escritor y ensayista Edward Said señala que esta idea del intelectual decimonónico será superada con el tiempo, transitando desde una figura personalista e individualista hacia un sujeto social, no individualizable, que cumplirá un rol colectivo: “Las representaciones del intelectual que nos han llegado del siglo XIX tendían a acentuar la individualidad”; este intelectual ...

no se adapta en modo alguno a la sociedad y, consiguientemente, es un rebelde completamente apartado de la opinión establecida. Al aumentar notablemente el número de hombres y mujeres que durante el siglo XX han engrosado ese grupo general que conocemos como intelectuales, o la intelectualidad —gestores, profesores, periodistas, expertos informáticos o de los gobiernos, miembros de grupos de presión, eruditos columnistas sindicados, asesores y consultores pagados por sus opiniones— uno tiene que preguntarse si realmente existe el intelectual individual como voz independiente.⁴

Said vincula dicha noción de intelectual con la idea gramsciana de intelectuales: los tradicionales y los orgánicos. Los primeros insertos en la cultura y sociedad por generaciones a lo largo del tiempo, y los segundos vinculados a una clase social o a un grupo social determinado.⁵ Definida

3. Ver Habermas, Jürgen, *Historia y Crítica de la Opinión Pública*, Barcelona, Gustavo Gil, 1981, Advertencia del Traductor, p. 9; y pp. 172 y siguientes. En alemán la palabra *Öffentlichkeit* o publicidad refiere a “esfera pública,” “vida pública” y “opinión pública” a diferencia de *Publizität* que se traduce como “notoriedad pública.”

4. Said, *Representaciones del Intelectual*, pp. 77-78.

5. Said, *Representaciones del Intelectual*, p. 23.

así, la idea del intelectual se vincula al concepto de rol social, esto es que su eficacia se despliega en función de un otro, dado que el rol es el papel social que el sujeto cumple o debe cumplir en función de determinados objetivos y metas. El accionar del rol solo es posible en la medida de que la clase o grupo en función del cual existe el rol, se define en el sentido de que posee la capacidad de autoreconocerse en función de ciertos límites societales y culturales.

Por esta vía, la idea de intelectual se asociará permanentemente a la cuestión del poder, noción construida a partir de la idea de que la hegemonía o control del conocimiento involucra una relación de subordinación o funcionalidad a los distintos poderes existentes en el seno de la sociedad. Este modo de apreciar el carácter político del intelectual proviene de Foucault, quien plantea la necesidad de reconocer y abordar los vínculos entre conocimiento, política y poder.⁶ A partir de esta idea, Foucault “rompe” con la tradición “modernista” de izquierda que situaba al intelectual en un vínculo con “las masas.” En contraste y desde una perspectiva revisionista del intelectual, el autor alerta sobre la cercanía de los intelectuales al sistema de poder:

Ahora bien, lo que los intelectuales han descubierto después de la avalancha reciente, es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente en toda la malla de la sociedad. Ellos mismos, intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la ‘conciencia’ y del discurso pertenece a ese sistema. El papel del intelectual no es el de situarse ‘un poco en avance o un poco al margen’ para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del ‘saber’, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’, del ‘discurso’.⁷

En una línea similar a la de Foucault, Said ubica al intelectual fuera del sistema de poder y de autoridad debido a que su papel principal sería

6. Foucault, Michel, *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta, 1992, pássim.

7. Foucault, *Microfísica del Poder*, p. 79. La “avalancha reciente” se refiere al movimiento estudiantil francés de mayo de 1968.

justamente el oponerse a éste: “una de las principales actividades de los intelectuales de nuestro siglo (XX) ha consistido en poner en tela de juicio, por no decir socavar, la autoridad.”⁸

La Construcción Social del Intelectual Indígena

En función de las consideraciones anteriores, ¿es posible acercarse a una idea de intelectual indígena? Más allá del universalismo o de la generalización que conlleva el concepto de intelectual, algunos autores plantean la necesidad de abordar el problema a partir de los procesos políticos y sociales de la actualidad: la diferencia y la diversidad —social, cultural, étnica— que encierra el concepto.

El surgimiento de la alteridad como plano analítico relativizador de la generalidad o de la homogeneidad, permitiría observar los modos particulares en que el intelectual actual —de grupos sociales culturalmente diferenciados como los pueblos indígenas— se representan frente al poder. Desde este punto de vista, el intelectual indígena sería entonces, quien pondría las marcas políticas diferenciadoras frente a los poderes homogeneizantes de la nacionalidad. En este plano, el verdadero papel del intelectual moderno es “(el de poner en tela de juicio las normas dominantes) precisamente porque las normas dominantes aparecen hoy tan íntimamente vinculadas con la nación, por haber sido ella quien las ha impuesto desde arriba.”⁹

Esta pareciera ser hoy día una de las “tareas” de los intelectuales indígenas, aunque hay que reconocer que pese a la relevancia política de esta tarea, el rol del intelectual indígena no se agota ahí; al contrario, adquiere mayor significado en lo que podríamos denominar los procesos endógenos de articulación/producción/reproducción de conocimiento propio. Por otra parte, el rol del intelectual tendrá diversas características y funciones según el momento histórico en que se desenvuelva, y según el grado de dominación y autonomía del grupo étnico al que pertenece en relación a la sociedad dominante.

Sobre este punto, el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla elaboró un esquema teórico denominado *teoría del control cultural*, que permite identificar unidades y núcleos dinámicos de disputa por el control de recursos culturales de los pueblos indígenas con respecto a la sociedad mayor:

8. Said, *Representaciones del Intelectual*, p. 96.

9. Said, *Representaciones del Intelectual*, p. 51.

Por control cultural se entiende la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Como la cultura es un fenómeno social, la capacidad de decisión que define el control cultural es también una capacidad social, lo que implica que aunque las decisiones las tomen individuos, el conjunto social dispone, a su vez, de formas de control sobre ellas.¹⁰

Desde este punto de vista, el intelectual indígena se constituye en un plano en que el control sobre un recurso cultural, como el conocimiento, requiere o pasa por un control social de la comunidad o del grupo de referencia; éste “autoriza” y legitima el uso y grados de control del conocimiento, el que dependerá, a su vez, de la capacidad de decisión autónoma de los pueblos indígenas. Al contrario, la enajenación o la imposición desde la cultura dominante diluyen tal posibilidad o aminoran la acción efectiva de mediadores o intelectuales, reduciendo su capacidad y sus logros “hacia dentro” y estableciendo flujos de enajenación y pérdida de autonomía.

De esta manera, en el planteamiento de Bonfil Batalla subyace la idea de una relación primordial entre los intelectuales y lo social. Los intelectuales indígenas no se constituyen asimismo como individuos, castas o grupos cerrados, más bien se configuran en los mandatos sociales y culturales. Sin embargo, cuando los mandatos sociales aparecen subsumidos o desarticulados por los procesos de dominación, será el propio intelectual indígena quien se encargue de completar los encadenamientos cognitivos y discursivos con el campo de la tradición y la historia indígena.

Desde el punto de vista político, la constitución de discursos y prácticas de los intelectuales constituye un puente sobre el cual se hace presente el “sentido” de tradición y actualidad, que se condensa en lo que los mapuches denominan las “demandas históricas.” En una situación de dominación neocolonialista como la actual, las proyecciones histórico-políticas en relación a los procesos de autonomía y dependencia, contribuyen a reforzar el nexo entre el tejido social indígena y los intelectuales.

Sin embargo, la intencionalidad política que orienta la lucha de los pueblos indígenas que pretende la fragmentación del poder central, no sólo se construye a partir de las “demandas históricas” en tanto núcleo organizador del discurso político de los intelectuales; más bien o necesariamente se articula en torno a los centros motores de la alteridad y de la conciencia propia, esto es, de la identidad que es capaz de convertir la tradición en actualidad como confrontación de lógicas disímiles a través,

10. “Lo Propio y Lo Ajeno. Una Aproximación al Problema del Control Cultural,” en Bonfil Batalla, Guillermo, *Pensar Nuestra Cultura*, México D. F., Alianza, 1996, p. 49.

por ejemplo, de los campos mediáticos de la oralidad y la escritura. La alteridad, la diferenciación del “otro,” será entonces la temática política del intelectual indígena.

Frente a esta diversidad compleja de modos de constitución del intelectual indígena, podemos decir que no existe un “tipo” único de intelectual indígena, sino existe una diversidad, diferenciable en función de su posición dentro de la sociedad indígena, como también respecto de su relación con el mundo no indígena.

De este modo, existe un intelectual que cumple el “rol de bisagra” entre las concepciones tradicionales del conocimiento y la lógica científica y de conocimiento de la sociedad dominante. Los sabios indígenas que habitan en las comunidades forman parte de un ámbito, que aunque debilitado por las intrusiones de la sociedad mayor, dan continuidad y actualizan modos y formas de conocimiento con mayores grados de autonomía, dadas las posibilidades de “refugio” que otorgan los espacios comunitarios rurales.

Pienso que esa diversidad interna otorga un dinamismo propio a los procesos de producción/reproducción de conocimiento de los grupos étnicos, pues los planos cognitivos, los discursos y las prácticas en operación son múltiples, lo que permite el intercambio de experiencias, incluso contradictorias, en un rango que va desde la apropiación deliberada o consciente del conocimiento de “los otros,” pasando por la persistencia de modos tradicionales y antiguos de aprender, entender y practicar la sabiduría, hasta la asimilación y la subordinación completa al modelo hegemónico nacional. En este juego, lo moderno y lo tradicional actúa en una tensión dentro de los discursos y pensamiento de los intelectuales indígenas.

Los Procesos de Transmisión de Conocimiento en la Sociedad Mapuche Tradicional¹¹

El conocimiento está presente en todas las sociedades y de distintas formas, en el pueblo mapuche no está ausente, el concepto KIMVN al parecer nos orienta hacia ello.¹²

11. Nos referimos a “sociedad mapuche tradicional” para designar el período inmediatamente anterior a la incorporación forzada del pueblo mapuche y su territorio al estado-nación chileno, antes de la ocupación militar de la Araucanía concretada a partir de la fundación de la actual ciudad de Temuco en 1881.

12. Quidel, José, “Una reflexión crítica acerca de las investigaciones hacia el pueblo mapuche,” en Morales, Roberto (comp.), *Universidad y Pueblos Indígenas*, Temuco, Ediciones de la Universidad de la Frontera, 1997, pp. 107-9.

La sociedad mapuche tradicional alcanzó un alto grado de especialización en los procesos de producción/reproducción y transmisión de conocimiento. Pese a siglos de contacto intercultural con españoles y chilenos, y más de una centuria de dominación neocolonial por parte del estado-nación, una gran parte de estas estructuras sobreviven y permanecen en las zonas rurales de la Araucanía. En una mirada diacrónica, se puede advertir la existencia de principios y dispositivos específicos relativos al conocimiento. La regulación y circulación de estas estructuras están ligadas al mundo de lo social y se expresan o representan, en buen grado, a través de un conjunto de rituales y mecanismos asociados al parentesco y la comunidad.

En una sociedad como la mapuche, carente hasta el siglo XIX de una estructura centralizada y estratificada de poder político permanente, en una sociedad donde no han existido castas intelectuales cerradas, el conocimiento, *kümun* o *kvmun* y el pensamiento vinculado a la sabiduría o *rakiduam*, estaban en manos, por lo general, de los hombres más viejos —*kushe wentru*— o se representaba en los *lonko* o jefes de familias o *lofche*, o se reconocía en personas que eran sabios, *kimche*, “gente sabia,” que cultivaba el conocimiento tradicional.¹³

Asimismo, la idea de fuerza, o *newen*, acompaña todas las nociones vinculadas tanto al conocimiento como aquellas relativas a la organización del orden social y a los parámetros ordenadores y dadores de vida de las personas:

Recurriendo a nuestra lengua nos encontramos con la palabra *newen*, que literalmente significa fuerza. Si buscamos su origen profundo nos encontramos que *newen* proviene del concepto religioso mapuche de la fuerza inicial de vida; vida que provino por la unión de voluntades espirituales que quisieron ser y luego fueron. Este *newen* de alguna forma dentro de la mitología de la creación en los mapuches, muestra que todo estaba y que lentamente las cosas se organizaban para ser las cosas que hoy son ...¹⁴

A nivel social, los dispositivos que sustentan los encadenamientos relativos al conocimiento mapuche, se asientan en primer término al interior del hogar, de la familia nuclear. Los ancianos como jefes de familias ar-

13. Entrevista realizada al historiador mapuche Pablo Marimán Quemenado por Álvaro Bello, Temuco, Chile, 17 de noviembre de 1998.

14. Ñanculef Huaiquinao, Juan, “La autonomía y la organización social del pueblo mapuche,” *Revista Nüttram*, Año VI, N° 2 (1990), p. 6.

ticulaban la experiencia histórica de la sabiduría antigua con las nuevas generaciones a través del apadrinamiento —*lakutún*— de los nietos o niños varones de la familia. El antropólogo norteamericano Louis Faron, lo pudo observar a fines de la década del cincuenta en la Araucanía:

Dentro del hogar, la instrucción práctica es recibida del padre o de la madre. Pero lo curioso es que los niños reciben muy poca instrucción sobre moral tradicional popular de parte de sus padres. Este conocimiento se adquiere en forma informal, mayoritariamente, a través del abuelo su sustituto (v.g. cualquier *laku*). El nieto y su padre son simultáneamente expuestos a este tipo de instrucción, puesto que los conocimientos previos del padre son remodelados continuamente, mientras su hijo los aprende para el propósito práctico de pasar conocimientos tradicionales de una generación adulta a otra; esta situación proporciona instrucción de padre a hijo, sin embargo esto ocurre cuando se introduce una tercera generación a la moral tradicional. Cuando madura la tercera generación, la instrucción es reforzada en el tiempo en que la cuarta generación es introducida a los valores tradicionales a través de narraciones y mitos, y así sucesivamente.¹⁵

Según Faron, los ancianos, a través de esta forma de transmitir el conocimiento ancestral, sostienen y crean un modo de percibir el mundo que “sirve para comprimir el tiempo dentro de los límites del marco del linaje y así conectar más íntimamente a los vivos y a los muertos,”¹⁶ así el conocimiento que circula a través de ese conducto tiene un alcance que permite acrecentar la unidad y solidaridad del grupo familiar y del linaje.

Más allá del ámbito familiar, está el espacio de la comunidad, la socialización mapuche del conocimiento, procesos que Tomás Guevara intentó comprender sin éxito, bajo los parámetros históricos e ideológicos que lo guiaban. Su impresión fue que los mapuches sólo recordaban los hechos más recientes y aquellos que pertenecían al grupo familiar: “La huella del pasado se borra muy pronto entre el interés de la actualidad, por lo cual no pueden recordar una serie de representaciones mentales o de reminiscencias históricas,” a lo que agrega que “tampoco conservan noción del tiempo transcurrido.”¹⁷

15. Faron, Louis, *Antüpaiñamko*, Santiago de Chile, Editorial Nuevo Extremo, 1998, p. 69.

16. Faron, *Antüpaiñamko*, p. 40.

17. Guevara, Tomás, *Psicología del Pueblo Araucano*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1908, p. 369.

Esta misma idea, la carencia de memoria histórica, y la ausencia de historicidad como conciencia de sí mismo y de proceso, fue argumentada por distintos autores durante el siglo XIX (Smith, Vicuña Mackenna, Barros Arana).¹⁸ Detrás de esta premisa subyace la suposición de que sólo las sociedades civilizadas poseen historia y son conscientes de su pasado, y por lo tanto, de su futuro. En el nivel de la comunidad y de los linajes mapuches, la mayor parte de las veces, la especialización en la transmisión de conocimiento la han poseído los *weupifes*, ancianos encargados de dar continuidad a la historia de los linajes:

Había antes i quedan todavía entre los araucanos individuos de memoria superior a los demás. Tenían la profesión de recordar las jenealojías de las familias en algunas reuniones, de pronunciar discursos, narrar episodios i transmitir mensajes de un grupo a otro. Se les adiestraba en el ejercicio de la palabra desde la infancia, tanto para perfeccionar la memoria como para la corrección y énfasis de la frase. Ejercían sus funciones de habladores sentados i a veces al compás de un tambor. Aunque era ocupación de los hombres, no estaban escludidas las mujeres. Gozaban todos marcada consideración pública. El que pronunciaba discursos en los parlamentos, entierros, matrimonios i reuniones domésticas, tenía el nombre de *heupive* (de *hueupín*, discurso).¹⁹

En el *elwn* o ceremonia de entierro de los muertos, los *weupifes* contaban la historia personal y familiar del difunto —*weupitún*— reconstruían la genealogía familiar, relataban sus hazañas, las cosas buenas y malas que el finado había hecho en vida.

Los *weupifes* eran los transmisores y los hablantes, los *nillandugufe* o hablantes ceremoniales en la mayor parte de las actividades rituales que congregaban a las familias, en los matrimonios acordados o *mafún*, eran quienes se encargaban de intermediar en la unión de los linajes, de

18. Ver: Smith, Edmond R., *Los Araucanos o Notas sobre una Gira Efectuada entre las Tribus Indígenas de Chile Meridional*, Santiago de Chile, Sociedad Chilena de Historia y Geografía/Imprenta Universitaria, 1915; Barros Arana, Diego, *Historia Jeneral de Chile*, Tomo I, Santiago de Chile, Rafael Jover Editor, 1884; Vicuña Mackenna, Benjamín, *La Conquista de Arauco*, Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados en su sesión de 10 de agosto de 1868 por Benjamín Vicuña Mackenna, Diputado por Valdivia, Folleto, sin ciudad, sin editorial, 1868.

19. Guevara, *Psicología*, pp. 369-70.

aconsejar a los novios y de mediar entre los “dueños de hijas e hijos.” Para esas ocasiones, también se les denominaba *mafundugal*.

Weupife es igual, que necesita buena memoria. *Weupife*, tiene que saber bien, tiene memoria, quién lo va a estar enseñando, nadie. Tiene que saber él, efectivamente.

Nillandugufe, le dicen también a las mujeres, ese era *weupife domo*, *weupife wentrú* dicen a los hombres. Eso lo buscan, ese es el que tiene memoria por sí mismo. Ese es el que sabe hablar.²⁰

Los *weupifes* hablaban un lenguaje especializado o ritualizado, que no era de manejo para el común de las personas. Las manifestaciones de habla y de comunicación de estos sabios se expresaban también a través de los *pentukún* o saludos rituales, los que podían durar varias horas. El *pentukún* era realizado también por los *werkén* o mensajeros que tenían a su cargo la comunicación entre los jefes de los linajes. A través de ellos, la sociedad mapuche intercambiaba las buenas y malas noticias que afectaban a las familias, fijaban los compromisos vinculados a las alianzas militares, comunicaban la proximidad de las fechas importantes; hasta el siglo XIX, lo hacían apoyándose en un sistema de nudos o *kipus* introducido por los incas del Perú en el siglo XVI. Guevara señala que además existían los *cuifitufes* (de *cuifí*, antiguamente), quienes se encargaban de recordar los hechos y eventos pasados, especialmente, aquellos referidos a los caciques, eran asimismo quienes relataban los cuentos o *epeu*, los que poseían distintas funciones como la transmisión de conocimientos y enseñanzas.²¹

Los jefes de linajes cumplían múltiples funciones, tanto en el plano militar como en la mantención de las relaciones de reciprocidad e intercambio con otros linajes o aliados militares y políticos incluida, aunque no necesariamente, la función sacerdotal de *ngenpín* en el rito de fertilidad del *ngillatún*, la más alta ceremonia de la *congregación ritual* de los mapuches. La *machi* o chamán, que podía ser hombre o mujer, cumplía un rol fundamental en la cura de enfermedades a través del *machitún* (ceremonia de cura de mal o enfermedad). Asimismo, era la encargada de ayudar a restablecer los equilibrios rotos cuando afloraba alguna enfermedad, la que era atribuida en muchos casos a la manifestación de las

20. Entrevista realizada por Álvaro Bello a Juan Calfín Paillamán, *longko-weupife* de la Comunidad Huilfo-Pindaco, en la Reducción Manuel Calfín, comuna de Freire, IX Región, entre el 10 y el 11 de agosto de 1998.

21. Guevara, *Psicología*, p. 370.

fuerzas del mal —*wekufe*— liberadas como producto de una venganza o de la envidia entre personas o familias rivales. En la ceremonia del machitún, la machi se hacía acompañar de un *dungumachife* o intérprete del lenguaje iniciático o ritualizado, que utilizaba en el proceso de sanación de la persona enferma.

En términos amplios, la personas sabias eran conocidas como *kümche*. Dichas personas gozaban de prestigio y del respeto, sin que por ello se les otorgara algún poder omnímodo. Simplemente se les atribuía un buen habla, *kümdungún*, y la capacidad de dar buenos consejos, de entregar “buena palabra” a quien la solicitara o necesitara. En una sociedad sin escritura, la oralidad era el canal por donde fluía el conocimiento y la historicidad mapuche. Por eso estimaban bien a quien poseía dotes de oratoria, la que se expresaba en el virtuosismo de los relatos o *nütram*, cuentos o *epeu* y de los *ül* o cantos. Los sabios mapuches también manejaban el arte de relatar e interpretar los sueños o *peuma*, de fundamental importancia en la vida cotidiana mapuche. Los *kümche* asimismo “tenían” ley, el *admapu*, el orden establecido de la historicidad y sociedad mapuche.

Los mayores, ese que tiene ley, *kümche* se llama el que sabe, *kümwentru*, *kümdomo...*, ese que habla cuando hay una cosa, un *dungutún*, *gnillandugún*, *mafutún*. *Gnillandugún* (acto de habla ritual) y *mafutún* (ritual matrimonial), dos palabras tiene ese, ese es palabra medio respetado ese, cualquiera no hablaba esa cosa, *mafutún*, *gnillandugún* ese ya es un respeto ya. Ese hombre que va a pagar unos caballos, no sé cuántos animales a la mujer, *mafutún*. Ese ya buh, ya nombran, tiene pensamiento, ese es bueno dicen, ese es respetao, *mafundugal*, que ya ahora no hay.²²

En el período posterior a la Conquista, las relaciones interétnicas entre mapuches y europeos determinaron el surgimiento de especialistas encargados de poner en contacto a dos culturas e idiomas diferentes. Surgen así, de entre los denominados “indios amigos,” los intérpretes o *lenguaraces*. La función del lenguaraz fue central en la comunicación y en el intercambio comercial, político y social entre dos bandos en relaciones de guerra casi permanente. Representó la primera figura de un especialista en un tipo de conocimiento, que actúa a modo de “bisagra” entre dos lógicas diferentes.

22. Entrevista a Juan Calfín Paillamán, agosto de 1998.

Bajo estas condiciones, el lenguaraz estaría destinado a convertirse en el precursor de un modo de producción intelectual indígena “hacia dentro” y “hacia fuera.”²³

Los intelectuales indígenas actuales plantean, además, que la “filosofía” y el conocimiento indígena están basados en una serie de principios básicos que se estructuran de la siguiente manera:

- a) AD: Conjunto armónico de conocimientos, valores éticos, morales, estéticos, espirituales, normativos e ideológicos que regulan las relaciones y conductas humanas del mapuche.
- b) Principio de racionalización: enfatiza una conciencia y diaria reflexión de su actuar en su entorno natural y socio-cultural; es decir, una moderación y equilibrio de su participación y relación con sus pares y los otros seres vivos, y la utilización de los recursos.
- c) Principio de reciprocidad: enfatiza la conciencia de la necesaria actitud permanente de compartir los bienes, que provienen del esfuerzo propio, y aquellos que provienen de la generosidad de la naturaleza.²⁴

Los Intelectuales Mapuches en el Siglo XX

A partir de la incorporación de la Araucanía y los mapuches al estado-nación chileno en 1881, la figura del intelectual mapuche cambiará sustantivamente. Durante las primeras décadas del siglo XX, dependerá de la mediación escritural forzosamente adquirida a través del sistema educativo impuesto, y de intelectuales no indígenas interesados en transmitir por múltiples objetivos e intereses, la voz del “Pueblo Araucano,” que se consideraba en un avanzado proceso de extinción cultural.²⁵ En 1908, el profesor Tomás Guevara, rector del Liceo de Temuco, declaraba al inicio de una de sus principales obras:

Este trabajo ha sido redactado con intención científica. No es, pues, labor de propaganda contra la raza indígena: sería pueril i sin ningún fin

23. Agradezco a Jorge Vergara la precisión sobre la “función” comunicativa de los lenguaraces.

24. Cañulef, Eliseo, *Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena*, Temuco, CONADI-FREDER, 1996, p. 28.

25. La denominación *Araucanos* fue acuñada por los conquistadores españoles en el siglo XVI para designar al pueblo mapuche; su uso persiste hasta el día de hoy, incluso entre los propios intelectuales mapuches.

práctico. No es tampoco un idilio para ensalzar las cualidades de nuestros aborígenes, porque la obra tendría el inconveniente de perturbar el criterio público i dificultar, por consiguiente, el plan de asimilación de los 70 u 80 mil indígenas que aun sobreviven.²⁶

Al parecer, una de las motivaciones más importantes en la publicación de trabajos relativos al mundo indígena entre los años 1881-1930 —la “intensión [sic] científica”— se debe a la convicción de los intelectuales chilenos de que la civilización terminaría por acabar con los mapuches. De hecho los diccionarios elaborados en el período dan cuenta de al menos dos objetivos de parte de sus autores: la necesidad de contar con un instrumento útil de acercamiento a los indígenas (con fines misionales, por ejemplo); y por otro la necesidad de rescatar una lengua que en pocos años más desaparecería por completo.

En términos de la construcción del intelectual indígena, quien inaugura esta etapa en 1910, es el joven profesor normalista mapuche Manuel Manquilef. A solicitud del erudito filólogo Rodolfo Lenz, vinculado a la Universidad de Chile, relatará su propia vida y las “costumbres” de su pueblo con el fin de entregarlo al conocimiento de la sociedad chilena: “... pedí al señor Manquilef, que se había ofrecido como miembro a la Sociedad del Folklore Chileno, que nos diera una breve autobiografía. La presento a los lectores de esta Revista a continuación.”²⁷ De esta manera el “ilustrado” decimonónico, Manquilef, iniciará una nueva fase de relaciones interculturales donde se articularán —en la diferencia— discursos y modos de estructurar distintas lógicas de conocimiento.

Yo Manuel Segundo Manquilef, nací en la revoltosa comarca de *Makewa*, en el lugar denominado *Mütrenko*, el 31 de mayo de 1887. Mi padre el cacique Fermín Trekamañ Manquilef y mi madre la cautiva chilena, Trinidad González, criáronme como hasta la edad de un año, época en que se me entregó a mi abuela paterna. Esta me cuidó como a una reliquia de sus esperanzas. Mi abuelita vivía en Pelal, pertenencias actuales del

26. Guevara, *Psicología*, p. 5.

27. Tanto Rodolfo Lenz como Tomás Guevara y Eulogio Robles, tuvieron en Manquilef a un “informante” privilegiado, mérito aparte del intelectual indígena que contribuyó en gran medida al prestigio de estos intelectuales chilenos. Tal episodio bordea un hecho especialmente delicado para los intelectuales mapuches, el tema de la autoría y del reconocimiento de su aporte a los trabajos de otras personas.

cacique Manquilef, lugar situado a legua y media al S.O. de la estación de Quepe.

Permaneciendo una tarde a la orilla del fogón de mi *ruka*, teniendo a mi abuelita en mi frente y estando yo con mis piernas cruzadas raspando un papa para engullirmela con *medkeñ* (sal molida con ají); vi repentinamente a una señora con mi padre y que con ansias me contemplaba. La señora me habló y yo corrí a las rodillas de mi abuela sin entender una palabra del idioma que la *chiñurra* hablaba. Al día siguiente se me condujo a una escuela pagada en donde permanecí tres meses, logrando huir furtivamente, al fin de ese tiempo, a mi tierra. En esta escuela aprendí a articular palabritas chilenas.

A fin de que no huyese más se me llevó a Temuco a la escuela elemental regentada por mi compatriota y actual amigo don Manuel Antonio Neculman. En este establecimiento aprendí a hablar con cierta corrección el idioma; además leía y escribía con notable perfección. Permanecí en la escuela del señor Neculman seis años, pasando después a la superior por Don José del Carmen Alvarado.

En el año 1900 ingresé a las aulas del Liceo, en donde tuve como profesor de Castellano durante dos años al distinguido escritor y rector del establecimiento Don Tomás Guevara. Por consejo y por recomendación del visitador de escuelas de Cautín, Don Salvador Castañeda, resolví presentarme como aspirante a normalista y el 26 de diciembre de 1901 rendí examen de admisión en la Escuela Normal de Chillán. En Chillán permanecí desde marzo de 1902 hasta el 24 de diciembre de 1906, época en que recibí mi título como preceptor normalista.²⁸

Los intelectuales mapuches formados en la etapa inmediatamente posterior a la ocupación de la Araucanía, deberán pagar el precio de los vencidos, bajo el peso de una nueva violencia, que no será la de las armas de guerra, sino aquella que provendrá de la *violencia simbólica* por la imposición de una lengua y cultura ajena.

A este mundo —civilizado— ellos ingresarán en compañía de los intelectuales chilenos, quienes les abrirán las puertas a un vínculo societal

28. Manquilef, Manuel, "Comentarios al Pueblo Araucano (La faz social)," *Revista de Folklore Chileno*, Tomo II, entrega 1 (1911), Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, p. 5.

conflictivo, entramado y atrapado por “la diferencia.”²⁹ Desde este instante la relación de la alteridad mapuche con un *logos* compuesto de significantes contradictorios —entre demanda, necesidad y rechazo— marcará el tránsito de las futuras generaciones, especialmente de aquellas que se movilizan en el escenario urbano.

La apropiación del conocimiento *winka*, por parte de los intelectuales indígenas, se constituirá en un dispositivo que otorgará poder y permitirá una disputa soterrada de los indígenas a través de los códigos y el *logos* del dominador. El manejo de la lengua del dominador y de la escritura se transformarán, sin embargo, en un filo de navaja entre la asimilación y la apropiación autónoma de un conocimiento y lógica ajena.

Otro ejemplo de la compleja trama de relaciones interculturales que comenzarían a desarrollarse a partir de la derrota mapuche es el caso de Manuel Antonio Neculmán. Este joven hombre mapuche, hijo de un “cacique principal” o *ñidol-longko*, pasó a ser el primer profesor de la primera escuela primaria de Temuco en 1883. Su figura entonces, era enigmática y probablemente contradictoria para los testigos no indígenas de entonces.

El preceptor es un apreciable joven hijo del cacique Neculmán y ha sido educado en la Escuela Normal de Santiago, en donde permaneció varios años hasta terminar recientemente sus estudios para institutor. Tiene bajo su dirección cuarenta y seis niños, entre los cuales hai muchos indígenas.

Don Manuel Antonio Neculmán, que así se llama, nos pareció un mozo muy cumplido y atento, parece que ha aprendido muy bien cuanto ha estudiado,

29. Durante este mismo período se registrará un auge de estudios relativos a la historia y sociedad mapuche, especialmente del siglo XIX. Lo interesante es que el principal soporte de estos trabajos se encuentra en los testimonios de los propios mapuches, en un proceso que podría calificarse como la primera experiencia etnográfica científica de estudiosos chilenos respecto de las sociedades indígenas. Entre los trabajos más destacados están los de Tomás Guevara, *Historia de la Civilización de Araucanía*, Santiago de Chile, Imprenta Litografía y Encuadernación Barcelona, 1902; *Psicología Araucana*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1908; y *Las Últimas Familias y Costumbres Araucanas*, Santiago de Chile, Imprenta Litografía y Encuadernación Barcelona, 1913. También está la “historia de vida” de Pascual Coña, *Testimonio de un Cacique Mapuche* recopilada por el Padre Ernesto Wilhelm de Moesbach, Santiago de Chile, Pehuén, 1995 (1930). De gran importancia son los estudios del padre Fray Jerónimo de Amberg, “Estado intelectual, social y económico del araucano,” *Revista Chilena de Historia y Geografía*, Tomo XVIII, Segundo Trimestre, 1913; y los tratados sobre lengua y literatura mapuche de Fray Felix José de Augusta tales como *Lecturas Araucanas*, Valdivia, Imprenta de la Prefectura Apostólica, 1910 y el *Diccionario Araucano-Español, Español-Araucano*, Temuco, Imprenta Padre Las Casas, 1916.

sobre todo la historia de Chile. Su educación se resiente, como es natural, de falta de conocimiento del mundo y de la sociedad española en que vive. Su corazón es sano y puro, ofreciendo en conjunto un contraste notable su sencillez de cristiano y su candor de indíjena, sin que estrictamente sea hoy lo uno o lo otro. Está un poco olvidado de su lengua primitiva y muestra un gran empeño por ponerse al corriente de todo sus jiros y peculiaridades. Nadie en mejores condiciones que él para elaborar una gramática o diccionario mapuchi [sic] de que hasta ahora carecemos, corriendo el peligro de que con el transcurso de los años llegue a perderse la lengua que ha hablado el altivo araucano. Emparentado con los principales caciques de la Araucanía, varios de ellos han deseado que se case con alguna de sus hijas, pero sus padres quieren que se una a alguna española y parece que esa es también la aspiración de Neculmán.³⁰

Para este contexto la organización mapuche se constituirá en el vehículo más efectivo con el cual sortear los obstáculos del nuevo escenario. Así, en 1910 —el mismo año que Manquilef publica el texto citado— nace en Temuco la primera organización Mapuche, la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, presidida por Manuel Neculmán. El propio Manquilef ocupará el cargo de presidente de la organización desde el año 1916.³¹ Desde ese mismo instante, las organizaciones mapuches comenzarán a constituirse, durante casi un siglo, en el “espacio natural” donde se desarrollarán y “autoeducarán” los intelectuales y dirigentes mapuches.

Por esto, la representación del “nuevo” intelectual mapuche se confundirá en una sola persona con el dirigente social, el jefe político y el ritual. Esta verdadera síntesis —*weupife*, *gnenpín* y *longko*— emergerá como una estrategia de adaptación y autovaloración para hacer frente al peso de la maquinaria civilizatoria, la que desde fines del siglo XIX se planteaba el cómo terminar con el “problema mapuche.”³²

30. Préndez, Pedro Nolasco, *Una Escursión de Verano de Angol a Villarrica y Valdivia en los Primeros Meses de 1883*, Valparaíso, Imprenta de “La Patria,” 1884, pp. 33-4.

31. Foerster, Rolf y Montecino, Sonia, *Organizaciones, Líderes y Contindas Mapuches (1900-1970)*, Santiago de Chile, CEM, 1988, pp. 16-22.

32. En otro artículo hemos planteado la idea de que la imposición del modelo de familia nuclear o elemental en la sociedad mapuche del período reduccional (1883-1930), surgió desde el aparato estatal y la Iglesia Católica, a través de algunas órdenes misionales, como una estrategia de desarticulación y asimilación cultural. Lo mismo ocurrió con las campañas dirigidas a las mujeres (contra la poligamia), el servicio militar y la escuela, esta última, el dispositivo de mayor alcance y efectividad. Ver Bello, Álvaro, “La Familia Mapuche durante la Radicación,” *Proposiciones*, N° 26 (1995), pp. 194-205.

El Pueblo Mapuche y la Universidad

Aunque la demanda por educación estuvo desde un primer momento en el discurso de las organizaciones mapuches,³³ no va a ser sino hasta fines de la década del 50 que el tema de la universidad surgirá en el programa de demandas del sector. Sin embargo esta demanda estará vinculada en un primer momento a la obtención de becas y hogares y de forma larvaria a la necesidad de formación de recursos humanos.

En una segunda etapa, se verifica una expansión de la matrícula de enseñanza media y superior, en el contexto de la Reforma Educacional del gobierno del Presidente Frei Montalva (1964-1970), y de la profundización de las políticas estatales hacia los más pobres en el Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). Éstas contemplaron una política integral de créditos agrícolas, becas y hogares; además de una política específica hacia los pueblos indígenas a través del Instituto de Desarrollo Agropecuario para la Agricultura (INDAP), del Departamento de Asuntos Indígenas (DASIN) y el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI).

Las políticas educativas de este período están marcadas por una ampliación de la cobertura educativa hacia los sectores rurales de la población nacional. En este contexto, hacia fines de la década del sesenta se puede constatar la presencia de un importante número de estudiantes mapuches en los planteles educativos superiores de las ciudades de Temuco, Valdivia, Osorno y Santiago.

Sin embargo, el proceso de incorporación a los estudios universitarios no estuvo exento de conflictos. La mayor presencia de estudiantes indígenas en las aulas superiores intensificó las demandas por becas y

33. Un caso notable es el de los Caciques Huilliches (gente del sur) del Butahuillimapu, quienes el año 1936 entregan un documento titulado el "Memorándum del Memorial" al Presidente Arturo Alessandri Palma, en el que se expone una serie de demandas a la autoridad. La parte referida a la cuestión educacional reza lo siguiente: "Sexto: siendo la instrucción base de todo progreso, los Caciques solicitan Colegios propios dentro de sus reducciones y Tribus o donde le estimen convenientes, para la instrucción primaria, secundaria, profesional y comercial, en conformidad a la Ley del 2 de julio de 1852. Además veríamos con sumo agrado que en la instrucción folklórica, se nombre una comisión para que estudie el idioma indio-mapuche, para que hagan los textos de enseñanzas y destinen gratuitamente en todos los colegios para indios y mestizos, para que se posesionen del idioma nativo, que serviría para conocer la civilización incaica que es más moral que la civilización europea. Y que dentro de nuestras Escuelas veríamos con más agrado profesores mapuches de ambos sexos." Rumián, Ponciano, "La Organización Huilliche," *Revista Nüttram*, (Santiago de Chile), Año III, N° 1 (1987), p. 28.

hogares iniciadas hacia fines de la década del cincuenta. En este nuevo escenario político, comenzó a gestarse un grupo dirigencial que habría de tener un importante protagonismo en las décadas posteriores, incluso hasta nuestros días. Desde entonces, hubo una identificación clara de los dirigentes con su experiencia universitaria. Los dirigentes, formados como profesionales, pudieron acceder de un modo más efectivo a los espacios de poder a través de la organización social mapuche. Lograron así establecer nuevas articulaciones con el movimiento social chileno y los partidos políticos, tanto de los sectores de izquierda representados principalmente por el Partido Comunista, el MAPU y el Partido Socialista, además de los sectores del centro, representados por la Democracia Cristiana.

La trayectoria de los jóvenes dirigentes mapuches universitarios de principios de los años 70 estará ligada a los acontecimientos políticos que sacudían al país. Algunos pasajes de la vida de un dirigente mapuche son un ejemplo del proceso que vivió parte de una generación de profesionales indígenas del período:

Yo empecé como dirigente en el sur, en la enseñanza media, en Temuco, en Valdivia. Me vine aquí, hice preuniversitario pero con todas las incomodidades. Me quedaba donde familiares, después donde otros familiares, después conocí la casa del IDI en la calle Madrid, ahí había como diez personas mapuches.

Después estuve en la universidad también con jóvenes universitarios, al comienzo en la creación del movimiento estudiantil indígena, eso al comienzo del gobierno popular, junto con la gente del Hogar del IDI. Bueno, ahí posteriormente, creamos la Federación de Estudiantes Mapuches de Santiago, el año 70. Bueno, de ahí esta Federación hizo trabajo conjunto con la FECH en esos años, era una especie de alianza, estábamos en la Chile fundamentalmente y después creamos la Federación de Estudiantes Secundarios, un referente bastante grande en ese tiempo. Habíamos jóvenes de enseñanza media y universitarios, teníamos reconocimiento de la FECH. Bueno, estaba Camilo Quilamán, los Ñamcucho, estaba yo, Manuel Pichipil, Peñán también, Anselmo, estaba Huenumán, Fernando Huenumán. Nosotros con esta Federación logramos varias cosas: primero la aplicación de la Ley Indígena N° 17.729. Hicimos una toma del IDI; finalmente fuimos recibidos por el Presidente Allende.

Había un hogar femenino donde estaban hacinadas 150 personas. Dependía del Ministerio de Agricultura, la alimentación la obtuvimos a través

del casino de la UNCTAD. Nuestra demanda era que se implementaran más hogares y que no desalojaran la toma.

El Presidente planteó la idea de crear un Complejo para estudiantes indígenas secundarios, universitarios, en menos de un año, por petición expresa del presidente. A partir de esta conversa se consiguió también la gratuidad para los estudiantes mapuches en una universidad, con 50 cupos: 20 en Santiago y 30 en Temuco, esto en la UTE. Yo estudiaba Pedagogía en Química en la Chile y me fui a la UTE a ocupar uno de los cupos en Ingeniería en Obras Civiles.

Después vino el golpe y comenzó la persecución contra los dirigentes. Después de 1973, yo me quedaba en el Hogar Luterano que quedaba en calle Dieciocho. Estos hogares apoyados por la Cooperación Luterana acogían a 150 estudiantes. Ahí, durante la dictadura, trabajamos con un grupo de amigos con la idea de crear algo. Trabajamos con la Vicaría de la Solidaridad, organizaciones de Derechos Humanos y con personas que luchaban por la democracia, con personas que ahora son diputados y todo eso.³⁴

A partir de la nueva versión de la Ley 17.729 (y sus modificaciones a través del Decreto N° 2.568), el gobierno militar emprenderá desde 1979, una política de división de comunidades, cuyo fin sería el otorgamiento de títulos individuales de posesión. Se comienza a poner en práctica, un sistema de tenencia de propiedad privada de la tierra. La respuesta no se deja esperar: en torno a esta lucha, los mapuches rearticulan el movimiento social quebrado en 1973, a través de un conjunto de organizaciones sociales y culturales como los *Centros Culturales Indígenas*, que florecieron al amparo o bajo el apoyo de organismos de la Iglesia Católica, Luterana y Metodista, así como ONG's, partidos políticos y organismos de cooperación internacional. Los Centros Culturales fueron la base para la formación de grandes organizaciones, entre las que se cuenta Ad Mapu, la más importante del período militar.

En este período, el papel del *intelectual-dirigente* indígena se reúne nuevamente en una sola persona. Empero, la diferencia con el período anterior es que muchos de estos dirigentes tendrán ahora una formación

34. Entrevista realizada por Álvaro Bello a José Painequeo, Jefe de la Oficina de Asuntos Indígenas de la Municipalidad de La Pintana (Santiago de Chile), 7 de mayo de 1999. La UNCTAD es la Comisión de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo.

universitaria, elemento de enorme significación en el campo de la disputa política y de la competencia y establecimiento de una legitimidad cognitiva con el mundo no indígena.

A fines de los ochenta, en la mayoría de las organizaciones existía una creciente sensación de que la universidad era un espacio por conquistar, al menos en lo que se refería a la satisfacción de la necesidad de contar con un contingente mayor de profesionales y técnicos. La valorización de la educación como recurso apropiado cobraba, una vez más, una fuerza que había estado presente desde las primeras organizaciones mapuches.

La Universidad y el Retorno de los Sabios Indígenas

He vuelto padre; mis pensamientos
 estuvieron siempre tomados de este aire
 He vuelto amando más que nunca
 todo lo que habitas
 Extiéndeme tus brazos, ¡soy el mismo!
 Soy tu esperanza retenida al borde
 de la ira
 Ven, a orillas del fogón se reúne
 nuestra gente:
 un alma crespá vive en el fondo de los lagos
 la nutria del sol suena en las olas
 y meulén travieso en el bosque juega
 Pero los espíritus del alma entran
 desde la oscuridad
 ¿transformando en cenizas todos
 estos sueños?
 (Mientras con lengua lerda y larga
 la llama pasa sobre el techo de la ruka).

Elicura Chihuailaf.³⁵

La lucha contra la división de las comunidades mapuches ocupa casi toda la escena política mapuche de los ochenta. En el intertanto, se irá conformando un grupo de *dirigentes-intelectuales* de variadas vertientes,

35. Chihuailaf, Elicura, *El Invierno, su Imagen y Otros Poemas Azules*, Temuco, sin imprenta ni editorial (auto-edición), 1991.

algunos provenientes del ya mencionado grupo de profesionales universitarios formados entre los años sesenta y setenta, otros de las nuevas horneadas de profesionales de los ochenta, formados al amparo de la dictadura militar. La compleja heterogeneidad de la sociedad mapuche, tendrá una clara expresión en la convivencia e interrelación entre sujetos provenientes del ámbito rural y los residentes urbanos nacidos en la ciudad, y que algunos autores mapuches han denominado “urbanos.”³⁶ Hacia fines de la década, se agregó a esta compleja trama de intelectuales-dirigentes, un importante contingente de profesionales e intelectuales que, producto del proceso de “apertura política” resultante de las negociaciones entre militares y la alianza política opositora, retornaban de su exilio en el extranjero.

Desde la segunda mitad de los ochenta, la acción de las organizaciones y los *dirigentes-intelectuales* se había concentrado en poner sobre el espacio público urbano las “demandas históricas.” Para ello se ampliaron y profundizaron las alianzas políticas con los partidos de oposición al gobierno militar, proceso no exento de dificultades y cruzado por los conflictos internos de las diferentes agrupaciones y conglomerados partidistas. A partir de 1988, particularmente después del rechazo popular plebiscitario de la dictadura ese mismo año, el “Movimiento Indígena” inicia un acercamiento histórico al mundo político no-indígena, el que habría de culminar en el “Acuerdo de Imperial” (Diciembre de 1989), firmado por las principales organizaciones indígenas y el entonces candidato a la presidencia de la República de las fuerzas opositoras a la dictadura militar, Patricio Aylwin. A través de este documento, el futuro presidente se comprometía a elaborar una Ley Indígena y una institucionalidad destinada a gestionar el desarrollo de los pueblos indígenas.

En 1990, se inicia el proceso para la elaboración de una nueva Ley Indígena. Finalmente, censurada y disminuida por los partidos de derecha y sectores conservadores de la propia coalición gobernante, es promulgada el 5 de octubre de 1995, bajo el nombre de Ley Indígena

36. Ver Ancán, José, “Los urbanos: un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea,” *Pentukún*, N° 1 (1994), Temuco, Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera; también Ancán, José, “Rostros y voces tras las máscaras y los enmascaramientos mapuche: los mapuche urbano,” *Actas del Segundo Congreso Chileno de Antropología*, Santiago de Chile, Edición del Colegio de Antropólogos de Chile, 1997.

Nº 19.253.³⁷ A partir de este cuerpo legal, se crea una estructura institucional, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), destinada a “promover, coordinar y ejecutar ... la acción del Estado a favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional.”³⁸

Desde la apertura del proceso de discusión de la Ley, su posterior promulgación y la creación de la CONADI, se abrió en el país una nueva etapa de relaciones entre el mundo indígena, la sociedad nacional y el Estado. Después de más de cien años de luchas, el Estado tendrá la intención de resolver muchas de las “Demandas Históricas.” La educación, en especial de profesionales y técnicos de formación superior, aparece como una prioridad para las organizaciones y la sociedad indígena en general. Además, este proceso se enmarca en una creciente demanda por educación intercultural bilingüe en los programas educativos del país.³⁹

Bajo estos fundamentos, el organismo antecesor de la CONADI, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), dirigida por el historiador José Bengoa, inicia en conjunto con las organizaciones y *dirigentes-intelectuales* indígenas una serie de estrategias destinadas a darle viabilidad al proceso de inserción de estudiantes indígenas en las aulas universitarias. Así es como la CONADI, en conjunto con el Ministerio de Educación, dan inicio al Programa de Becas Indígenas en 1991, el que abarcaba todos los niveles educacionales (enseñanza básica, media y superior pública y privada).

Desde un primer momento, las organizaciones pusieron un fuerte acento en la necesidad de reforzar el programa de becas de educación

37. Una de las aspiraciones más sentidas de las organizaciones indígenas (aymara, mapuche, rapa nui y diaguita, entre otras) era obtener el reconocimiento constitucional de “Pueblos Indígenas,” lo que abría la posibilidad de optar a procesos de desarrollo más autónomo. La negativa a esta demanda fue argumentada en función de la indivisibilidad del estado-nación chileno y en razón de que los pueblos indígenas podían iniciar, a partir de esta nueva situación jurídico-política, un proceso nacionalista de separatismo político y territorial de alcances inciertos.

38. Ley 19.253, Art. 39.

39. La Ley Indígena establece en su Art. 32 que “La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios y organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.” Este ha sido uno de los puntos más discutidos por las organizaciones y la CONADI en el último tiempo, por cuanto se ha demostrado hasta ahora el escaso interés por parte del Estado en la implementación del mandato de la Ley.

superior, por cuanto éste representaba la posibilidad inmediata de obtener recursos humanos propios, deseo que había estado en los discursos de los intelectuales-dirigentes desde mediados de los años cincuenta. Este interés guarda la esperanza de contar con intelectuales preparados en el mundo de los *winkas*, que puedan pensar los grandes temas del desarrollo y actualización de lo indígena en el contexto de la modernidad.

Entre 1991 y 1995, el Programa de Becas entregó unas 3.000 becas a estudiantes indígenas de educación superior. No es posible evaluar con certeza el impacto del programa de becas en el mundo indígena. Sin embargo, puede pensarse en un impacto global de relativa importancia si tenemos en cuenta que el porcentaje de personas indígenas con enseñanza superior completa es varios puntos inferior al porcentaje nacional de la población no indígena. En la Región Metropolitana, estas cifras son de un 12,5% indígena frente a un 17,1% no indígena, siendo mayor en el caso mapuche.

La incorporación de la temática indígena en la universidad, a través de la formación de recursos humanos, técnicos e intelectuales, puso por primera vez en evidencia la necesidad de generar programas específicos dirigidos a los pueblos indígenas. Además, ésto vino acompañado por la evidencia de que cualquier programa que se estableciera debía necesariamente contar con recursos humanos originarios del mundo indígena, como una manera de reconocer la pertinencia y capacidad de los académicos autóctonos que habían comenzado a formarse tanto en Chile como en el extranjero.

Universidad o Diversidad ¿Un Nuevo Dilema?

Ahora la universidad es un lugar de desencuentro del conocimiento. Nosotros como estudiantes mapuches provenientes de comunidades, comenzamos desde muy temprano el proceso de desvalorización de nuestros conocimientos, desde los primeros años de enseñanza; inclusive, muchas veces nuestros padres han optado por no enseñarnos la lengua para poder acceder a la educación.⁴⁰

A nuestro juicio, la universidad no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder

40. Painemal, Wladimir, "Conocimiento Indígena v/s Conocimiento Científico: Los Estudiantes Mapuche frente al Problema," en Morales (comp.), *Universidad y Pueblos Indígenas*, pp. 97-8.

añcada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros *logos* no tienen lugar. ¿Por qué entonces los pueblos indígenas demandan que se le abran las puertas de las aulas universitarias? ¿De qué manera se explica que, desde las primeras organizaciones, la demanda por la educación haya sido un punto central de algo que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural?⁴¹

La respuesta está en las estrategias de los pueblos indígenas para convertir la educación, y la enseñanza universitaria en particular, en un recurso apropiado, al modo que lo planteaba Bonfil Batalla. Implica también la idea de percibir los vínculos con la universidad en tanto espacios de poder, poder que paradójicamente se construye en la alteridad, en la diferencia.

Así desde 1991, comienza a vislumbrarse una nueva etapa en la relación entre universidad y pueblos indígenas; quizás por primera vez una relación “en forma.” A la puesta en marcha del Programa de Becas de la CEPI/CONADI, se suma un conjunto de otras iniciativas de parte de algunas universidades, mayormente estatales. Basándose en la demanda étnica por educación de las organizaciones y en el nuevo contexto que otorga la Ley y la existencia de la CONADI, comenzaron a implementar programas y proyectos de mediano y largo plazo, destinados a satisfacer un manifiesto interés del mundo indígena por vincularse tanto a través de la matrícula de alumnos, como con una presencia activa dentro de ella, en los campos de la docencia y la investigación.

Entre los programas más importantes creados entre 1992 y 1998, se cuentan: el Programa de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Católica de Temuco; el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat de Iquique; el Curso de Derecho Indígena de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile en Santiago; el Instituto de Estudios Indígenas (IEI) de la Universidad de la

41. Estas mismas preguntas son las que han guiado estudios y propuestas de análisis sobre la demanda por educación en el pueblo mapuche en trabajos como los de Foerster y Montecino, *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches* y Marimán, Pablo, “Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile,” en Bello, Álvaro et al. (comps.), *Pueblos Indígenas, Educación y Desarrollo*, Santiago de Chile, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM)/Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera, 1997.

Frontera de Temuco; y la carrera de Técnico en Gestión Pública con Mención en Planificación, dirigido a dirigentes de organizaciones indígenas, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

De todos estos programas, probablemente el que refleja en mejor forma la nueva relación de algunas universidades con los pueblos indígenas, es el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera de Temuco (IEI). Creado en 1994 y ubicado en una universidad del sur del país, en el territorio ancestral mapuche, el IEI reúne a profesionales e intelectuales indígenas y no indígenas, en líneas de trabajo que comprenden la investigación, la prestación de servicios, evaluación de proyectos, docencia, difusión cultural y publicaciones entre las principales actividades. El IEI edita además una revista trimestral, *Pentukún*, que se ha convertido en un lugar propicio para el debate, la difusión y la reproducción de conocimiento, así como para la confrontación de posiciones entre intelectuales indígenas y no indígenas, rol que cumplió la revista *Nütram* durante los ochenta y parte de los noventa.⁴²

En los números de la revista *Pentukún* publicados hasta la fecha, se han dado a conocer estudios y ensayos de intelectuales mapuches sobre demografía e identidad de los indígenas urbanos, estudios sobre tierra, territorio y autonomía, lengua y cultura, poesía y plástica indígena, educación intercultural, políticas públicas sobre el mundo indígena, historia, sociología y antropología.⁴³

El IEI ha realizado además diversos seminarios, cursos y talleres. Uno de los más destacados es el convocado en noviembre de 1996,

42. Revista publicada por el Centro Ecuménico Diego de Medellín y dirigida por el antropólogo Rolf Foerster.

43. Algunos de estos trabajos y sus autores son: José Ancán, "Los urbanos - un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea," *Pentukún*, N° 1 (1994), pp. 5-15; Elisa Loncón, "Consideraciones generales para establecer una política lingüística del mapudungún," *Pentukún*, N° 2 (1995), pp. 9-26; Lorenzo Aillapán, "Una mirada mapuche a la educación chilena," *Pentukún*, N° 3 (1995), pp. 73-5; Marcos Valdés, "Notas sobre la población mapuche de la Región Metropolitana: Un avance de investigación," *Pentukún*, N° 5 (1996), pp. 41-66; Eliseo Cañulef, "La dimensión ética del desarrollo: un tema ineludible frente al mundo indígena," *Pentukún*, N° 6 (1996), pp. 71-5; Isolde Reuque, "Mi experiencia como mujer mapuche participante en Beijing 95," *Pentukún*, N° 5 (1996), pp. 80-8. Asimismo la revista ha acogido la creación literaria de poetas mapuches como Lorenzo Aillapán, "Poemas de cinco pájaros," *Pentukún*, N° 4 (1995), pp. 71-5; Jaime Huenún, "Poeta de la tierra/Ciudadano de la página," *Pentukún*, N° 10-11 (2000), pp. 167-82; Bernardo Colipán, "Cinco poemas de Bernardo Colipán," *Pentukún*, N° 3 (1995), p. 61; y Patricia Leufumán, "Poema de Patricia Leufumán" (Traducción, Wigkazugun mew), *Pentukún*, N° 3 (1995), p. 71; entre varios otros.

denominado “Universidad y Pueblos Indígenas,” el que se realizó con el objeto de debatir precisamente la problemática del mundo indígena en relación a la universidad, desde una óptica multidisciplinaria y multicultural. El seminario reunió por primera vez en nuestro país a intelectuales indígenas y no indígenas de Chile, y de otros países de la región.

Fuera del espacio universitario institucional, se han formalizado otras instancias e iniciativas que apuntan a la producción de conocimiento y que, de distintas formas, se vinculan a los espacios universitarios a través de la docencia, de talleres y de programas independientes de investigación que son apoyados por la cooperación internacional y fondos concursables de proyectos. Por ejemplo, la ONG mapuche, el Centro de Estudios y Documentación Mapuche *Liwén*, se transformó a fines de los ochenta en un lugar de acogida de la nueva generación de investigadores mapuches. Incluso algunos de sus miembros hicieron un tránsito al revés de los procesos migratorios normales, siendo hijos de personas que en décadas anteriores migraron a la ciudad de Santiago. Regresaron a sus tierras ancestrales y se instalaron con una propuesta de investigación y debate que puso en el centro la temática del territorio, la autonomía y la autodeterminación mapuche.

En 1997, *Liwén* publicó el número 7 de su Anuario. En esta publicación quedaron bien reflejadas las preocupaciones recientes de los intelectuales indígenas. Ellas develaban la existencia de un nuevo tipo de intelectual indígena que dejaba atrás la figura del “dirigente,” propiamente tal, para consolidar la representación de un grupo social que piensa desde lo político y que se afina más en las instancias de la reflexión, investigación y docencia universitaria, a la cual están ligados algunos de los miembros del equipo institucional, en las universidades de la región de Temuco.⁴⁴

Los títulos últimamente citados reflejan las preocupaciones actuales de la mayoría de los intelectuales mapuches: la tierra, el territorio y la autodeterminación. Se podría decir además, que estas preocupaciones

44. Entre los trabajos publicados por el Anuario de *Liwén*, N° 4 (junio de 1997, Temuco) se pueden mencionar los del historiador Víctor Naguil, “Desarrollo Mapuche y Derecho de Auto Determinación”; Víctor Toledo Llancaqueo, “Todas las Aguas, las Riberas, las Tierras. Notas Acerca de la (des) Protección de los Derechos Indígenas sobre sus Recursos Naturales y Contribución a una Política Pública de Defensa”; Sandra Huenchuán, “Mujeres Rurales e Indígenas en la Araucanía: Huellas Demográficas y Aspectos de sus Condiciones de Vida”; José Ancán, “Los Cántaros de la Memoria. Un Personal Acercamiento al Universo Mapuche de la Arcilla”; y Pedro Marimán, “La Diáspora Mapuche: Una Reflexión Política.”

traducen un estado de ánimo y la génesis de un proceso político futuro en que las “demandas históricas” están dando paso a las demandas étnonacionales. Sería, tal vez, la primera etapa de un proceso de demanda por autonomía territorial y autodeterminación. En este mismo campo, el de la autodeterminación y lo que Rolf Foerster llama la “re- memorización,” han surgido nuevas voces vinculadas principalmente al género de la poesía. Según el autor, los poetas mapuches Elicura Chihuailaf, Jaime Hueñún y Leonel Lienlaf, estarían traduciendo un nuevo estilo de representación del intelectual indígena, el que a través de la poesía se trasladaría de la oralidad a la escritura, articulando de esta forma las preocupaciones del mundo rural y urbano, de lo tradicional y de lo “moderno.”⁴⁵

Los poetas mapuches portarían en este lenguaje formas de promover el etno-nacionalismo mapuche, a partir de la generación de un nuevo orden de discurso para la sociedad mapuche-huilliche contemporánea:

No se trata solamente de un nuevo lenguaje que vuelve sobre las heridas del pasado, sino que es capaz de crear un espacio discursivo que reposiciona a la tradición mapuche en el nuevo escenario cultural. En esta tarea los poetas mapuches transitan desde la oralidad hacia una literatura mapuche. Si la nación es una narrativa, dudamos, al leer sus poemas, que allí se encuentra una parte importante de su simbólica.⁴⁶

La idea de los intelectuales como promotores de la lucha étnica y nacional o Étnonacional no es nueva. Por el contrario la han sugerido una serie de autores contemporáneos.⁴⁷ Sin embargo, cabe señalar que cada uno de

45. Ver Foerster, Rolf, “¿Movimiento Étnico o Movimiento Étnonacional Mapuche?”, *Revista de Crítica Cultural*, N° 18 (1999), pp. 52-8. Para efectos de éste capítulo, he citado a los originales inéditos que me facilitó el mismo autor: Foerster, Rolf, “¿Movimiento étnico o movimiento etnonacional mapuche?”, mimeo, 1998a; y Foerster, Rolf, “La poética mapuche-huilliche como procedimiento de re-memorización,” mimeo, 1998b.

46. Foerster, 1998a: pp. 6-7. Los Huilliche son una de las identidades territoriales que conforman la macro identidad denominada pueblo mapuche. En mapudungun, la lengua mapuche, huilliche quiere decir “gente del sur” (hulli=sur; che=gente). Las comunidades huilliche se encuentran distribuidas en comunas costeras y cordilleranas de las Provincias de Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé, en la X Región de los Lagos, Chile.

47. Ver por ejemplo: Smith, Anthony, *The Ethnic Revival*, Londres, Cambridge University Press, 1981; Gellner, Ernest, *Naciones y Nacionalismos*, Madrid-México, Alianza Editorial, 1988; Anderson, Benedict, *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el Origen y Difusión del Nacionalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1993; Connor, Walker, *Étnonacionalismo*, Madrid, Trama Editorial, 1998.

estos autores ha insistido en la relación o articulación entre los procesos colectivos y aquellos más individuales, como es la existencia o formación de intelectuales proclives a las demandas nacionales, o que cumplen la función de narradores de la nación. Bajo la mirada de estos autores los intelectuales o la denominada *intelligentsia* opera en función de fenómenos de masa.⁴⁸

La lectura que hace Foerster del concepto de étnonacionalismo de Walker Connor, basada en la producción de algunos no menos importantes poetas mapuches, parece insuficiente e incompleta y más bien nos remite a otra cuestión: a la aparente “necesidad” de algunos intelectuales no indígenas por instalar “conceptos nuevos” que luego puedan ser recogidos por los propios intelectuales indígenas. Se trata de la construcción de un imaginario conceptual de las demandas étnico-nacionales más que de su circulación en forma de proceso social real.

Esta misma cuestión ha sido posible de apreciar en la construcción de un discurso y un imaginario de las luchas del movimiento zapatista en México durante los años noventa. Conceptos como autonomía y autodeterminación son masticados y deglutidos por los intelectuales no indígenas, para luego ser entregados a la dirigencia indígena, en una muestra de escaso diálogo o intercambio horizontal de ideas entre indígenas y no indígenas. En todo caso, es claro que la última palabra la tienen los indígenas, quienes son los que en definitiva “eligen” la incorporación de los conceptos a secas o su procesamiento y reinterpretación al modo propio.

En otro trabajo reciente, Kotov y Vergara señalan que entre los intelectuales mapuches de hoy, se ha producido un creciente interés por abordar la cuestión de la identidad, a través de referencias a la cultura, el territorio, la relación con la tierra y las creencias religiosas, así como un conjunto de otros tópicos compartidos con los intelectuales no indígenas.⁴⁹ Sin embargo, los autores no definen qué es lo que entienden por intelectuales y cuáles son las condiciones en que se produce el conocimiento mapuche.

Entre los mapuches existe actualmente una generación de estudiantes universitarios que se encuentra en proceso de aportar al conoci-

48. Bello, Álvaro, “‘Verdades Históricas’ y formación del Estado-nacional en Chile: la barbarización de los pueblos indígenas en los siglos XIX y XX,” (2001) (Inédito, 44 páginas).

49. Kotov, Rita y Vergara, Jorge Iván, “La Identidad Mapuche en la Perspectiva de los Intelectuales Indígenas,” *Actas del Segundo Congreso Chileno de Antropología*, (Tomo I), Santiago de Chile, Colegio de Antropólogos de Chile, 1997, pp. 452-61.

miento a través de la realización de sus tesis de grado.⁵⁰ Los estudiantes universitarios indígenas parecen estar constituyéndose en un sector relevante dentro de sus grupos étnicos de referencia. Al aumento sustantivo de la matrícula de este sector, se agrega su creciente interés por participar en los procesos actuales que vive el mundo mapuche. Este hecho es de suma importancia si se toma en cuenta la dificultad de los jóvenes indígenas, mayoritariamente urbanos, para expresar y desarrollar su identidad en un contexto adverso, donde la discriminación aún está fuertemente presente.

El interés de estos estudiantes se ha centrado principalmente en la cuestión de la identidad étnica y sus manifestaciones y desarrollo en el ámbito urbano, sector que parece ser una nueva frontera política e intelectual de los pensadores indígenas.⁵¹ En todo caso los conflictos por la construcción de megaproyectos en tierras mapuches —como la represa Ralco; el *By-pass* de Temuco y la carretera costera por las regiones VIII, IX y X— han demostrado un renovado interés de los intelectuales y estudiantes universitarios por la suerte del *wallmapu*, el territorio ancestral del pueblo mapuche.⁵² Lo mismo ha sucedido en relación a los conflictos de comunidades mapuches con las grandes empresas forestales en Malleco. Es notorio el hecho de que los nuevos conflictos han incentivado la producción intelectual y la discusión académica de las nuevas generaciones de estudiantes, profesionales e intelectuales mapuches a un punto hasta ahora no visto en Chile.

50. Algunas de estas tesis: Calfío, Margarita y Jiménez, Rosa, *Juventud Mapuche Urbana: Un Acercamiento a la Configuración de su Identidad Étnica*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana, 1996; Marimán, Pablo, *Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile: 1910-1990. Una Aproximación desde la Historia Oral*, Temuco, Universidad de la Frontera, 1993; Cuminao, Clorinda y Moreno, Luis, *El Gijatún en Santiago: Una Forma de Reconstrucción de la Identidad Mapuche*, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 1998; entre muchas otras producciones.

51. Estos temas los he desarrollado brevemente en Bello, Álvaro, “Jóvenes Indígenas en la Educación Superior: La Constitución de un Nuevo Actor Social,” en Morales (comp.), *Universidad y Pueblos Indígenas*, pp. 99-106; y en Bello, Álvaro, “Movimientos Tras el Movimiento: Los Mapuche Urbano y sus Organizaciones Sociales,” Trabajo presentado dentro de la Maestría en Ciencias Sociales, Universidad ARCIS, Santiago de Chile, 1998 (inédito).

52. Una abundante bibliografía de autoría mapuche sobre los temas mencionados puede ser consultada en las páginas de la web, entre otras: www.mapuche.cl; www.soc.uu.se; www.xs4all.nl; www.mapuexpress.net.

Conclusiones: El Camino hacia una Universidad Mapuche

A través de los últimos cien años, el intelectual indígena ha transitado de una imagen de ser ritualizado a la síntesis del intelectual político y dirigente. En los años 1990 ha retomado espacios de autonomía en relación a la sociedad mayor y se ha convertido en actor social que traduce y relata las demandas de su pueblo. Estas constantes mutaciones hablan de las múltiples adaptaciones a que se han sometido los pueblos indígenas en general, impulsados por la necesidad de saltar el cerco que los ha intentado atrapar. Por eso es que la vinculación de los intelectuales indígenas a la universidad, su acercamiento a las aulas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar la claudicación de sus proyectos históricos, reflejan el avance hacia nuevos espacio de poder, autonomía y reproducción de las formas propias de conocimiento en el difícil “Chile Actual.”⁵³

En este contexto, la existencia de un movimiento indígena que logra articular a los distintos sectores que hoy componen la sociedad indígena (comuneros, estudiantes, residentes urbanos), subvierte el orden consensual impuesto por una democracia imperfecta y por los poderes fácticos de la dictadura, y de una sociedad que no procesa la diversidad, la existencia de un otro. Sin embargo, la figura del intelectual no se construye solo en la dicotomía o la bipolaridad del rechazo a lo *winka*. Los vínculos y el interés por insertarse en los espacios universitarios, demuestran un impulso por copar “nuevos territorios.” Ahí el *logos* indígena tendría un lugar, no como el único del conocimiento, sino como el de la idea, subyacente, de avanzar hacia procesos de autodeterminación donde los procesos de “préstamo cultural” son esenciales para configurar la estrategia política futura.

Algunos intelectuales no-indígenas como José Bengoa señalan que quizás no sea posible, por ahora, pensar en una universidad con *gñenpines* y *weupifes*.⁵⁴ Pero, los programas existentes tal vez ayuden a establecer

53. Moulián, Tomás, *Chile Actual: Anatomía de un Mito*, Santiago de Chile, LOM, 1997, pássim.

54. Entrevista realizada por Álvaro Bello con José Bengoa, investigador en ciencias sociales, ex Director de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), y ex-Rector de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Santiago de Chile. La entrevista fue realizada en Santiago de Chile, el 26 de octubre de 1999. La UAHC es una institución donde se lleva a cabo múltiples programas vinculados a la educación y capacitación con pueblos indígenas.

nuevos vínculos sociales y políticos entre los pueblos indígenas y la sociedad dominante. El posicionamiento de los intelectuales indígenas en el espacio universitario tiene, entonces, un hondo contenido político y relacional, tanto para chilenos como para indígenas.

La invisibilización por la que aún atraviesa el intelectual indígena se convierte en una necesidad flagrante de los poderes, para resistir las fuerzas —irreversibles— en construcción de procesos de autonomía. Por otra parte, en el ámbito de la producción de conocimiento y el debate político, pareciera que el aporte actual de los intelectuales se encuentra en los temas centrales a que están abocadas las organizaciones, como son los conflictos de tierra y la elaboración de un discurso de la territorialidad. Desde allí se comienza a levantar, después de más de cien años, la idea de una comunidad imaginada, o como señalan los propios mapuches, la reconstrucción del “país mapuche.” Esto, como señala el historiador mapuche Pablo Marimán, enmarca las estrategias políticas actuales de los pueblos indígenas en una lucha de más largo aliento, que no tiene sólo como objetivo la recuperación de tierras usurpadas.⁵⁵

El mismo lenguaje que los intelectuales mapuches han comenzado a utilizar —un tipo de grafía propia, como escribir Temuko con “k” y no con “c,” en una suerte de subversión de signos, símbolos y significados— inscribe la producción intelectual mapuche en un ámbito de complejidad mayor que el elaborado por las generaciones precedentes. Es por esto que el intelectual indígena afirma su existencia o sus posibilidades, no en términos de su ausencia o presencia en la universidad, sino más bien en la representación de las demandas por el reconocimiento de derechos territoriales y políticos, todo ello en un contexto adverso, marcado por la aplastante sombra del Estado, el mercado y los megaproyectos transnacionales.

En este “movimiento por debajo” los intelectuales mapuches parecen visualizar que su papel frente a la universidad es más bien de índole estratégico, dado que la apuesta definitiva del movimiento en este campo debiera estar centrada necesariamente en la conformación de espacios autónomos de generación y reproducción de conocimiento.

Cuando yo estaba en la universidad pensaba que era una institucionalidad que había que cambiar, que había que modificar, en función de lo que eran nuestros intereses y nuestras necesidades. Pero en términos personales,

55. Entrevista a Pablo Marimán, Temuco, 1998.

yo opté por alejarme de ese espacio. Después de todas las luchas nuestras y las resistencias de las autoridades universitarias al interior del plantel mi reflexión es sí, en términos de tiempo, me dedico a transformar esto o me creo un espacio propio. En mi concepto, en mi idea de identidad, los espacios propios uno los puede significar en términos simbólicos, eso es mucho más valioso e importante.

Cuando tu empiezas a ver para atrás y te encuentras con la experiencia de la Corporación (Araucana) que planteaba lo mismo, inclusive ellos iban a construir la “Pelontúe” que era una universidad, un instituto; habían conseguido un decreto y un espacio y al final no fructificó, se opusieron los que decían que eso era segregación. De este modo, te das cuenta que la lucha tiene continuidad, que tiene vigencia. Entonces a cincuenta años eso está mucho más vigente.⁵⁶

Desde este punto de vista cobra fuerza, en algunos sectores, la idea de un proyecto universitario mapuche autónomo, un lugar donde el desarrollo del conocimiento sea normado por los propios actores, y en función de estructuras ya dadas.

Nosotros hoy nos planteamos el proyecto de universidad propia, de una universidad mapuche, un proyecto que vaya hacia la autodeterminación. Pensamos que ese podría ser el gran aporte de nuestra generación. Todo esto, me hace descartar inmediatamente espacios como las universidades tradicionales. Yo creo que todo esto tiene que ver con el tema de la identidad, de la identidad beligerante, como proceso, además de empoderamiento.⁵⁷

Al final de esta exposición debemos concluir que la universidad ha sido una institución contradictoria para los mapuches. Por una parte, ha acogido de manera restringida a miembros de este pueblo indígena, actuando como un medio de inserción de algunos miembros en el mundo de los *winkas*, a través de la profesionalización y la preparación técnica. Por otra parte, la universidad ha cumplido un importante rol en la organización y politización de las demandas indígenas. Esto se ha producido mediante la

56. Entrevista a Pablo Marimán, Temuco, 1998.

57. Entrevista a Pablo Marimán, Temuco, 1998.

adquisición y racionalización de una cierta conciencia étnica entre profesionales e intelectuales indígenas formados en la universidad en cuya génesis han jugado un rol fundamental los procesos de reconocimiento y contrastación de las distintas lógicas de conocimiento existentes en la sociedad. De esta manera, la universidad ha permitido que los mapuches puedan apreciar y evaluar la lógica y gestión de los procesos de formación hegemónicos que la limitan en sus posibilidades de acoger otros formatos de conocimiento distintos a los autodefinidos como propios.

Pero tal vez lo más importante de todo esto es que la universidad para los mapuches, como representación y realidad, es un ámbito de disputa por el conocimiento, en tanto imagen de las estructuras de poder y dominación cognitivas. Es, por lo mismo, un espacio propicio para el combate por reivindicaciones y derechos, los que parecen estar enfrentados a los peligros de la homogeneización y la asimilación que la atractiva sirena de la profesionalización universitaria ha representado por décadas. No se trata de una negación del derecho a la educación y a la preparación profesional, se trata del cuestionamiento a la paradoja que para los mapuches significa insertarse en un espacio aséptico a la diversidad y a la diferencia.

Hoy en día la universidad para los mapuches es importante pero no en sí misma si no más bien por lo que representa y ha representado históricamente. La universidad es parte del aparato con que la sociedad chilena y el Estado-nacional han intentado dominar y asimilar a los pueblos indígenas. Por lo mismo, parece claro que sólo una metamorfosis progresiva de la universidad hará posible un cambio en las relaciones que hasta ahora ha sostenido con los pueblos indígenas en general. Pero: ¿cómo lograr este cambio teniendo en cuenta los procesos de mercantilización y de pérdida de influencia de la educación superior chilena durante las últimas tres décadas? ¿Cómo lograr una transformación en el marco de la asfixiante institucionalidad y cultura política autoritaria heredada del régimen militar y asumida como propia por los gobiernos concertacionistas? ¿Cómo hacerlo en un contexto donde las demandas indígenas son permanentemente criminalizadas y perseguidas?

Al parecer la clave se encuentra en la transformación de la ciudadanía, los espacios políticos y culturales de la sociedad chilena, que en uno de sus tantos pasos debiera transitar desde el simple y endeble respeto a las diferencias, al reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y de otros grupos sociales. Es en este proceso donde, tal vez, la universidad y los pueblos indígenas puedan encontrarse de verdad para cristalizar una relación distinta.

V

El Movimiento Estudiantil Chileno y la Reforma Universitaria: 1967-1973

Luis Cifuentes S.

Resumen

La participación estudiantil en el gobierno universitario, lejos de ser una peculiaridad de los años 1960, es un fenómeno de origen medieval con una historia de nueve siglos. La Reforma Universitaria de 1967-1973, que replanteó en Chile el cogobierno de profesores y estudiantes, forma un continuo con los movimientos iniciados en los años 1920. Ella fue gatillada y, en buena medida, conducida por los estudiantes en un proceso de envergadura nacional que impactó al país.

La Reforma tuvo tres metas: democratización, modernización y compromiso social de la universidad. En los tres campos hubo grandes avances y el sistema universitario nacional cambió radicalmente como consecuencia. La característica más difundida del proceso fue la elección de rectores y Consejos Superiores en claustro pleno, con una ponderación típica del 25% de los votos del claustro para el estamento estudiantil. Sin embargo, fue la participación diaria de toda la comunidad y el intenso debate acerca de la totalidad de la problemática universitaria y nacional la que en mayor medida cambió la vida académica. Este trabajo analiza los logros y debilidades del proceso reformista, colocando énfasis en el cogobierno.

El Movimiento Estudiantil en la Historia

Estas páginas tienen por objeto examinar aspectos de la experiencia del movimiento estudiantil chileno en los años 1960. Para situar el tema, comencemos por un vistazo a la historia. Las primeras instituciones de educación superior con el nombre de “universidades” surgieron entre los siglos XI y XII en Europa. Ellas fueron de dos tipos: el primero, la *universitas scholarium* (gremio de estudiantes); y el segundo, la *universitas magistrorum* (gremio de maestros).

Las universidades escolares, cuyo prototipo fue la Universidad de Bolonia, eran agrupaciones de estudiantes cuya finalidad era contratar docentes para que les impartieran formación básica en las Artes Liberales y formación profesional en Medicina, Derecho y Teología. Los estudiantes regían y los maestros debían jurar obediencia al rector, que era un estudiante. Como consecuencia de los privilegios concedidos a la *universitas* de Bolonia —por ejemplo, por el emperador Federico I Barbarroja (1158)— que después fueron adoptados por otras universidades escolares, el rector-estudiante llegó a tener amplísimos poderes y decisión final sobre cualquier proceso legal (civil o criminal) en que se viera envuelto un educando. Muchas universidades medievales siguieron el molde boloñés, entre ellas, casi todas las italianas, españolas y del sur de Francia. En las universidades hispanas los estudiantes tuvieron, durante varios siglos, el derecho exclusivo a elegir a los profesores en concursos de oposición.¹ Hubo también rectores-estudiantes en las universidades de Praga, Perpignan, Cracovia, Viena, Aix-en-Provence y Glasgow.

En contraste, las universidades magisteriales eran agrupaciones de maestros que ofrecían formación básica y profesional a los jóvenes. Los maestros regían y el rector era un maestro. El prototipo fue la Universidad de París.

El período de decadencia de las universidades, entre los siglos XVI y XVIII, terminó con la participación estudiantil. Junto con oponerse al Renacimiento, a la Reforma y a la ciencia moderna, las universidades pasaron a convertirse en enclaves autoritarios e intrascendentes. El siglo XIX vio el renacer de la educación superior en tres modelos: la universidad profesional de Napoleón (1806), la universidad investigadora de Humboldt (1809) y la universidad técnica, la primera de las cuales fue la Escuela Politécnica de París (1794). El modelo de Humboldt se basó en los principios de *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit* (libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje). Los estudiantes tuvieron el derecho de elegir profesores entre cátedras paralelas, determinar la duración de sus estudios, cambiarse de carrera y hasta de plantel a voluntad.

A comienzos del siglo XX la Primera Guerra Mundial y su secuela tuvieron poderosos ecos, que en Latinoamérica se unieron al ascenso

1. Acerca del origen histórico de la participación estudiantil en el gobierno universitario, ver Rashdall, Hastings en Powicke, F. M. y Emden, A. B. (eds.), *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Londres, Oxford University Press, 1987 (3 tomos): Tomo I, pp. 87-268 y Tomo II, pp. 63-98; y Hilde de Ridder-Symoens (ed.), *A History of the University in Europe*, Londres, Cambridge University Press, 1992, Tomo 1, pp. 6, 24.

político de las clases medias para configurar un seminal movimiento reformista en las universidades, gatillado por el Manifiesto Liminar de Córdoba (Argentina) en 1918. En uno de sus párrafos, el Manifiesto dice:

La juventud vive siempre en trance de heroísmo, es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura República Universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de la verdad, de la belleza y del bien.²

El movimiento de los años veinte, liderado por los estudiantes, logró cambios trascendentes en varios países (Argentina, Uruguay, Brasil). En otros (por ejemplo, Chile) provocó un cambio gradual que, en las décadas posteriores, terminó con las peores formas de irracionalidad y corrupción en la universidad. Pero es posible afirmar que tal proceso nunca llegó a completarse, de aquí que en Chile los intentos reformistas formen un continuo, de los años 1920 a los 1960.

El movimiento de los años 60 tuvo su origen en los complejos y apasionantes sucesos de la primera mitad del siglo y, de manera inmediata, en la reconstrucción o readecuación de las economías dominantes impuesta por la Segunda Guerra Mundial. Un gran auge económico en los países desarrollados generó un clima de esperanza y optimismo globales, que comenzó a fines de los cincuenta. Las necesidades de la metrópolis de importar materias primas y exportar capitales provocaron una activación de las economías periféricas. Aunque la prosperidad no llegó a todo el mundo, sí lo hicieron las esperanzas. El derrumbe de los imperios coloniales originó un clima libertario. Desarrollos tecnológicos

2. En la misma vena, la Declaración del 25 de mayo de 1961 de los estudiantes de la Universidad Técnica del Estado, Chile, dice: "Constituimos la razón de ser de la universidad. Reclamamos por ello nuestro derecho a participar plena y activamente en la dirección de los destinos universitarios. Frente a la idea de permanecer estáticamente gobernados, planteamos nuestra actitud de ser activos gobernantes. La experiencia del movimiento estudiantil de Chile y Latinoamérica, demuestra fehacientemente, que los universitarios somos capaces de participar en el gobierno de la universidad. Como centro de la vida universitaria experimentamos en carne propia sus bondades y defectos. Tenemos derecho a participar en la elección de nuestros maestros y autoridades."

tales como la radio a transistores, la televisión, la carrera espacial y el uso de computadores contribuyeron al carácter global y optimista de una gran ola cultural y política. Hubo un clamor mundial por desconcentrar el poder, por participar del proceso de toma de decisiones. En este contexto de esperanza debe entenderse el movimiento reformista de los años 1960.

De la discusión previa fluye que la participación estudiantil no sólo en el debate, sino en el gobierno mismo de la universidad, lejos de ser una novedad de la “década prodigiosa,” es parte de una tradición casi milenaria, que nació con la universidad.

La Reforma y sus Logros

En la Universidad de Chile —la más antigua del país, fundada en 1842— hubo movimientos reformistas en los años 1920 y 1930; en 1945 y 1952 tales sucesos se repitieron en las facultades de Filosofía y Medicina de la misma universidad. En 1933 y 1953 campañas similares ocurrieron en la Universidad de Concepción. Durante la década de los 50 el debate reformista fue notorio en varios planteles, incluida la Universidad Católica (UC). El 25 de mayo de 1961 los estudiantes de la Universidad Técnica del Estado (UTE) ocuparon todos los locales de su casa de estudios, iniciando un movimiento reformista que culminaría seis años después. En 1963, a instancias de la Federación de Estudiantes de la UTE (FEUT), se realizó un Seminario de Reforma Universitaria con participación de docentes, estudiantes y autoridades. En 1964, el profesor Luis Scherz inició seminarios de Reforma en la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), que darían origen al movimiento que transformó esa casa de estudios tres años más tarde. Entre el 25 y el 29 de junio de 1966 los estudiantes de la Universidad de Chile realizaron los Seminarios de la Reforma con gran participación estudiantil. En 1967 casi todas las universidades del país fueron escenario de movimientos reformistas, si bien los más publicitados fueron los de las Universidades Católicas de Valparaíso y Santiago,³ cuyas casas centrales fueron ocupadas por los estudiantes el 15 de junio y el 10 de agosto respectivamente. En julio del 1967, cientos de estudiantes

3. Para una discusión detallada de los procesos reformistas en la Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad Técnica del Estado, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Concepción, ver Cifuentes, Luis (ed.), *La Reforma Universitaria en Chile (1967-1973)*, Santiago de Chile, Editorial Universidad de Santiago de Chile, 1997 (con participación de Edgardo Enríquez, Fernando Castillo, Alfredo Jadresic, Raúl Allard, Jaime Ravinet, Miguel Angel Solar, Volodia Teitelboim, Tomás Moulián y otros).

de la Universidad de Chile, de la UTE y de la Universidad Católica viajaron a Valparaíso a apoyar a sus congéneres de la UCV.

En el caso de la Universidad Católica de Santiago, que acogía a los jóvenes procedentes de los grupos sociales más privilegiados de la sociedad chilena, la ocupación estudiantil de la Casa Central provocó un escándalo público. *El Mercurio*, órgano periodístico y representante tradicional de esos mismos sectores sociales, acusó a los estudiantes de la UC de estar dirigidos por el Partido Comunista. Esta acusación, a todas luces ridícula, fue respondida por los estudiantes con un gigantesco cartel colocado en el frontis de la universidad y que rezaba “Chileno: *El Mercurio* miente.” El 21 de agosto renunció el rector de la UC y se designó prorector a Fernando Castillo, que luego encabezaría el proceso reformista.

El 14 de septiembre de 1967 los estudiantes de la UTE ocuparon su universidad; el 27 de octubre, con aprobación del gobierno de Eduardo Frei Montalva, se constituyó la Comisión de Reforma de la UTE con participación plena de delegados estudiantiles. También en octubre, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile eligió decano en claustro pleno, lo que generó una crisis entre esa facultad y el Consejo Superior de la universidad, que rechazaba la participación estudiantil en la elección de autoridades. En noviembre, Fernando Castillo fue elegido rector de la UC por votación de los docentes y representantes del estamento estudiantil.

Durante el año siguiente (1968), y como producto de masivos movimientos reformistas, se constituyeron Comisiones de Reforma en diversas universidades (por ejemplo, la Universidad de Concepción en junio; la Universidad de Chile en julio) y fueron elegidos los primeros rectores por votación universal (claustro pleno) de profesores y estudiantes: Enrique Kirberg en la UTE (agosto) y Edgardo Enríquez en la Universidad de Concepción (diciembre). En agosto, Raúl Allard fue elegido rector de la UCV por un claustro de académicos y representantes estudiantiles. En 1969, Kirberg (agosto) y Castillo (noviembre) son reelegidos en claustro pleno y la Universidad de Chile elige rector a Edgardo Boeninger por el mismo método (noviembre). Entre 1968 y 1972 todas las universidades chilenas eligieron a sus máximas autoridades con participación de docentes y estudiantes.⁴

4. Edgardo Enríquez fue el primer rector elegido por votación universal con participación de los funcionarios. De esta manera, el claustro pleno, que originalmente incluyó a profesores y estudiantes, pasó también a incluir al estamento administrativo. Desde 1969 esta fue la norma, si bien la ponderación de los votos varió de universidad en universidad. En la U. de Chile y en la UTE la ponderación fue: académicos 65%, estudiantes 25%, funcionarios 10%.

Queda claro, entonces, que quienes busquen una relación causal entre los acontecimientos de mayo y junio de 1968 en París y el movimiento reformista chileno fracasarán en sus intentos. Sólo encontrarán ecos formales en las barricadas santiaguinas de fines del 68, pero para quienes participaron en aquella ola de cambio, los eventos parisinos fueron una mera confirmación de algo que, teniendo sus raíces en la misma historia contemporánea, había comenzado a manifestarse en Chile —y otros países— varios años antes.

La Reforma Universitaria tuvo objetivos comunes a la totalidad de las universidades chilenas y su fenomenología fue también muy similar.⁵ Los tres objetivos centrales fueron: modernización, democratización y compromiso social de la universidad. En los tres ámbitos hubo logros. Hacer un catastro de ellos ocuparía muchas páginas y hay numerosos antecedentes en las obras citadas en las notas y en la lista de Referencias Adicionales al final; luego me referiré al tema en forma global.

En cuanto a la modernización, tanto la investigación como la extensión fueron desarrolladas y reconocidas como funciones esenciales de la universidad. También nuevas funciones se hicieron presentes, entre ellas: la prestación de servicios, la educación de trabajadores, la integración cultural, la creación artística, y la reflexión filosófica. Se contrató profesores con horario completo, iniciándose una carrera académica, se procedió al ordenamiento administrativo y financiero de varias casas de estudio y se colocó énfasis en la capacitación del profesorado con importantes programas de becas de posgrado.

En cuanto a la democratización, el gobierno de la universidad pasó a ejercerse en organismos colegiados con participación de todos los estamentos por medio de representantes democráticamente electos. Al mismo tiempo, la problemática más importante de la universidad, del país y del mundo se discutió a nivel departamental y de facultad, en claustros triestamentales. Las autoridades fueron elegidas en claustro pleno, con participación de toda la comunidad.

5. Los procesos reformistas de sello más izquierdista, especialmente el de la Universidad Técnica del Estado —donde fue democráticamente elegido rector un académico comunista— fueron especialmente demonizados por la dictadura militar de 1973-1990. Sin embargo, un estudio objetivo de esa Reforma revela que tuvo las mismas características que las de otras universidades. A pesar de mucha mitología, no existió en Chile la pavorosa “universidad militante”, tan anunciada por círculos conservadores y de extrema derecha.

En cuanto al compromiso social de la universidad, se potenció la extensión universitaria por medio de escuelas de temporada y de una nutrida actividad cultural, mientras se creaban cursos vespertinos, se construían nuevos pensionados y se desarrollaban masivos programas de becas. Todo esto redundó en una mayor presencia de la universidad en los sectores menos privilegiados y en un notable aumento del acceso de esos sectores sociales a la universidad. En la UTE, por ejemplo, la fracción de estudiantes de origen obrero o campesino subió de un 5% en 1968 a un 30% en 1973. En este sentido tuvo particular importancia la nueva función de educación de trabajadores.⁶

Es interesante subrayar que la Reforma introdujo, en todas las universidades, mecanismos democráticos de elección de cuerpos colegiados que garantizaron el pluralismo. Todos los rectores electos hicieron grandes esfuerzos por conducir la universidad por medio de procedimientos consensuales. En 1973 había, en los Consejos Superiores del país, representantes de todas las corrientes doctrinarias presentes en las respectivas comunidades. A pesar de la polarización ideológica y del clima de confrontación que el país vivía, el pluralismo fue una característica esencial de la Reforma.

Se produjo, simultáneamente con el proceso reformista, una ampliación de la matrícula universitaria, con creación de sedes académicas en numerosas ciudades chilenas. La Reforma adquirió, así, una presencia nacional y una trascendencia directa en la vida de muchas comunidades regionales.

En síntesis, la Reforma cambió positivamente la autopercepción de las comunidades universitarias chilenas, elevando sus expectativas de desarrollo, promoviendo la participación y el debate y ligando la vida universitaria a la realidad nacional. Huellas de ese proceso siguen manifestándose en las universidades del presente.

El Claroscuro de los Años 60

A objeto de comprender el entorno histórico del proceso reformista es preciso examinar el claroscuro de los años 60. El período no sólo fue de esperanzas, sino también de grandes riesgos. En Chile, el consenso democrático existente desde los años 1930 se desmoronó en los 1960. Sectores

6. Kirberg, Enrique, *Los Nuevos Profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1981, pp. 231-89, 369-90.

sociales considerables en número y altamente organizados, tales como los obreros, campesinos y la mayor parte de la juventud, plantearon sus demandas de participación. El sistema institucional fue incapaz de darles cabida debido a limitaciones de tipo económico, constitucional, social y político. Esto se manifestó en conflictos intelectuales e ideológicos a comienzos de la década y en una aguda polarización política a fines de ella y comienzos de los años 1970. En 1973, los problemas estructurales no resueltos se precipitaron para configurar una crisis múltiple y mayúscula que conllevó al fin del sistema democrático.

Por otra parte, a nivel mundial, los logros tangibles de los 60 fueron prácticamente nulos. Las grandes esperanzas no fueron satisfechas. Los jóvenes pidieron lo imposible y no lo consiguieron. La imaginación no llegó al poder. A los sueños multitudinarios siguieron catástrofes sociales. El abismo entre países ricos y pobres creció a un ritmo inusitado; la contaminación del medio ambiente inició su crecimiento exponencial; la carrera armamentista nuclear alcanzó su apogeo. Al final del camino, los movimientos políticos que se nutrieron de los 60 encontraron lo contrario de lo que habían anhelado.

No cabe duda de que los cambios institucionales conseguidos fueron dramáticamente reversibles. El mundo resultante no fue mejor. Tal vez con cierta razón, algunos jóvenes de hoy culpan a las generaciones previas por haber tenido que crecer en sociedades deshumanizadas, donde la educación y la salud son un lujo, donde los rigores de la vida dejan poco tiempo para la recreación, la creatividad o el contacto humano. Sin embargo, si se puede concebir logros intangibles, creo que esos pueden aún manifestarse. Los años 1960 demostraron posibilidades inéditas, que de alguna manera han ocasionado ya algunos cambios en las actitudes individuales de muchas personas.

Ahora se sabe que es posible romper cadenas milenarias en las formas de expresión; que es posible, para una multitud ingenua y desarmada, infundir pavor entre los poderosos; que es posible el surgimiento de un movimiento global con objetivos y símbolos comunes; que es posible transformar profundamente aquellas instituciones más íntimamente ligadas a la cultura y, desde ellas, cuestionar el resto de la institucionalidad, su estructura, sus valores, su historia oficial; que es posible inducir la vergüenza entre los privilegiados; que es posible que los viejos pensadores contestatarios se transformen en *best sellers*; que es posible que la cultura popular adquiera dimensiones nacionales y fuerce la mano del *establishment*; que es posible debatir en público, libremente y sin temores, cualquier tema de interés; que es posible el acercamiento, el diálogo

y la fraternidad entre sectores sociales tradicionalmente desligados; que es posible desatar la generosidad colectiva en jornadas que anuncien, así sea fugazmente, formas de convivencia realmente humanas.

Como resultado, se ha abierto paso una mayor sensibilidad colectiva ante, por ejemplo, la discriminación contra la mujer y contra las minorías de todo tipo, ante el maltrato de niños, ancianos y animales, ante el despilfarro de los recursos naturales con la consiguiente degradación de la biosfera. La problemática en torno al futuro del planeta se debate hoy mucho más que durante la “década prodigiosa.” Está aún por verse si estos fenómenos podrán, algún día, constituir ingredientes de un mundo más humano.

El Fin de la Reforma

La Reforma llegó a un fin abrupto y dramático con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. No me referiré aquí en detalle a las consecuencias de esos funestos eventos,⁷ pero baste con señalar tres:

- 1) La dictadura militar (1973-1990) eliminó de una plumada todos los logros democráticos de la Reforma y todos los programas que habían implementado el compromiso social de la universidad.
- 2) Numerosos académicos, estudiantes y funcionarios fueron asesinados, aprisionados, torturados, despedidos, expulsados o exiliados. A modo de ejemplo, en la UTE hubo 62 víctimas fatales comprobadas; más de mil profesores, estudiantes y funcionarios fueron aprisionados el 12 de septiembre de 1973 para luego ser conducidos a campos de concentración; en los meses siguientes, las autoridades impuestas por la dictadura decretaron el despido del 50% de los académicos y funcionarios.
- 3) La dictadura desató una campaña sostenida de desprestigio de la Reforma. Se elaboró toda una demonización del proceso, identificándolo con el caos y la violencia. Las falsedades entonces propaladas aún resuenan en muchos oídos y desorientan a una parte de las comunidades

7. Ver por ejemplo Kirberg, *Los Nuevos Profesionales*; Enríquez F., Edgardo, *En el Nombre de una Vida*, (3 tomos), México, D. F., Universidad Autónoma de México, 1992; Cifuentes, *La Reforma Universitaria*; Cifuentes, Luis, *La Izquierda ante el Cambio de Siglo*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 1997; y Cifuentes, Luis, *Kirberg: Testigo y Actor del Siglo XX*, Santiago de Chile, Fundación Kirberg, 1993.

universitarias de hoy. Lo cierto es que no fue la Reforma, sino la situación política nacional y mundial la que creó la extrema polarización política que permeó a toda la institucionalidad y condujo a Chile a la catástrofe de 1973.

Debilidades de la Reforma y Algunas Enseñanzas

A pesar de sus importantes logros y del entusiasmo que despertó, la Reforma tuvo sus problemas e insuficiencias. Fuera de las omnipresentes debilidades humanas, a las que no escapan moros ni cristianos, hubo en la Reforma errores de comprensión y de ejecución.

En primer lugar el origen y dirección estudiantil del movimiento reformista (que adoptó diversos grados en distintas universidades) generó una limitación de enfoque y de elaboración. Los jóvenes carecían de la experiencia académica suficiente como para abarcar la complejidad de la universidad en todas sus dimensiones y, en varias universidades, sus ideas no fueron suficientemente complementadas por la mayor experiencia de los académicos y funcionarios. Esto condujo a un grado de sobresimplificación en el debate de los aspectos más propiamente académicos de la Reforma, que contrastó con el buen nivel de la discusión en los aspectos estructurales y de gestión.

En segundo lugar la universidad no fue impermeable a la marea de los tiempos. La extrema polarización política que desgarró al país a comienzos de los años 1970 afectó también a la universidad. Todas las corrientes doctrinarias fueron culpables de sectarismo e intentos de exclusión de sus adversarios. Esto redundó en un empobrecimiento del debate a partir de 1971 y en un descenso de la participación de la comunidad en las tareas de dirección de la universidad, dado que la problemática política nacional pasó a primer plano y absorbió la casi totalidad de las energías de todos los grupos protagónicos.

En tercer lugar, algunos sectores del movimiento reformista se vieron aquejados de una fiebre democrática. Las autoridades unipersonales, elegidas con procedimientos democráticos y transparentes, eran acosadas con exigencias de “consultar al claustro” antes de tomar decisiones menores. Esta deformación, aparte de causar una gran pérdida de tiempo en discusiones inútiles, condujo a muchas autoridades a la vacilación, cuando la dinámica de los acontecimientos exigía decisiones día a día.

En cuarto lugar, la retórica y la rigidez ideológica cobraron una importancia hasta entonces desconocida en la vida universitaria. A modo de ejemplo, hubo sectores reformistas que señalaban el aumento en el

porcentaje de estudiantes trabajadores como prueba decisiva del éxito de la Reforma. Sin embargo, lo realmente trascendente era el posible cambio en la composición social de las promociones de egreso, es decir, el grado de éxito que alcanzarán los estudiantes de origen obrero y campesino en sus estudios. Pero este criterio, así como otros que permitieran cuantificar los logros de la Reforma en términos de productividad o efectividad, fueron despreciados o ignorados por muchos.

En reconocimiento de estas debilidades, a comienzos de los 70 se alzaron voces llamando a iniciar una segunda etapa de la Reforma, que pusiera énfasis en logros concretos y, especialmente, en el ámbito de las funciones universitarias, pero, como se sabe, la Reforma terminaría poco después a sangre y fuego.

Entre las enseñanzas de ese intenso y vital proceso se puede señalar las siguientes:

Primero: En torno a un plan de transformación universitaria que tenga como meta los intereses superiores del país, es posible concitar el entusiasmo y la activa participación de profesores, estudiantes y funcionarios.

Segundo: Cualquier plan de Reforma debe comprender a la universidad en toda su complejidad. El enfatizar una de sus dimensiones en desmedro de las otras, equivale a impulsar un desarrollo desigual, sembrando problemas para el mañana.

Tercero: La universidad y su futuro deben ser vistos como fines en sí. Ella es inmanente y trasciende a la contingencia. Construir una universidad mejor y a la altura de su época es un aporte histórico considerable, al margen de consideraciones doctrinarias, políticas o ideológicas.

Cuarto: El criterio de éxito o fracaso de toda Reforma debe consistir en la medida del nuevo aporte de la universidad a los requerimientos reales del país. La Reforma habrá triunfado cuando la universidad esté entregando más y mejores profesionales, produzca más y mejor investigación, tenga más y mejores comunicaciones, haga más y mejor integración cultural.

Quinto: La democracia universitaria debe ser una fortaleza, y no una limitación al desarrollo de la corporación. La discusión de claustro no debe utilizarse como procedimiento diario ni trivial, sino reservarse para discutir las grandes líneas de desarrollo, recibir cuentas periódicas de las autoridades electas y tomar decisiones trascendentes.

El Cogobierno

Una parte inalienable de la Reforma Universitaria de los 60 fue el cogobierno de profesores, estudiantes y funcionarios. Esta experiencia ha care-

cido notoriamente de análisis. La campaña de desprestigio de la Reforma perpetrada por la dictadura quedó sin respuesta pública e incluso sin respuesta *underground*. ¿Triunfó o fracasó el cogobierno? Estas líneas, más que entregar una respuesta tajante, buscan alentar un debate ausente.

El logro más obvio del cogobierno fue su carácter formativo. La atmósfera de participación y debate enriqueció la vida universitaria y constituyó un estímulo cultural multifacético y perdurable para quienes la vivieron. Miles de jóvenes, hoy políticos, empresarios o profesionales, ganaron sus espuelas de dirigentes y su primer conocimiento de la gestión de una institución de envergadura nacional en aquel proceso. El cogobierno fue un curso masivo e intensivo de dirigentes y de desarrollo personal, del que el país se beneficia hasta hoy.

Creo que el mayor fracaso del cogobierno fue el no haber motivado suficientemente a jóvenes y adultos para valorar a la universidad por sobre la contingencia política y el fervor ideológico.

En lo que atañe al movimiento estudiantil, aquella época le hizo severas demandas. Junto con cumplir con su carga académica, los jóvenes debieron sustentar una triple estructura de participación: el cogobierno, lo gremial y lo político. Por ejemplo, en un Consejo Superior de ochenta miembros, los jóvenes tenían veinte representantes, luego, debían encontrar veinte cuadros estudiantiles capaces de aportar al debate académico al más alto nivel, mientras el cogobierno les exigía, simultáneamente, cubrir los consejos de facultad, sede y departamento.

Las federaciones y centros de alumnos, en un período de constante movilización, requerían también de una nutrida dotación de dirigentes dispuestos a asumir tareas de carácter nacional e internacional. Como si esto fuera poco, las juventudes políticas poseían masivas estructuras en la universidad; por lo menos las organizaciones juveniles demócrata cristiana, socialista y comunista tenían cuadros de dedicación exclusiva al mando de estos aparatos, liderando orgánicas regionales, locales y de base. Las exigencias del momento histórico condujeron a numerosos jóvenes a sacrificar sus estudios en aras del funcionamiento de esta triple estructura orgánica.

Hoy, cuando de tanto en tanto se habla nuevamente de Reforma en Chile, los estudiantes y funcionarios interesados en el tema se preguntan cuándo y cómo podrían obtener participación en la conducción de la universidad. Mi respuesta es que la participación de las mayorías jamás en la historia ha sido graciosamente concedida; siempre ha habido que ganarla peleando contra la natural inercia de los sistemas sociopolíticos y contra las posiciones reaccionarias. Y la pelea no es corta. Los jóvenes

que conquistaron cogobierno el 67 ó 68 habían iniciado su campaña varios años antes, discutiendo, elaborando, rediscutiendo, forjando golpe a golpe posiciones serias y responsables en torno a la estructura, funciones, gestión y futuro de la universidad. Tales planteamientos debieron tener calidad y fuerza suficientes como para unir y movilizar en su torno a miles de estudiantes y ganar, tolerancia primero y luego aprobación, de una mayoría de los profesores y funcionarios. Menuda tarea.

Sin embargo, la pregunta más de fondo es: ¿cogobierno para qué? ¿Cuáles serían los objetivos de largo plazo a conseguir? ¿Qué papel tendría el cogobierno en una visión compartida del futuro de la universidad, del país, del mundo? En los años 1960, estas preguntas tenían respuestas claras, si bien basadas en un idealismo desatado. En los pragmáticos vientos que hoy soplan, las respuestas están lejos de ser obvias.

Acaso sea parte del destino inevitable de la universidad chilena que el tema de la participación multiestamental vuelva a estar en la agenda de discusión, puesto que ella bien puede formar parte del deber que cada generación siente de acercar el advenimiento de un mundo más libre, más igualitario, más deliberante y participativo. La universidad chilena de hoy subvalora, ignora o trabaja activamente contra este objetivo.

Las Tareas de Hoy

Después del derrumbe de los socialismos reales y el naufragio de las utopías, la “cultura del contentamiento” anunciada por Galbraith parece, en verdad, haber invadido el planeta. Los proyectos vitales individuales, enmarcados y determinados por el neoliberalismo, aparentan hoy superar largamente en trascendencia a los proyectos colectivos. La preocupación por la propia carrera y el propio bienestar parecen dejar poco lugar para la solidaridad, la participación, la construcción de futuros. Hay quienes han dicho que el movimiento estudiantil masivo y unitario está siendo reemplazado por muchos movimientos, más pequeños, menos pretenciosos y más específicos, bajo el signo del pragmatismo.

Corresponde a la generación joven hacer el análisis de su tiempo, de sus planes y esperanzas, de sus aspiraciones, de sus posibilidades reales. Corresponde sólo a ellos determinar su curso de acción, establecer si desean construir grandes o pequeños movimientos, con grandes o pequeñas metas, determinar el grado de su osadía y el precio que estén dispuestos a pagar por ella. Les corresponde, en particular, a ellos dimensionar a su universidad y decidir si desean o no transformarla, en qué dirección y con qué visión de futuro.

Pienso que necesariamente habrá una nueva Reforma de la universidad chilena. Las universidades del mundo entero, y en especial las multifuncionales o “complejas,” viven hoy una crisis paradigmática que cuestiona su sentido.⁸ Si han de sobrevivir deberán transformarse. Este proceso ya está en marcha.

Epílogo

A quienes sueñan con una repetición del proceso de los años 1960, digo que no sólo el entorno histórico es hoy radicalmente distinto, sino que hasta los principios en torno a los cuales podría nuclearse un movimiento reformista están en discusión. Se abren paso nuevas comprensiones de la democracia, de la participación, del compromiso; se suman a los grandes temas de aquella década la defensa del medio ambiente, la legitimidad de las minorías, el respeto a la diversidad en las ideas, en los proyectos de vida, en los comportamientos y en las estructuras. La riqueza en los valores e identidades, así como en la comprensión de la complejidad del mundo es hoy mayor que hace 30 años. Los 60 no volverán; cualquier cambio universitario futuro tendrá que ajustar cuentas con su presente, siendo descubierto e inventado por sus protagonistas.

La cálida e intensa experiencia del movimiento estudiantil chileno de los 60 marcó positiva e irreversiblemente a quienes participaron de él. En ese proceso, las universidades se aproximaron al “foro sin fronteras” que ha sido anunciado para el siglo XXI.⁹ Acaso la acción alegre, esforzada, imperfecta e ingenua de los jóvenes de los 60 haya provocado ya, y siga provocando, algunos cambios imperceptibles, pero significativos en el largo plazo, en las actitudes individuales de muchas personas. Tal vez los mejores sueños de esa década sean realizados, en un futuro indeterminado, por jóvenes armados de una nueva y luminosa utopía, pero con los pies firmemente puestos en la tierra.

8. Ver Cifuentes, Luis, “Crisis universitaria e investigación,” *Ciencia al Día Internacional*, (2001), <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen4/numero1/articulos/articulo7.html>; Cifuentes, Luis, *Crisis, Trascendencia y Cambio Cultural en la Universidad*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 1999, pp. 99-105; y Cifuentes, Luis, “Crisis y Rescate de la Universidad,” *Revista Chilena de Humanidades*, N° 18-19 (1999), pp. 245-68.

9. Casper, Gerhard, *Come the Millennium - Where the University?*, World Wide Web (1995), <http://icarus.stanford.edu:8050/documents/president/950418millennium.html>.

Cronología Parcial de la Reforma

- 1918 Manifiesto Liminar de Córdoba, movimiento de Reforma Universitaria en Argentina.
- 1920 - 1930 Movimientos de Reforma en la Universidad de Chile.
- 1945 y 1952 Movimientos reformistas en las facultades de Filosofía (con ocupación de locales) y Medicina de la Universidad de Chile.
- 1933 y 1953 Movimientos reformistas en la Universidad de Concepción.
- 1950 - 1960 Debate en torno a ideas reformistas en varias universidades.
- 1961 25 de mayo: La Federación de Estudiantes de la UTE (FEUT) inicia la campaña por la Reforma de la UTE con una toma de todos los locales universitarios.
- 1963 A instancias de la FEUT se realiza un Seminario de Reforma Universitaria en la UTE. Participan profesores, estudiantes y autoridades.
- 1964 El profesor Luis Scherz inicia seminarios de Reforma Universitaria en la Universidad Católica de Valparaíso.
- 1966 25-29 de junio: Convención de Reforma Universitaria en la U. de Chile.
- 1967 15 de junio: Toma de la Casa Central de la Universidad Católica de Valparaíso.
 Julio: Estudiantes de las tres universidades de Santiago (U. de Chile, UTE y UC) viajan a Valparaíso en apoyo de los estudiantes de la UC de Valparaíso.
 10 de agosto: Toma de la Casa Central de la Universidad Católica de Santiago.
 13 de agosto: Fin de la toma de la UC de Valparaíso.
 21 de agosto: Fin de la toma de la UC y renuncia del rector Alfredo Silva Santiago.
 22 de agosto: Asume Fernando Castillo como prorector designado de la UC.
 14 de septiembre: Toma de la Casa Central de la Universidad Técnica del Estado.
 Septiembre: Plebiscito estudiantil sobre cogobierno en la U. de Chile. Gana la posición de rechazo al cogobierno, apoyada por la Democracia Cristiana (DC).
 Octubre: Elección en claustro de Hernán Ramírez Necochea como decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile, en rebeldía contra Consejo Universitario.

27 de octubre: Fin de la toma de la UTE; se constituye la primera Comisión de Reforma con participación de docentes y estudiantes.

1968 Noviembre: Fernando Castillo es elegido rector de la UC en claustro de docentes y representantes estudiantiles.

Marzo: Renuncia el rector de la UTE, Horacio Aravena y se convoca a elección democrática de rector.

16 de abril: Renuncia rector de la UCV y Raúl Allard es designado rector por el Arzobispo de Valparaíso.

22 de mayo: Consejo Universitario de la U. de Chile acuerda reorganización de la Facultad de Filosofía y Educación. Cambio de posición de la DC conduce a la FECh a aprobar el cogobierno. Renuncia rector Eugenio González.

24 de mayo: Toma de la Casa Central de la U. de Chile.

29 de mayo - 12 de junio: Consejo Universitario de la U. de Chile deroga acuerdo de reorganización de la Facultad de Filosofía y Educación y aprueba propuestas de cogobierno adoptadas por la FECh.

Junio: Se crea Comisión de Reforma en la Universidad de Concepción.

Julio: Se constituye Comisión Central de Reforma de la U. de Chile, presidida por Enrique París.

8 de agosto: Raúl Allard es elegido rector de la UCV en claustro de académicos y representantes estudiantiles.

13 de agosto: Enrique Kirberg es elegido rector de la UTE en claustro pleno de profesores y estudiantes (Ponderación: 75 y 25% de los votos del claustro respectivamente). Asume el 20 de agosto.

14 - 29 de septiembre: Plenarios Nacionales de Reforma en la U. de Chile, presididos por Enrique París.

Diciembre: Edgardo Enríquez es elegido rector de la U. de Concepción en claustro pleno de profesores, estudiantes y funcionarios.

1969 Agosto: Enrique Kirberg es reelegido rector de la UTE en claustro pleno de docentes, estudiantes y funcionarios (65, 25 y 10 % de los votos ponderados respectivamente).

Noviembre: Elección de rector en la U. de Chile. Edgardo Boeninger es elegido en claustro pleno.

Noviembre: Fernando Castillo es elegido rector de la UC en claustro pleno.

- 1970 Julio: Congreso de Reforma en la UTE aprueba nueva Ley Orgánica y elige un Consejo Superior Transitorio.
- 1971 10 de junio: Edgardo Boeninger es reelegido rector de la U. de Chile en claustro pleno, pero la izquierda gana mayoría en Consejo Superior.
Agosto: Raúl Allard es reelegido rector de la UCV en claustro pleno de docentes, estudiantes y funcionarios. Los Estatutos Orgánicos reformados de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado son aprobados por el Parlamento.
- 1972 Marzo: Ante crisis de poder entre la Rectoría y el Consejo Superior, Boeninger renuncia y se llama a elección de rector de la U. de Chile.
Abril: Boeninger es reelegido por segunda vez y obtiene mayoría en Consejo Superior.
Agosto: Enrique Kirberg es reelegido por segunda vez como rector de la UTE en claustro pleno.
Noviembre: Carlos von Plessing es elegido rector de la Universidad de Concepción en claustro pleno.
- 1973 11 de septiembre: Golpe de Estado. Fin de la Reforma.

Referencias Adicionales

- Agüero, Felipe, *La Reforma en la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1985.
- Boeninger, Edgardo, *Programa para una Universidad de Chile Crítica, Pluralista y Creadora*, Santiago de Chile, Unidad Universitaria, 1968.
- Brunner, José J., *Documento de Trabajo N° 117*, Santiago de Chile, FLACSO-Chile, 1981.
- Brunner, José J., *Documento de Trabajo N° 133*, Santiago de Chile, FLACSO-Chile, 1981.
- Descouvieres C., Carlos, *Cultura Universitaria y Alternativas de Cambio Real en la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Bravo y Allende Editores, 2001.
- Garretón, Manuel Antonio y Martínez, Javier (eds.), *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*, (10 tomos), Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1985.
- Garretón, Manuel Antonio, *Material de Discusión N° 77*, Santiago de Chile, FLACSO- Chile, 1985.

- González, Eugenio, *¿Crisis Universitaria?: Las Razones de un Conflicto: La Universidad en una Coyuntura Revolucionaria: Su Misión Humanística y Social: Una Comunidad de Trabajadores*, Santiago de Chile, Prensa Latinoamericana, 1968.
- Huneus, Carlos, *La Reforma en la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1973.
- , *La Reforma Universitaria 20 Años Después*, Santiago de Chile, CPU, 1988.
- Jadresic V., Alfredo, “La Facultad de Medicina en el Período 1968-1972,” *Revista Médica de Chile*, N° 101 (1973), pp. 787-96.
- Krebs, R., Muñoz, M. y Valdívieso. P., *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, (2 Tomos), Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994.
- Riveros C., Luis, “Crisis y Renovación de la Política Universitaria del Estado,” en Riveros, Luis y Sapag, Nasser (editores), *Retos y Dilemas de la Gestión Universitaria*, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, 1996, pp. 19-43.
- Samaniego M., Augusto, “Aproximación Histórica a la Reforma Universitaria,” *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, (USACH), Área Ciencias Sociales y Humanidades, N° 102 (1993), pp. 43-81.
- Zerán, Faride, *Tiempos que Muerden: Biografía Inconclusa de Fernando Castillo Velasco*, Santiago de Chile, Universidad ARCIS-LOM Ediciones, 1998.

Ver además artículos de:

- Patricio Hales, Luis Izquierdo y Ricardo Lagos, revista *Realidad Universitaria*, (CERC: Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea), N° 1 (1987).
- Cristián Gazmuri, Martín Hopenhayn, Tomás Moulián, Alejandro Rojas y Luis Scherz, revista *Realidad Universitaria*, (CERC: Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea), Nos. 5 y 6 (1988).
- Ricardo Núñez, Alejandro Yáñez y otros, revista *Alumni*, (Facultad de Ingeniería, USACH), (mayo de 1996).

VI

“El Pedagógico”: Educación Superior y los Sectores Populares, 1889-1997

*Luis Rubilar Solís*¹

No hay título ni dignidad humana que supere a la simple condición de maestro. (Darío Salas)

Introducción

La motivación e interés que llevó a realizar esta investigación estribó en aportar al debate internacional sobre la universidad una visión diacrónica y una descripción interpretativo-crítica de la trayectoria institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) —conocida históricamente como “El Pedagógico”— en el contexto de la educación nacional. Además se incluyen sus logros, deficiencias, fracturas y vicisitudes en el centenario proceso de formación de docentes y profesionales afines, como también en el de recreación y enriquecimiento, tanto de la cultura como de la identidad social chilenas.

Como objetivo de este trabajo, se encuentra la intención de contribuir al rescate de la memoria histórica, a la revalorización del propio pasado, y su incorporación efectiva y constructiva, tanto al acervo cultural e institucional, como al proceso de identidad profesional de los docentes chilenos. Al revisar este relato textual es probable que quede un sabor

1. Este capítulo es una síntesis por Sonia Sáenz, Juan Carlos Luengo y Robert Austin de Luis Rubilar Solís, *Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1889-1997*, Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1998. En la primera etapa del libro original (1996) actuaron como co-investigadores los profesores Hernán Villarroel y Jorge Ivulic, del Departamento de Formación Pedagógica, UMCE; durante ambos períodos colaboraron como alumnos-ayudantes del proyecto, los estudiantes Illich Silva y Jaime Aguilera, hoy egresados de la carrera de Educación Básica.

agridulce de una tarea a medias cumplida ... son tantos los hitos, tan polémicos sus momentos críticos, tan exuberantes la productividad y las obras editadas, tan ricos los personajes y sus biografías, tan dialéctica la interacción “institución-entorno” y, en fin, tan denso el pasado y complejo el presente, que resulta imposible sintetizar y abarcar en propiedad una verdadera y completa historia institucional.

Quedan por investigar, escribir y comunicar muchas micro-historias —por ejemplo, en áreas disciplinarias, carreras, acopio de textos didácticos y publicaciones, reformas, congresos y biografías— a través de las cuales se podrá avanzar en el intento de recomponer el mosaico y conectar los trazos perdidos, que nos permitan una visión holística e integrada de lo que fue el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (creado en 1889) y es la actual UMCE (creada en 1985). En todo caso, aquí se cumple cabalmente el postulado dialéctico de la mutua producción y reproducción de realidad social y sujeto, de la co-operativa construcción de la institucionalidad, muy al compás de las ideas socio-pedagógicas y del contexto político y económico que fue modelando la realidad nacional.

Preámbulo: Antecedentes Socio-Educativos

La Universidad ha de cumplir una función ética y social ... haciendo suyos los problemas de nuestro pueblo. (Eugenio González R.)

En el proceso de socio-génesis cultural y de identidad nacional desarrollado durante la etapa colonial, fueron significativos, entre otros hechos históricos: la larga guerra de resistencia sostenida durante 346 años por los Mapuches (1536-1882),² la publicación de la obra de Alonso de Ercilla *La Araucana* (1569-1589), y la mezcla etno-cultural generadora de un mayoritario mestizaje. En lo educacional, la presencia de los jesuitas desde 1593 marcó otra impronta, dado que éstos habían desarrollado una labor educacional activa para la clase aristocrática, que quedó truncada al ordenar el rey Carlos III que los jesuitas de todos los territorios bajo la soberanía española fueran expulsados, en 1767.

En el plano de la educación formal, los hechos más progresistas que se generaron bajo esta larga y pesada era de sojuzgamiento y opresión

2. Ver por ejemplo Bengoa, José, *Historia del Pueblo Mapuche (Siglo XIX y XX)*, Santiago de Chile, SUR, 1987, pp. 133-321; y Bulnes, Gonzalo, *Los Mapuches y la Tierra*, Santiago de Chile, José Miguel Bravo Impresiones, 1985, pássim.

incluían, por un lado, la iniciativa colonial de fundar la Universidad de San Felipe (1713) precursora de la Universidad de Chile. Por otro lado, una idea ilustrada concebida por el educador y pensador original Manuel de Salas impulsó el establecimiento de la Academia de San Luis (1797), siendo la primera institución de carácter laico y politécnico existente en la colonia.

Al iniciar su vida republicana en 1810, el pueblo chileno ya amalgamaba en su inconsciente colectivo tanto el legado dual de lo hispánico y de lo originario como el de la profunda división entre ricos y pobres. Aunque con disímiles significaciones en los ámbitos de la historia oficial y de las prácticas sociales institucionalizadas, esta situación dilemática ha permeado su proceso formativo de identidad psico-social y cultural, sin lograr una justa y equitativa solución integradora y proyectiva, hasta este final del siglo XX.

Inicio de la Educación Republicana

La superación del atraso cultural, del analfabetismo y de la ignorancia —fuerte cadena de los tiranos— constituyó una consigna compartida por nuestros libertadores y emancipadores culturales, una vez declaradas las independencias nacionales en América Latina. Para la educación chilena, 1813 significará un año clave, dadas las fundaciones del Instituto Nacional por la junta de gobierno en 1813, y de la Biblioteca Nacional; así como la dictación del *Reglamento para maestros de primeras letras* (por el líder de la junta de gobierno, José Miguel Carrera), el cual asienta las bases de la enseñanza primaria gratuita, y la eventual incorporación de la mujer. Los nombres de Manuel de Salas, Camilo Henríquez y Juan Egaña simbolizan el esfuerzo de los criollos por instalar un sistema educativo público, cimiento necesario para la construcción de una nación regida por valores social-humanistas, cauteladores de los derechos ciudadanos, especialmente de la justicia, la libertad e igualdad.

En los inicios de la institucionalidad republicana, el principal rol lo ejerció Bernardo O'Higgins, quien se establecía como personaje emergente del nuevo siglo al superar a José Miguel Carrera en la lucha por el poder entre estos dos caudillos. Representa además el legado mirandino: esto lo convertirá en importante gestor del avance socio-cultural del país. Este avance se ve reflejado con la re-apertura del Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional, con la reposición del "Reglamento para Maestros", y el respaldo para la aplicación del método lancasteriano ("para dilatar hacia todos los puntos de Chile la enseñanza en todas las clases,

especialmente la más numerosa e indigente,” 1821), y contratará en la Legación de Londres (1822) los servicios de Andrés Bello, ilustrado educador venezolano.

El Emergente Siglo XIX: Convergencias y Divergencias

Desde 1813 hasta 1912, año en que los educadores evalúan el siglo de vida independiente y el rol de la educación en Chile (Primer Congreso de Enseñanza Secundaria), la emergente nación se movió entre fuertes oposiciones existiendo, sin embargo, una importante convergencia: el postulado de que “la educación es el centro y motor fundamental de todo progreso y bienestar nacional,” compartido por una mayoría nacional. Las divergencias fueron múltiples y variadas, cubriendo temas que iban desde lo político a lo educacional. En este último sentido, es paradigmática la pugna entre los exponentes de la libertad de enseñanza y los del estado docente (culminada en 1872, con el debate entre Abdón Cifuentes y Diego Barros Arana).

Tales enfrentamientos obstaculizaron muchas veces la acción cultural y la educación popular, aunque no impidieron que a través de las siguientes décadas se produjeran importantes avances en el plano de la institucionalidad educativa. Estos abarcaron: la Constitución de 1833 elaborada por Mariano Egaña y Manuel Gandarillas, la cual consagró la educación pública como atención preferente del Estado; la fundación en 1842 de la Universidad de Chile (cuyo primer rector fue el propio Andrés Bello) y en el mismo año de la Escuela Normal de Preceptores (cuyo primer director fue Domingo Faustino Sarmiento), además de su símil de Preceptoras en 1854; la dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria bajo la presidencia de Manuel Montt en 1860, por la cual se estructura la carrera de maestro y se declara el carácter gratuito de la enseñanza primaria; y la creación de liceos femeninos en Copiapó y La Serena en 1877, mismo año de la incorporación formal de la mujer al sistema educativo integral, por el Decreto Amonátegui.

Otros de estos hitos incluyeron: la fundación de la Universidad Católica en 1888, por iniciativa del Arzobispo Casanova; y del Instituto Pedagógico un año después, iniciativa del régimen del Presidente Balmaceda, que inauguró la formación profesional del profesor secundario; realización de dos Congresos de Educación (1889 y 1902); creación de Liceos de Hombres (La Serena, 1821; Talca, 1827) y Fiscales de Niñas (Valparaíso, 1892 y Santiago, 1893); Escuelas Normales, Industriales, Técnicas, Agrícolas y Comerciales (especialmente durante el gobierno de

Balmaceda), así como de colegios particulares a lo largo del país. Finalmente, incluimos la creación del Instituto Superior de Educación Física (1906) y, para culminar, promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, gratuita y laica (1920), identificado con Darío Salas.

Este largo período fundante de la cultura nacional está afincado implícitamente en postulados humanistas, en lineamientos emancipatorios y republicanos y en inspiraciones ilustradas, firme aunque insuficiente sustento para superar la crónica reticencia y oposición de la clase terrateniente y de sectores recalcitrantes y dominantes de la Iglesia Católica. Junto a la dinámica socio-política interna, la presencia y acogida de notables pensadores provenientes del extranjero —Antonio de Gorbea, Fernando Zegers, Andrés Bello, Claudio Gay, Ignacio Domeyko, y Domingo Faustino Sarmiento, entre otros— y una pléyade de profesores alemanes contratados para las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico, significó un aporte sustantivo para el larvado proceso de avance educacional y para el posterior acceso de la clase media al aparato político institucional y cultural del país.

La Universidad de Chile y su Facultad de Filosofía y Humanidades

En el escenario socio-cultural del siglo XIX emergen como relevantes dos figuras centrales y simbióticas: una institución, la Universidad de Chile, y un personaje, Andrés Bello, los cuales a su vez operaron como elementos centrales en todo el ámbito nacional, incluso para la posterior aparición del Instituto Pedagógico. Para varios pensadores Bello ha sido el principal forjador de la génesis socio-cultural, no sólo chilena sino latinoamericana. Al considerar Bello que la educación es el vehículo más adecuado para la formación de ciudadanos, sus múltiples fundaciones tienen como objetivo primordial “educar al pueblo y acostumbrarlo a pensar por sí,” para lo cual era necesario “fomentar los establecimientos públicos para formar ciudadanos útiles.” Amén de sus variadas inquietudes intelectuales, su principal rol fue el de educador, difusor de las “luces” y, en especial, de los derechos cívicos (“conocer sus derechos y obligaciones”). Fue también un importante agente en la creación de escuelas nocturnas y normales, de textos y bibliotecas populares, e impulsor de la Ley de Instrucción Primaria (1860).

Su obra fundamental y más fecunda, por institucional y proyectiva, fue la Universidad de Chile, de la cual fuera su rector durante 22 años, mediante reelección sucesiva por unas cúpulas de la planta, y cuyo programa esbozara en el Discurso Inaugural (17 de septiembre de 1843), diciendo:

Todas las facultades forman un sistema ... La educación del pueblo ... es el cimiento indispensable de las instituciones republicanas ... La generalización de la enseñanza requiere de un gran número de maestros competentemente instruidos. La universidad estudiará también las especialidades de la sociedad chilena bajo el punto de vista económico ... Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros y el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: La Patria.³

La Ley Orgánica de la Universidad de Chile (1842) establece en su primer artículo la tuición, "dirección e inspección de todos los establecimientos de educación," a la Facultad de Filosofía y Humanidades. A través del Artículo 8 se le señaló como misión específica "la dirección de las escuelas primarias ... y una atención especial a la lengua, literatura nacional, historia y estadística de Chile." Será esta matriz, en su letra y espíritu, la que animará la posterior fundación del Pedagógico, tras la separación de la instrucción primaria de la Universidad en 1860. Todo este estadio político-cultural y educacional tuvo como idea-fuerza y signo distintivo, el concepto de Estado Docente: laico, gratuito y democrático. El nacimiento no sin resistencias sobre este tejido valórico del Instituto Pedagógico, institución forjadora de la educación del magisterio del siglo XX, fue articulado en la secuencia Instituto Nacional, escuelas normales y Facultad de Filosofía y Humanidades. A la vez, manifestó una continuidad histórica a través de una serie de personajes señeros, como Andrés Bello, Ignacio Domeyko, Pedro Montt, José Manuel Balmaceda, Claudio Matte y el infatigable mentor Valentín Letelier.⁴

3. Bello, Andrés, *Discurso de Instalación de la Universidad de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1981, pp. 18 y ss.

4. Las principales fuentes referenciales sobre la educación chilena (hasta el siglo XIX), aquí utilizadas, fueron: Campos, F., *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1960; Galdames, L., *La Universidad de Chile, 1843-1934*, Santiago de Chile, Prensas Universidad de Chile, 1934; Labarca, A., *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1939; Mellafe, R. y otros, *Historia de la Universidad de Chile* [recurso electrónico], Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2001; Munizaga, R., *La Facultad de Filosofía y la Evolución Pedagógica en Chile*, Santiago de Chile, Ediciones Universitarias, 1943; Rojas, L. E., *Historia y Crisis de la Educación Chilena*, Santiago de Chile, Cantaclaro, 1997; Serrano, S., *Universidad y Nación: Chile en el Siglo XIX*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1994; Varios, *Facultad de Filosofía y Educación: Conferencias Conmemorativas de su Primer Centenario, 1843-1943*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1944; Varios, *135º Aniversario de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1978; y Vera, Óscar, *Educación y Democracia*, Santiago de Chile, Editorial Sucesión O. Vera L., 1985.

La Creación del Instituto Pedagógico y la Influencia Alemana

El Instituto Pedagógico no se ha fundado propiamente para enseñar el castellano ni ninguna ciencia, se ha fundado para formar profesores, enseñando práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza de cada ramo ... porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar. (Valentín Letelier)

Dentro de los limitados márgenes de desarrollo cultural logrado durante el siglo XIX, el nivel de enseñanza primaria había alcanzado importantes metas: la formalización de instituciones formadoras de maestros (escuelas normales), una primera Ley de Instrucción Obligatoria que implicaba, además, la autonomía de esa rama de la Universidad de Chile (1860), un Primer Congreso Nacional (1889) y, coronando todo, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), bajo la inspiración del normalista Darío Salas, egresado del Pedagógico.

Por la lógica expansión del sistema, se fue avizorando gradualmente la necesidad de preocuparse de la enseñanza secundaria, de normalizar el rol de profesor de este nivel e institucionalizar su formación. A ello respondieron, por una parte, la Ley Orgánica de 1879 (que regularizó la enseñanza, estatal y gratuita, en secundaria y superior) y, por otra, los proyectos presentados, especialmente por parte de Ignacio Domeyko, Diego Barros Arana y, ya como precursores directos, Valentín Letelier y Claudio Matte (1885), para instaurar modalidades de formación profesional de “Profesores de Estado.” La idea de Letelier (“Seminario de Profesores”) fue aprobada por el Ministro Federico Puga quien, en 1888, ordenó al Ministro de Chile en Berlín la contratación de seis profesores alemanes con estudios superiores en las materias. Una descripción elocuente respecto a la situación de la enseñanza secundaria durante el siglo XIX fue expuesta por su propio fundador:

Profesores que enseñen y eduquen, que no se limiten a dar y tomar a libro abierto como lección el texto sacramental de un manual, profesores que se curen menos de recargar la memoria que de cultivar las facultades activas de cada educando...y hacer del estudio lo que deber ser, esto es, el arte de investigar: profesores tales hemos contado muy pocos hasta la renovación del arte pedagógico en los últimos años... para todos los chilenos, defender el Instituto Pedagógico es defender uno de los agentes más poderosos de la cultura nacional, y suprimirlo es imposibilitar la

formación del profesorado chileno, es hacernos perpetuos tributarios de la pedagogía extranjera.⁵

Aportes Germánicos

Venciendo múltiples resistencias, el proyecto de Letelier se concretó el 29 de abril de 1889. Las clases, realizadas por siete profesores alemanes y un chileno, se iniciaron en abril de 1890, en la Alameda de Las Delicias N° 178, con dos secciones: Humanidades Superiores y Ciencias. La enseñanza, de tres años de duración, fue gratuita (30 becas) y con régimen de internado. La actuación del equipo germano fue controvertida: atacada (De la Barra, 1899) y defendida (Letelier, 1895; Mann, 1910).⁶ A través de ella, la impronta que marcará la teoría y práctica profesional de los profesores secundarios, ya presente en la formación de los profesores normalistas, será la pedagogía científica del filósofo J. F. Herbart, precursora de la psicología experimental.

En el caso específico de la educación chilena, su influencia condujo a la aplicación del llamado “Plan Concéntrico,” por el cual las materias afines —“que pertenezcan a un mismo orden de conocimientos y en conformidad al crecimiento de las facultades del niño”— agrupadas en áreas (humanística, científica, artística), se desarrollarían gradualmente desde el inicio de la secundaria hasta el último año. Junto con el estreno docente de los primeros egresados, el Plan se aplicó en los liceos desde 1893.

En lo curricular implicó el reemplazo del Latín por dos idiomas modernos; la inclusión de asignaturas técnicas como Canto, Gimnasia y Dibujo, y el aumento de las horas de Ciencias Físicas y Naturales. Tales cambios programáticos fueron resistidos por los sectores tradicionalistas (por su carácter laico), nacionalistas (por la influencia didáctica extranjera), y antagonistas del positivismo comteano implicado en el modelo. Pero, en términos objetivos, tanto la acción de los profesores alemanes como los cambios curriculares generados resultaron, a la

5. Letelier, Valentín, *La Lucha por la Cultura: Miscelánea de Artículos Políticos i Estudios Pedagógicos*, Santiago de Chile, Imprenta i Encuadernación Barcelona, 1895.

6. Ver De la Barra, E., *La Vida Nacional: El Embrujamiento Alemán*, Santiago de Chile, sin editora, 1899; Letelier, V., *La Lucha por la Cultura*; y Mann, W., *La Influencia Alemana en la Educación Chilena en General*, Santiago de Chile, sin editora, 1910.

postre, un trascendental y constructivo aporte para la evolución de la educación chilena.

De este grupo fundacional, distinguiremos simbólicamente a dos de sus integrantes: J. E. Schneider y Domingo Amunátegui. El primero, Schneider, fue el fundador de la Psicología Experimental y del Liceo de Aplicación (1843), para muchos de entonces el “alma del Pedagógico.” Su acción fundadora fue continuada por otros: Wilhelm Mann, su sucesor, creará el primer Gabinete de Psicología Experimental (1907); luego, los chilenos Luis Tirapegui inaugurará los estudios psicométricos en Chile, y Abelardo Iturriaga creará el Instituto de Psicología (1941), piedra básica del origen y desarrollo de la Psicología nacional.

El segundo, Amunátegui, no sólo fue el primer y duradero director chileno del Pedagógico (1892-1911) sino su verdadero “constructor.” Por ejemplo, fué él quien cambiara su sede a la histórica avenida Alameda. Auspiciosamente, durante su gestión académica se abrieron las puertas del Pedagógico para el ingreso de las mujeres. La primera egresada fue la profesora Dorila González (1895). En 1908, Amunátegui aplicó un nuevo Plan de 4 años para sus 144 estudiantes. Luego, se convirtió en rector de la Universidad de Chile (1911-1923).

Durante seis décadas (1893-1953), los Planes del Instituto rigieron y cautelaron los de las demás instituciones formadoras de profesores secundarios en Chile (esencialmente las Escuelas de Educación de la Universidad de Concepción y la Universidad Católica, desde 1919 y 1942 respectivamente). La mayoría de los integrantes de las primeras promociones tituladas en “el Pedagógico” tuvo una acción socio-cultural de gran proyección para la educación, en lo docente y gremial.

El Instituto Pedagógico y el Crítico Comienzo del Siglo XX

Durante el siglo XIX hubo en Chile una notable estabilidad institucional, a pesar de las divergencias. En contraste con lo que sucedía en el resto de América Latina, se impulsó una integración territorial de las regiones, avanzando en su consolidación como república bajo la férrea hegemonía de la burguesía terrateniente. A la vez, factores geo-políticos y económicos coadyuvaron para mantener al pueblo sojuzgado e inerme. Mirando retrospectivamente el itinerario del siglo, podemos decir que el paisaje resulta magro y pobre, especialmente respecto al pueblo mayoritario. Avances tanto en materia de gobierno como de educación no lograron compensar los requerimientos de las clases desposeídas.

La división de clases, la explotación laboral, el centralismo, la conformación cultural elitista y otros déficits del desarrollo social generaron un diagnóstico compartido por diversos analistas, entre ellos el filósofo y profesor del Pedagógico Luis Oyarzún, para quien la cuestión era que “el pueblo, entre tanto, trabajaba y dormía. A veces llegaba a adquirir el alfabeto. El régimen imperante descansaba en una base feudal.”⁷ El planificador educacional, Óscar Vera sintetizó así el panorama: “La población era mero instrumento pasivo de la dominación política y económica de las clases altas.”⁸ De hecho, no más del 50% de la población sobre 15 años sabía leer y escribir a fines del régimen de Pedro Montt (1906-1910), y la mayor parte lo hizo a látigo, huasca y guantes, especialmente el inquilinaje que asistía a las aulas rurales.⁹

Tras la exclusiva predominancia organizacional del Estado y de la Iglesia, se implosionó un subterráneo y múltiple movimiento social cuya explosión —con el despertar del nuevo siglo y bajo la coyuntura del Primer Centenario de la Independencia— condujo a la conformación de variadas organizaciones sociales y gremiales que buscaron satisfacción para sus carencias, y cauces para un desarrollo socio-económico y cultural más justo y equitativo. En los comienzos del siglo XX, se acuñó el nacimiento de importantes movimientos gremial-educacionales, inicialmente de carácter profesional o mutualista: Centro de Profesores de Chile (1901), Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903), Asociación de Educación Nacional (1904), Centro de Estudios Pedagógicos (1905), Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH, 1906), y Sociedad Nacional de Profesores (SONAP, 1909).

Por constituir una importante matriz del desarrollo profesional-docente, resulta relevante el rol cumplido por la Asociación de Educación Nacional, en cuyos treinta y tres artículos de Declaración de Principios se planteó una educación destinada a “formar mejores ciudadanos, cautelando el desarrollo de sus condiciones físicas, intelectuales y caracterológicas, con espíritu de investigación y con un alto sentido práctico de la vida.” Se postulaba ya “el respeto a las diferencias regionales, la negación a la extranjerización de la enseñanza, la continuidad y unidad

7. Oyarzún, L., *Temas de Cultura Chilena*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1967.

8. Vera, *Educación y Democracia*, p. 35.

9. Torres, F., “La Educación Primaria a través de la Estadística, 1875-1939,” *Revista de Educación*, Año 1, N° 2 (1941), pp. 33-49.

del sistema.” Todo esto en un marco un tanto elitista y despolitizado, de semi-democratización y de ordenamiento oficialista, muy en el estilo de Bello y Salas.

Recién en 1922, emergió una orgánica definitivamente sindical: la Asociación General de Profesores (AGP), la cual agruparía a profesores normalistas, muchos de ellos provincianos y estudiantes del Pedagógico. Su acción gremial la realizaron al margen de los partidos políticos, ya que éstos no se comprometían con el problema educacional, recibiendo en cambio importantes apoyos unipersonales como los de Gabriela Mistral, Pablo Neruda, José Vasconcelos y J. Bardina.

Paralelamente a la acción socio-gremial se gestó una rica producción crítica a cargo de connotados docentes: *Filosofía Educacional* (Valentín Letelier, 1902); *Mi Credo Pedagógico* (John Dewey, traducido por Darío Salas, 1905); *Sinceridad* (A. Venegas, 1910); *Nuestra Inferioridad Económica* (Francisco Encina, 1912); *Educación Económica e Intelectual* (Luis Galdames, 1912); *La Cultura y la Educación General* (Enrique Molina, 1912); y *El Problema Nacional* (Darío Salas, 1917). Impactante fue la publicación de *Cartas de la Aldea* (1908), en la cual el maestro primario Manuel J. Ortiz mostraba crudamente la realidad de la educación en provincias, y el drama vivido cotidianamente por los maestros rurales.¹⁰

Este inmenso acopio gremialista y crítico-productivo, en un escenario local dinamizado por movimientos populares y mundial focalizado en la primera guerra europea y en la revolución rusa, abrió las compuertas para la impetuosa generación del 1920. Serían los educadores, primordialmente forjados en las aulas del Pedagógico, con su compromiso profesional humanista-democrático, quienes liderarán un proceso de cambio en el sistema educacional y cultural del país.

10. Las fuentes documentales sobre esta fase fundacional del “Pedagógico,” además de las ya consignadas en la nota 4 (arriba), están en: Feliú, G., *El Instituto Pedagógico bajo la Dirección de Domingo Amunátegui Solar*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1965; Galdames, L., *Valentín Letelier y su Obra*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1937; Mellafe, R., *Reseña Histórica del Instituto Pedagógico*, Santiago de Chile, UMCE, 1988; Montebruno, J., *El Instituto Pedagógico*, Santiago de Chile, Universo, 1923; Munizaga, R., *Valentín Letelier y Nuestra Tradición Pedagógica*, Santiago de Chile, Instituto de Chile-Academia Chilena de Ciencias Sociales, 1986; Varios, *Instituto Pedagógico (LXXV aniversario de su fundación): 1889-1964*, Santiago de Chile, Editorial Universidad de Chile, 1964; y Zúñiga, R., “Para una Historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile,” Santiago de Chile, Memoria, Instituto Pedagógico, 1961.

Aporte Cincuentenario del "Pedagógico" a la Educación Chilena, 1920-1973

Chile posee en su Instituto Pedagógico algo por lo cual supera a todos los Estados Sudamericanos. (Peter Peterson)

Tras la evaluación crítica del centenario y el sostenido consenso respecto al postulado de que la Educación constituye una función social primordial al servicio del progreso colectivo, la Constitución de 1925, promulgada durante el primer gobierno de Arturo Alessandri, recogió tales comunes aspiraciones, al reiterar la condición de la educación como "atención preferente del Estado," incluyendo la "acción cooperadora" de los establecimientos particulares, y entregando su ejercicio y control al Ministerio de Educación.

Sobre la base de tal convergencia, surgieron diferencias respecto al "tipo" de educación que convenía dar a los ciudadanos, generándose una larga y ácida polémica: unos defendiendo una posición humanista y liberal (V. Letelier, D. Barros Arana, D. Amunátegui, Enrique Molina); y otros propiciando un cambio, en pro de una formación más realista, economicista y utilitaria (A. Venegas, L. Galdames, D. Salas, F. A. Encina). En definitiva, se concilió en una posición ecléctica, con la acentuación progresiva de la segunda tesis, en términos de apuntar al desarrollo socio-económico nacional. En esta transformación cualitativa de la educación, junto con la superación de las prácticas herbartianas y positivistas, influyeron decisivamente los aportes provenientes de la Escuela Nueva Europea (O. Decroly, E. Claparède y A. Ferrière, entre otros) y, muy decisivamente, de la Escuela Activa (Dewey).

El Modelo de John Dewey

La filosofía pragmática y democratista de John Dewey (1859-1952) influyó fuertemente en el discurso y las prácticas socio-educativas y gremiales, a través de sus discípulos directos Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. El modelo deweyano, enriquecido y adecuado por sus discípulos chilenos en el contexto del procesamiento crítico y evaluativo del quehacer educativo, impuso en la teoría y práctica docentes principios y reglamentaciones que troquelarán el pensamiento y acción pedagógicas de los principales cultos nacionales, y su influjo selló no sólo la formación docente y las metodologías psico-pedagógicas ejercidas en las aulas

nacionales sino, además, todas las reformas posteriores, incluida la actual y, también, el matiz de los movimientos gremial-docentes.

La mayoría de los postulados propugnados por los maestros reformistas fueron desarrollados e implementados en el sistema nacional, ejerciendo un peculiar sello democrático sobre la educación en estas décadas, e influyó explícita e implícitamente en el ámbito de los derechos humanos. Amanda Labarca resumió bien la motivación y expectativa ético-profesional de los docentes secundarios de entonces, al “considerar la educación como función social al servicio del progreso colectivo.”¹¹ Una expresión de ello fue la iniciación del movimiento pro-Liceos Nocturnos, concretado a través de la inauguración del Liceo Nocturno “Federico Hanssen,” en 1916.

Decreto 7.500 (1927): Un Producto Gremial

Es en este contexto político, gremial y pedagógico que se hizo posible la emergencia de un proyecto de reforma integral, propuesto a través del Decreto 7.500 (1927). En su génesis participaron activamente los gremios docentes, especialmente la SONAP y la AGP.

La SONAP realizó en Santiago una Asamblea Pedagógica (1926), con una asistencia superior a 800 delegados, quienes adoptaron por aclamación la Declaración de los Derechos del Niño (Ginebra, 1923). En esta reunión, antesala para la Reforma de 1928, se adoptó una estrategia como sigue: se postularon finalidades generales y por grados, normas para los planes de estudio y elaboración de programas; se proponía cautelar las diferencias individuales y de capacidades; se preconizó la aplicación de métodos activos, la evaluación de la inteligencia y aptitudes; y se abogó por una preparación adecuada del personal docente. Además, se propuso la creación de establecimientos experimentales, el incremento de escuelas vespertinas; todo ello amalgamado a través de los criterios de unidad, continuidad, autonomía y profesionalización.

Con tales precedentes se llevó a cabo la V Convención de la AGP (Talca, enero, 1927). Allí se propuso y aprobó el Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública, como “proceso de cultura y faena de dignificación de la función educacional y del maestro, en base del objeto al cual sirve: el niño y su interacción social.” Se aprobó, además, el retiro de sus afiliados de los partidos políticos, y se debatieron temas sociales tales

11. Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile*, p. 239.

como la educación sexual, la infancia abandonada, la cuestión Mapuche, las madres solteras y los hijos ilegítimos.

Esta reunión fue clave y decisiva para la elaboración del Decreto N° 7.500. En este decreto se recogieron las ideas matrices bosquejadas en aquellos eventos gremiales, las cuales han sido recurrentes en todos los modelos reformistas aplicados en Chile, hasta hoy. En él se proponía, entre otras innovaciones, la coeducación, incidiendo en aspectos formal-institucionales, curriculares y metodológicos. Por su significación para la historia educacional chilena y su impacto en la difusión de los derechos humanos y en los avances del proceso democratizador, extraemos del texto su contenido medular:

La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública ... tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador ... basados en la evolución psicofisiológica del educando ... La educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país ... La educación será dada por profesionales ... en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven ... La enseñanza del Estado será gratuita ... La organización de la Escuela debe ser familiar y podrá ser coeducativa ... comunidad de vida y de trabajo ... El Estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las Universidades ... La enseñanza particular será considerada como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional, que es de dirección y responsabilidad del Estado, quien, por tal motivo, es el único capacitado para otorgar grados y títulos de enseñanza.¹²

Se refería, luego, a la duración de seis años de la educación primaria, y también de la secundaria (con dos ciclos), a las diferencias regionales y locales; y entre otros, a su financiamiento, destinando un 10% del total del presupuesto educacional para la gradual aplicación del decreto. Fue en el aspecto financiero donde se presentó el primer escollo para su

12. Ver Rubilar Solís, Luis, "Convergencia y Continuidad de Dos Proyectos de Reforma Educativa (Dto. N° 7.500 - 1927 y E.N.U. - 1973)," ponencia inédita, 2001.

implementación. La hegemonía de un régimen dictatorial, los crónicos intereses del conservadurismo ideológico, el temor a la radicalidad de los cambios y al anarquismo, la orfandad de los gremialistas respecto a los partidos políticos, influyeron en el prematuro finiquito del decreto (el cual sería posteriormente reemplazado por el N° 5.449, del año 1928). En 1929, el Presidente Carlos Ibáñez explicaba el fracaso: “a causa de la absoluta falta de selección del personal y de la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan.”

Si bien el proyecto no se llevó a cabo, en lo constructivo dejó secuelas, ya que su espíritu animó las reformas y experiencias pedagógicas ulteriores, en algún grado, hasta la actualidad, especialmente en lo atingente a principios y criterios psico-pedagógicos. Esta reforma y la contrarreforma (1927-1928) se transformaron en una motivación para inaugurar la experimentación pedagógica. De aquí surgieron las instituciones denominadas “experimentales,” tanto primarias como secundarias, entre las cuales destaca el Liceo Manuel de Salas (1932), matriz de múltiples innovaciones curriculares. Tal vez habría que interpretar que se produce aquí una síntesis integradora de los múltiples esfuerzos precedentes y que, por tanto, el bienio 1927-1928 es clave y anclaje de una línea socio-pedagógica permeada por lineamientos externos, como las escuelas Nueva Europea y Activa Deweiana, e internos, aportados por las escuelas normales e Instituto Pedagógico, así como por insignes pedagogos de la época. Los lineamientos entonces incoados y postulados mantienen su vigencia y proyección sistémica, especialmente en lo atingente a principios y criterios psico-pedagógicos. Otra secuela fue la separación de la Educación Secundaria de la Universidad de Chile, la cual pasa a depender del Ministerio de Educación por DFL N° 2.327, de 1927.

En términos de la dignificación de la profesión docente y del rol de la educación en el desarrollo nacional, tal fecha fue cúlmine, comparable sólo a la actuación protagónica que el gremio tuvo cuarenta años más tarde en la elaboración y programación participativa del proyecto Escuela Nacional Unificada (E.N.U.), a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E., 1970-1973).

Vicisitudes y Proyecciones Institucionales

En medio de estos movimientos e influencias internacionales e internos, era lógico esperar que la estructura y funcionamiento institucional de este importante actor social se viesen afectados. Empero durante 80

años, el Instituto Pedagógico mantuvo su nombre, identidad institucional y quehacer explícito en el ámbito educativo nacional. Con la excepción de una fugaz pérdida nominal allá por 1928, como insólito coletazo de la Reforma de ese año, y por Decreto de 18 de abril, fue transformado y autonomizado como Escuela de Profesores Secundarios. Su condición universitaria y nombre fueron restituidos por vía de otro Decreto, de 3 de noviembre del mismo año. Era la dictadura de Carlos Ibáñez. Otra dictadura, la de Pinochet, repitió el movimiento vejatorio más de medio siglo después (1981).

El primer cambio significativo sucedió a partir de la Reforma de los años 1960 cuando, en 1962 y por Decreto N° 7.291, se aprobó el Reglamento de Estudios del Departamento de Educación, refiriéndose con esto al Instituto Pedagógico. Bajo el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, el Instituto se transformó, por Decreto N° 13.717 (1969), en el Departamento de Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile. Otra modificación, y final, durante esta larga fase democrática, se produjo en 1972: por Decreto N° 4.513, se estructuró la Facultad de Educación, la cual cohesionó las distintas áreas y niveles de formación docente con los departamentos de Educación Media; Educación; Física; Deportes y Recreación; Preescolar; Diferencial; Básica; y Liceo Experimental Manuel de Salas.

Principales Cambios Orgánicos y Curriculares

Desde el primer Plan de Estudios (1893), se sucederán diversas reestructuraciones organizacionales y curriculares, las cuales se focalizaron, por una parte, en el modo de interrelación entre Instituto y Facultad y, por otra, entre los componentes curriculares técnico-profesionales, culturales y de especialidad; lo que aún sigue ocurriendo. Todas estas readecuaciones fueron contemplando, además, medidas de asistencialidad social e integral para los estudiantes de Pedagogía.

La primitiva Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (1843), se fue transformando sucesivamente: Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes (1879); Facultad de Filosofía y Educación (1934); y Facultad de Educación (1972). Estas designaciones trasuntan la gradual relevancia que adquiere la dimensión educacional, por tanto el mismo Instituto Pedagógico, en su misión y quehacer académicos. Paralelamente el propio Instituto y su inserción en la Facultad sufrió, históricamente, vaivenes, según los diversos enfoques y criterios de cada época.

Consignaremos aquí tres de sus reorganizaciones más relevantes. La primera, en 1931, se estructuró la Facultad de Filosofía y Educación en tres Institutos: de Humanidades Superiores (hasta 1944, año en que desaparece); de Educación Física y Técnica, en 1906; e Instituto Pedagógico, el cual concentraba la formación profesional de los docentes, incluyendo la exigencia de presentación de tesis o memoria para optar al título de Profesor de Estado. La segunda, en 1946, se reformaron las mallas curriculares (Decreto Universitario N° 927) y se reforzó la formación integral y práctica de los docentes, la cual se concentraba en la cátedra de Metodología y Práctica (de Especialidad). Se establecieron cátedras paralelas para los ramos generales, y se amplió la asistencialidad y participación estudiantil en los organismos universitarios. Se instauró el Bachillerato como sistema de ingreso universitario, a cargo de la Facultad. La tercera, se instrumentó la Reforma de 1960, por la cual se pretendía lograr un plan equilibrado entre sus componentes. Para ello se crearon tres departamentos centrales: Filosofía y Letras, Matemáticas y Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales, que sirvieron a la tarea formadora de las diversas escuelas existentes, especialmente del Instituto Pedagógico. Con ello la Facultad amplió y enriqueció su rango formativo hacia otras profesiones y especialidades: Periodismo, Psicología, Sociología, Bibliotecología, entre otras.

De esta suerte el Instituto Pedagógico, según reglamento aprobado por el Consejo Universitario de 1962, constituyó “una Escuela dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación, cuyos principales propósitos son la formación de los distintos profesionales de la Enseñanza y el estudio de los problemas de la educación chilena.” Si bien el Instituto acentuó su autonomía y especificidad, en lo orgánico se vio sobrepasado por la ampliación del campo formativo y académico que iba asumiendo la Facultad.

La serie de transformaciones que, en lo académico y curricular, afectaron al Instituto, fueron siempre muy funcionales a los cambios de organización, y se concentraron fundamentalmente en la permanente pugna entre los énfasis postulados para la formación pedagógica y/o la formación de especialidad, problema epistemológico-práctico no resuelto hasta hoy. Como hitos importantes se destacan: el aumento a cuatro años en la carrera de Profesor de Estado (1908); el incremento progresivo de la presencia de la psicología científica, y su autonomización de la Filosofía (desde 1927); el énfasis en la formación socio-cultural y su conexión con la práctica (1934); la diversificación de carreras pedagógicas; y su concentración, gradual e integrada, en el Instituto Pedagógico. La acción investigativa y práctica se complementó, después del originario Liceo de

Aplicación (1893), con la adscripción del Liceo Experimental Manuel de Salas a la Universidad de Chile (1942).

En 1972, el Instituto Pedagógico —Departamento de Educación desde 1969— se autonomizó, convirtiéndose en Facultad de Educación (Decreto N° 4.513). Este largo proceso en el Instituto Pedagógico, de reflexión-acción e institucionalización de la formación docente, primero secundaria y luego integral, respondió al criterio ético-profesional de considerar la educación "como función social al servicio del progreso colectivo."¹³ Esta tradición de pensamiento y acción pedagógica autonomista y de "servicio público" iluminó y explicó las deficiencias, las polémicas, los logros y la micro-historia institucional del Pedagógico, hasta que la arremetida de la fuerza (1973) y de la razón instrumental y mercantil (1980-2001) pretendió desdibujar su trayectoria y enajenar su misión social-humanista.

En el análisis interpretativo y crítico respecto a esta historia institucional se han elaborado en Chile interesantes aportes investigativos y testimoniales, quedando aún mucho terreno por investigar. Además de contadas memorias de titulación, se destacan las obras intelectuales realizadas por los profesores Iván Núñez, Rolando Mellafe, Hernán Vera, Ernesto Schiefelbein, Enrique Pascual y L. E. Rojas.¹⁴ Entre tales aproximaciones socio-históricas, aparecen dos con tinte especial. Una, con referencias parciales, despectivas y egocéntricas, a cargo de Gonzalo Vial, Ministro de Pinochet en 1979;¹⁵ otra, con un competente acopio de datos, visión tecnocrática y cultural alter-céntrica, a cargo de Cristián Cox y Jacqueline Gysling, en la cual se diagnostica que tras la reestructuración de 1980-1981, "se marca el fin de una tradición así como del liderazgo del Pedagógico sobre la formación de profesores secundarios en el país."¹⁶

13. Labarca, *Historia de la Enseñanza*, p. 239.

14. Ver entre otros Núñez, Iván, *Gremios del Magisterio - Setenta años de Historia: 1900-1970*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinaria de Investigaciones en Educación (PIIE), 1986; Mellafe, *Reseña Histórica*; Vera, Hernán y otros, *El Liceo Darío E. Salas: Una Experiencia Pedagógica Innovadora*, Santiago de Chile, Asociación de Ex Profesores del Liceo de Experimentación Darío E. Salas, 1997; Schiefelbein, Ernesto, *Características de los Académicos de la UMCE*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria-PUC, 1992; Pascual, Enrique y otros, *Estudio de la Incidencia de la Formación Inicial en el Desempeño Profesional de los Profesores de Educación Media*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación/MECE- PUC, 1992; y Rojas, *Historia y Crisis*.

15. Ver Vial, G., *Historia de Chile: (1891-1973)*, Santiago de Chile, Santillana, 1987, Vol. I, Tomo 1.

16. Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline, *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago de Chile, CIDE, 1990, p. 159.

Proyecciones Nacionales y Latinoamericanas

Entre los dos Congresos Nacionales de Educación en los que participaron los egresados del Pedagógico (1902 y 1912), se efectuó el primer curso de perfeccionamiento en 1905, con tres ciudades-sedes: La Serena, Concepción y Santiago. Este curso congregó voluntades, gestándose un inicio de agremiación docente. Desde entonces, han marchado juntas las instancias gremiales y las labores de perfeccionamiento docente. En 1912, estudiaban Pedagogía 178 varones y 132 mujeres, cuyo listado se hacía por separado; una década después (1921), cuando Neftalí Reyes (Pablo Neruda) fuera alumno de Francés, sólo en esta carrera ingresaron 96 alumnas y 88 alumnos; claro que al egresar, finalizado el año 1924, sólo llegaron 12 mujeres y 5 varones, uno de ellos el mismo poeta.¹⁷

A partir de la Asamblea Pedagógica de 1926 organizada por la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP), el rol profesional y la proyección cultural del profesor secundario se consagró e institucionalizó en el país: “no hubo ni un Liceo de Hombres ni un Liceo de Niñas que no tuviese como Jefe a un Profesor o a una Profesora de Estado. A principios de 1928 se consumó este hecho. La carrera profesional de la Educación Secundaria era así la más completa realidad.”¹⁸

Como un caso simultáneamente ilustrativo y emblemático de este proceso gremial-profesional y cultural, destacamos la figura de Enrique Molina G. (La Serena, 1878), quien no sólo participó en la SONAP y en los congresos, escribiendo y difundiendo su ideario humanista, sino que llegó a ser el rector-fundador de la Universidad de Concepción (1919). A esa universidad llegó Juvenal Hernández Jaque a estudiar derecho. Junto con foguearse en las lides estudiantiles, fue discípulo dilecto de Molina, convirtiéndose más tarde en rector de la Universidad de Chile (1933-1953) e impulsor de las Misiones Pedagógicas Latinoamericanas. En su figura se condensaron personajes valiosos tanto del pasado como del futuro universitario: en particular, Bello, Domeyko, Letelier, Amunátegui, y Molina para el primer caso; y Juan Gómez Millas y Eugenio González para el segundo. Estos sustentaron los valores de la democracia y del humanismo.

Junto a la elaboración y edición de múltiples textos didácticos y producciones diversas, gestadas en el Pedagógico, la acción difusora más

17. Ver Rubilar, Luis, “Neruda en el Pedagógico,” *Revista Intramuros*, Año 3, N° 9 (2002), en <www.umce.cl/publicaciones/revista_intramuros_9.html>, pp. 22-9.

18. Galdames, *La Universidad de Chile*, p. 169.

significativa e institucionalizada fue la llevada a cabo desde 1959 por la profesora doctorada Irma Salas, a través del inicio de la regionalización universitaria. Vale subrayar que este proceso contribuyó "a la democratización de la educación superior; diversificó los estudios ofreciendo carreras nuevas ... (y) al mismo tiempo, introdujo modificaciones metodológicas importantes, muchas de las cuales fueron adaptadas y aplicadas en otras facultades de la Universidad de Chile."¹⁹ A partir de la inauguración de los Colegios Universitarios en Temuco (1960), pronto éstos se multiplicarían hacia La Serena y Antofagasta, amplificándose en el espectro provincial, y transformándose luego en centros universitarios (1965), y más tarde en sedes provinciales de la Universidad de Chile (1968).

En el ámbito macroestructural, debido a la crisis de 1929 y los propios procesos internos de los años 1930, no hubo grandes preocupaciones por reformar la educación nacional. Fue a partir de la década de los años 1940, ya finalizada la Segunda Guerra Mundial, cuando se empezaron a ensayar grandes intentos de reformulación integral del sistema educativa.

Entre esa década y el golpe de Estado de 1973, se sucedieron cuatro proyectos y reformas, con un importante rol de profesores secundarios, todas con intencionalidad globalizante, y cada cual con disímiles resultados: el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria (Irma Salas, 1946); el Proyecto de Planeamiento Integral de la Educación (Oscar Vera, 1962); la Reforma Educacional (Mario Leyton, 1965); y el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (Iván Núñez y Lautaro Videla, 1971), respaldado unánimemente por el Congreso Nacional de Educación (1971) en el Gobierno de Salvador Allende. Todas ellas, incluida la de 1927-1928, operaron sumatoria y complementariamente, construyendo por sobre sus diferencias un camino ascendente de logros, en los ámbitos de la educación nacional y de los derechos humanos, en el marco referencial y compartido de una concepción democrática de la convivencia, tanto nacional como latinoamericana e internacional.

Proyecciones hacia América Latina

Centenares de estudiantes de las distintas naciones latinoamericanas se forjaron profesionalmente en el país. Por ejemplo, en 1957 se matricularon en el Pedagógico 166 estudiantes latinoamericanos. Este capítulo, tan

19. Salas Neumann, Emma, *Memorias del Escritorio Segundo: Personalidades y Episodios de la Historia de la Educación Chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Mar del Plata, 1993, p. 76.

lleno de acciones productivas y solidarias, debería merecer no sólo mayor conocimiento, sino también reconocimiento por parte de la comunidad nacional, significando un importante antecedente y aval para el proceso de integración educacional y cultural que debe advenir junto con el nuevo siglo. Si bien existieron valiosos precedentes —como el viaje inaugural de Gabriela Mistral, alfabetizando y fundando bibliotecas populares en México— fue en la década de los años 1930 cuando diversas Misiones Pedagógicas visitaron otros países americanos: Costa Rica, 1935; Venezuela, 1936, 1938, y 1948; y República Dominicana, 1938; la OEA y UNESCO, entre otros.

Se destaca en relación a esta nutrida comunicación inter-americana la relevante actuación de dos educadores, una chilena, el otro venezolano. La primera, Amanda Labarca, pionera de la educación chilena del siglo XX; fundadora del Liceo Manuel de Salas (1932) y de la Escuela de Parvularias (1943), y Directora General de Educación Secundaria, autora de textos como la ya citada *Historia de la Enseñanza en Chile* (1939), fue también una activa luchadora por la emancipación femenina.²⁰ Por demás, tuvo una destacada trayectoria en Cuba, Panamá y Argentina; y fue representante de Chile ante las Naciones Unidas (1946). Su nombre sigue siendo un símbolo de las alumnas y profesoras del Pedagógico.

El segundo, Mariano Picón-Salas, representó un caso emergente y paradigmático de esta hibridación cultural. Nació en Mérida, Venezuela en 1901, y fue exiliado a Chile en 1923. Estudió Historia y Geografía y se tituló de Profesor de Estado en el Pedagógico (1928); llegando a ser uno de sus profesores en 1933. Al fallecer el dictador venezolano J. V. Gómez (1936), retornó a su patria, recibiendo la designación de Superintendente de Educación. Entre las obras que realizó destaca la contratación de una Misión Pedagógica integrada por docentes chilenos (1936), la cual operó como soporte profesional en la fundación del Instituto Pedagógico Nacional del país bolivariano. Más tarde, fundó y fue el primer decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela.

Toda esta ingente labor latinoamericanista se tradujo en una suerte de cultura chilena flotante, y preservada en distintos documentos oficiales y revistas en las naciones hermanas. Era así que, con ocasión del golpe militar de 1973, decenas de miles de chilenos tuvieron que vivir su exilio en muchas de aquellas naciones, recogiendo el fruto y recíproca solidaridad. Por la América Latina toda, al igual que en Chile, creaciones artísticas,

20. Ver el capítulo III, *éste libro*.

artículos de revistas, textos didácticos y de especialidades, abarcando distintas áreas y niveles del sistema educativo, se fueron difundiendo y orientando el aprendizaje de las nuevas generaciones.

Rica Cosecha: Frutos y Nombres para la Historia Educacional Chilena

Si hacemos un somero recuento o catastro de las contribuciones hechas por el Instituto Pedagógico y la Facultad de Filosofía y Humanidades a los procesos de democratización social y de ejercicio de los derechos humanos en nuestro país, además de los ya consignados, tendríamos que anotar al menos los siguientes:

- *Analfabetismo*: descenso del porcentaje desde 20 % (1952) a 9 % (1972).
- *Coeducación e innovaciones*: implantadas en establecimientos públicos desde 1932, en el Liceo Experimental Manuel de Salas. En este centro experimental, bajo la dependencia del Pedagógico (1942), se iniciaron prácticas innovadoras y dispositivos pedagógicos, tales como: rol de profesor-jefe; consejo de curso; gobierno estudiantil; sistema de cátedra; dirección colegiada; orientación integral; plan común, diferenciado y variable; servicios asistenciales; autodisciplina; televisión educativa; y prevención de uso de drogas.
- *Sufragio de la mujer alfabeta*: en elecciones municipales (1934) y presidenciales (1949).
- *Atención a la niñez*: actividades scoutivas (Instituto de Educación Física, 1909); escuela especial para niños deficientes mentales (1914); creación del primer laboratorio de kinesiología (1914); Escuela de Parvularias (1943); curso de formación de especialistas en enseñanza a deficientes mentales (Universidad de Chile, 1964), extendido a sordos (1967) y no videntes (1970); Junta Nacional de Jardines Infantiles (1970).
- *Atención especial*: a educación nocturna (desde 1916), técnico-profesional, de adultos y rural (1965-1973).
- *Cobertura educacional*: incremento significativo respecto a ingreso y permanencia en los distintos niveles del sistema. Extensión de la Educación Básica obligatoria a ocho años (1965 - 1973).
- *Diversidad regional*: Plan San Carlos (1945) y Plan Arica (1961).

- *Atención asistencial e integral* al alumno: Orientación educacional y vocacional (1946); Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (1964); Servicio Nacional de Orientación (1967). Se incluyen como significativas dos fundaciones colaterales: la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales (1936) y el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP, 1967).

Para obtener estos frutos y logros colectivos, y proyección institucional, el Pedagógico cultivó la semilla y creció en la senda que le marcaron sus grandes maestros, sus luchas gremiales y las experiencias pedagógicas obtenidas en congresos y reformas. Sus egresados y académicos, sus organizaciones estudiantiles y autoridades, tanto unipersonales como colegiadas, polémica y creativamente congregados por la diacrónica diapasón de una identidad ya mítica, y en su quehacer mística, supieron actuar sincrónicamente en pos de un ideal educacional democrático, laico y gratuito para Chile: hasta 1973. Sin embargo, sus raíces y frutos se prolongaron y re-emergieron —tras el silencio, la represión y la diáspora— en la última década del siglo XX.

El Régimen Militar: Secuelas Pedagógicas, 11/9/1973-11/3/1990

Ni el escritor, ni el artista, ni el sabio, ni el estudiante pueden cumplir su misión de ensanchar las fronteras del espíritu si sobre ellos pesa la amenaza de las fuerzas armadas, del estado gendarme que pretende dirigirlos.
(Gabriela Mistral)

Una vez asumido el poder defacto, el régimen castrense bajo los preceptos del “apoliticismo” y “seguridad nacional” adoptó una serie de medidas represoras y restrictivas en el sector educacional: decretos, circulares (muchas veces secretos), exoneraciones y supresión de cargos. Se prohibieron encuestas, textos escolares y libros, se limitó el libre acceso a los establecimientos. Una de las múltiples violaciones a los derechos humanos se expresó en el ámbito gremial-educacional. Se ha establecido por el *Informe Rettig* (1991) la muerte de más de cien maestros, incluyendo 56 ejecutados y 45 detenidos-desaparecidos, entre ellos: Jorge Peña (La Serena, ejecutado); Arturo Barría (Liceo “Darío Salas,” detenido-desaparecido); Mónica Pacheco (Quilicura, ejecutada en Villa Grimaldi, estando embarazada); Juan A. Gianelli (San Miguel, dirigente del S.U.T.E., detenido-desaparecido); y el dramático caso de Santiago Nattino, Jose M. Parada y Manuel Guerrero (Colegio Latinoamericano de Integración,

degollados). El Informe consigna, además, la muerte de 324 estudiantes, de los cuales 185 eran niños.

En 1974, en lo institucional, la dictadura tras suprimir arbitrariamente las diecisiete escuelas normales, procedió a liquidar los gremios docentes a través de la creación de un “Colegio de Profesores” adicto a sus directrices. El Decreto Ley N° 678, de ese año, en su disposición transitoria N° 1, estableció que “el Ministro de Educación Pública designará a las personas que deberán integrar los primeros consejos de la institución en todo el territorio nacional ...”. Así obraron, controlando el resto de las directivas de los colegios profesionales chilenos.

En 1975, a través de la publicación de las *Políticas Educativas del Gobierno de Chile* (Ministerio de Educación), el nuevo régimen declaró el “humanismo cristiano” y la “subsidiariedad” como propios principios, y se autodefinió como “autoritario, impersonal y justo,” dándose pronto a la tarea de la “descentralización,” con vistas a la “reconstrucción nacional.” En el país se impuso un estilo de vida colectiva de corte autocrático y castigador, generándose climas organizacionales de inestabilidad, y una cultura subjetiva en la gente, de miedo internalizado y desesperanza aprendida —especialmente en los sectores populares— extendido a las comunidades escolares y académicas.

La concreción del Estado subsidiario maximizó las privatizaciones e instrumentación de las leyes del mercado en el campo educacional. Bajo la figura de una supuesta “modernización” vistió y difundió la reestructuración del sistema nacional, y fue el propio dictador, en discurso al país, quien comunicó la *Nueva Directiva de la Educación* (5 de marzo de 1979). Allí se explicitaron y confirmaron los nuevos principios y cambios por venir: nacionalismo, economicismo, privatización, regionalización y municipalización. Entre otras consecuencias, se provocó la atomización del sistema y de los gremios, así como una oficializada discriminación socio-económica; todo ello consagrado en la Constitución Política de 1980, donde en efecto la dictadura institucionalizó los “estudios apolíticos.”²¹

Se inició, entonces, el desmantelamiento educacional mediante el traspaso de los establecimientos técnico-profesionales a las empresas privadas (Decreto N° 18.962, 1979), la modificación de Planes y Programas de Educación Básica (Decreto N° 4.002, 1980), Educación Media (Decreto N° 300, 1981), y la municipalización de Escuelas y Liceos Públicos

21. Oppenheim, L. H., *Politics in Chile: Democracy, Authoritarianism, and the Search for Development*, San Francisco, Westview, 1993, p. 135.

(Decreto N° 13.063, 1980). El propio dictador se autofacultó para reestructurar la Educación Superior (Decreto N° 3.541, 1980), la cual fue implementada a través de los Decretos con Fuerza de Ley (los DFL N° 1, 2 y 3, 1980; y 4, 5 y 24 de 1981). Como consecuencia, se desarticuló la Universidad de Chile, abriendo la compuerta para la privatización del sub-sistema y el forzado autofinanciamiento, al establecer la gradual disminución del Aporte Fiscal Directo (AFD) y la instauración del Aporte Fiscal Indirecto (AFI), a través de la selectividad hacia los 20.000 mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Los Zarpazos Castrenses y sus Derivas Educativas

Dados estos antecedentes, no resultó extraño que el Instituto Pedagógico y la Sede Oriente de la Universidad de Chile se constituyeran en un referente de especial atención para la dictadura, con resultados casi de muerte y de que sus logros fueran cercenados, congelados y negados. Desde el mismo 11 de Septiembre de 1973, se desató allí —al igual que en el Instituto de Educación Física, y en el Liceo Experimental Manuel de Salas— una feroz represión y vigilancia por parte de los militares: cierre de departamentos; exoneraciones masivas de académicos, funcionarios y estudiantes; detenciones; persecuciones; presos políticos; asesinatos y exilio.

Por Decreto N° 582 (1974) se reacomodó la estructura de la Sede Oriente, quedando la Facultad de Educación integrada por los Departamentos de Educación Pre-escolar, Básica, Media y Diferencial. Durante esta etapa, fueron rectores delegados de la Universidad de Chile: César Ruiz D., Agustín Rodríguez P., Julio Tapia F., Agustín Toro D. y Alejandro Medina L., todos pertenecientes al estrato castrense. A nivel nacional, por DFL N° 1 (30/12/1980) se despojó a las carreras pedagógicas de su calidad universitaria, al no quedar mencionadas entre las doce privilegiadas, degradándolas así, tras nueve décadas de titulaciones, con lo cual se abrió, además, un ancho cauce para que instituciones privadas no universitarias —los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica— otorgasen títulos docentes.

Paralelamente se degradó al Instituto Pedagógico. Por Decreto Universitario N° 27 (1981), se rebajó a su rango académico, transformándolo en el Instituto Profesional - Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, a la cual se integraba la ex-Facultad de Educación, Universidad de Chile. La Academia tuvo los Departamentos de Ciencias Básicas, Idiomas Extranjeros, Educación Física y Artística, Educación Diferencial, Educación

Parvularia, Educación Básica, Formación Pedagógica, y el Liceo Experimental Manuel de Salas. Con ello se cumplió la intención de dejar en el nivel universitario la investigación educativa y el otorgamiento de grados académicos y, para el nivel de Instituto Profesional, la formación profesional de los docentes.

Así, a la Universidad de Chile, tras noventa y dos años de formar a los profesores secundarios, se la obligó a renunciar a tan trascendental misión. Este inusitado cambio implicó la exoneración de muchos académicos, por la vía de supresión de cargos (por ejemplo: Decreto N° 7.472 de 1981). Un mes después, a través del DFL N° 7 (1981), bajo la denominación Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, se la separó de la Universidad de Chile y se le despojó de su condición universitaria, incluidos sus títulos. Para la dictadura, además, significó eliminar un ámbito de pensamiento crítico, libertario y democrático, que molestaba a sus directrices político-ideológicas, tal como ya lo había hecho con las escuelas normales (1974).

Durante los cuatro años y seis meses que navegó a la deriva como instituto profesional, el Pedagógico fue dirigido por dos directores-delegados: el técnico agrícola y asimilado militar Fernando González C. (1981-1982) y el capitán de corbeta Mariano Sepúlveda M., hasta 1985. Rebautizado como Campus Lircay, se vistió de blanco y azul, con espacios custodiados por guardias azules, llamados en la jerga estudiantil "gurkas," y se llenó de personal académico venido de fuera (especialmente de provincias) afín al régimen, e ingresado sin concurso público, muchos de los cuales ejercieron el triste papel de "sapos" y "soplones" (delatores).

Como base para su terrorismo en la educación superior, la junta había creado la Unidad de Administración de los Servicios Comunes en 1976 (Decreto N° 15.853), que funcionó como central operativa de control, vigilancia policial y represión institucional, integrada incluso por académicos y estudiantes de ideología fascista. Para coordinar mejor las acciones, la Central Nacional de Informaciones (CNI: organismo de inteligencia del gobierno militar) instaló un cuartel casi al lado de la Universidad de Chile y El Pedagógico (cercano a Macul, esquina de Grecia). Hubo persecuciones, sumarios, exoneraciones y desfalcos. La represión hacia los estudiantes, que cobró muchas víctimas —entre ellas 15 ex-alumnos del Liceo Manuel de Salas— arreció, provocó un retardo en su re-organización gremial.

Paulatinamente el movimiento estudiantil se rehízo, superando a la FECECH (Federación de Centros de Estudiantes de Chile) y a sus centros

de alumnos oficialistas, a través de la formación de la Agrupación Cultural Universitaria (ACU), que sirvió de base para la posterior reaparición de la FECH (1984) y del Centro de Estudiantes del Pedagógico (CEP, 1986). En verdaderos símbolos se constituyeron los nombres de Fernando Ortiz (académico, Departamento de Historia), Freddy Taberna (ex-presidente del Centro de Estudiantes del Pedagógico) y Jaime Robotham, estudiante de la Facultad y ex-alumno del Liceo Experimental Manuel de Salas, que representaron a los muchos integrantes de la comunidad universitaria asesinados por la dictadura.

Para el Pedagógico y la Facultad (ya escindida), la acción dictatorial significó, además de un tremendo costo psicosocial, la pérdida de su identidad e imagen institucionales, agravadas por la creciente pauperización del Aporte Fiscal Directo (Decreto N° 4, 1981), y la imposibilidad de acceder competitivamente al Aporte Fiscal Indirecto otorgado como beneficio para los mejores resultados en la Prueba de Aptitud Académica, situación vergonzosamente vigente hasta el presente.

La *Revista Academia* (N° 1-1981 a N° 18-1989) recogió la ideología, la política educacional y los hechos oficiales más relevantes acaecidos en el Pedagógico durante esta década. En la presentación inicial del número inaugural de la *Revista Academia*, Álvaro Arriagada (Director General de Educación, durante el mismo período) escribió con optimismo neoliberal:

Si los chilenos están construyendo un modelo de sociedad en que una amplia libertad personal posibilite la iniciativa privada en la actividad económica, diversifique el campo laboral, amplíe el mercado y, en definitiva, determine una comunidad participativa y desestatizada, se debía estructurar un sistema educacional muy distinto al que Chile había llegado a tener.²²

Cinco años después el régimen militar designó al apologista como Rector-Delegado de la recién creada Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1985).

En medio del silencio temeroso de la opinión pública, durante 1981, frente a la publicitada “reestructuración de la Educación Superior,” emergieron dos voces testimoniales, aquí rescatadas para la memoria y

22. *Revista Academia*, N° 1, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Chile, 1981.

conciencia autocrítica nacional. La primera, del primer Premio Nacional de Educación (1979) Roberto Munizaga Aguirre: “esto convierte a la institución universitaria en nuevas financieras buscando captar nuevos clientes.” La segunda, del connotado opositor de aquel entonces, Ricardo Lagos: “Esta mal llamada Ley de Universidades ha trasladado al campo de la educación superior dos conceptos que hasta la fecha le eran extraños: el de mercado y el de seguridad nacional.”

La Imprevista Aparición de la UMCE

La fuerza de los hechos y del derecho llevaron a la Junta Militar a reponer la condición universitaria del Pedagógico —aunque no de sus títulos hasta 1990— al crear, en forma igualmente inconsulta, la Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación (Ley N° 18.433 de 1985), declarándola sucesora legal de las entidades precedentes. Es decir, Instituto Pedagógico, Depto. de Educación, Facultad de Educación y Academia. En enero de 1986 (DFL N° 1), se dictaron sus estatutos, los cuales con criterios elitistas y autocráticos, aún rigen su dinámica organizacional.

Este período fue de gran efervescencia estudiantil y de correlativa represión institucionalizada. Mientras, en lo estudiantil, se recompuso el Centro de Estudiantes del Pedagógico (CEP), bajo las presidencias de Andrea Palma, Marcos Fuentes y Manuel Gajardo, quienes junto a tantos otros, no dejaron de sufrir los rigores de detenciones, interrogatorios, suspensiones y exoneraciones. De hecho, ninguno de quienes dirigieron el CEP terminaron sus estudios en la institución.

Pensamos que el estudiantado y la comunidad tienen aún una deuda enorme con los dirigentes y estudiantes exonerados, ya que gracias a ellos, entre tantos, se avanzó en el camino de recuperación de la democracia en la universidad y en el país. El colectivo de académicos, administrativos y estudiantes exonerados durante la dictadura nunca recibió con posterioridad reparación alguna al daño causado, formando parte de la “amnesia histórica” que parece adormecer el subconsciente de las comunidades universitarias, y de las cúpulas gubernamentales del país.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Última Atadura Dictatorial

Una década después del ordenamiento constitucional de la dictadura (Art. N° 19) y efectuados ya, tanto el plebiscito como la elección de un Presidente democrático (Patricio Aylwin), la Junta de Gobierno, en el último día de ejercicio, dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

(LOCE, Ley N° 18.962), publicada en el *Diario Oficial* el 10 de marzo de 1990. En esta ley, por la cual se ha ejercido el control castrense de la educación nacional hasta la fecha, aún indirectamente, se han reiterado principios ya enunciados, tales como seguridad nacional, libre mercado, libertad económica de enseñanza y de apertura de establecimientos, y de restricción ideológica. Dejaba pendientes los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanzas básica y media (Art. N° 18), y creaba el Consejo Superior de Educación (Art. N° 32), integrado mayoritariamente por representantes militares y del sector privado para controlar y regular la educación en el futuro.

Junto con reponer el rango universitario (Art. N° 52) para los títulos de Pedagogía en Educación Básica, Media, Científico-Humanista y Diferencial (no así Pre-escolar), cerró sus normas definiendo el concepto de autonomía, “ el cual no autoriza a las autoridades de Educación Superior para amparar y fomentar actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna ... o actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para sus labores” Esta restrictiva disposición, se reitera en su postrera Ordenanza (Arts. N° 6, 45, 56, 77 y 78), dejando enclavado su sello coartativo y represivo para la renaciente democracia. Resulta incomprensible que, a diez años del Plebiscito y a nueve de la elección popular de los gobiernos democráticos, la Constitución de 1980, la legislación universitaria impuesta por Pinochet, y la LOCE —continuadora de la educación vigilada y funcional a los poderes militar y económico— sigan vigentes.²³

El Pedregoso Camino hacia la Re-Democratización Educacional

Las Universidades son organismos esenciales de la sociedad ... para la vida, el desarrollo y la seguridad de los Estados, tanto como los Poderes públicos ... su misión consiste en poner la verdad, la belleza y la esperanza en la existencia de la Nación, a la cual servimos directamente. (Juan Gómez Millas).

23. Si bien las fuentes e interpretaciones críticas de esta crucial etapa son aún escasas, destacan los siguientes trabajos: Briones, G. (ed.), *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*, (2 vols.), Santiago de Chile, PIIIE, 1984; Mac-Hale, T., *Educación Chilena: Doctrina y Política*, Santiago de Chile, Universitaria, 1989; Núñez, I., *Educación y Transición Democrática: La Profesión Docente*, Santiago de Chile, PIIIE, 1989; Rojas, *Historia y Crisis*; y Rubilar, L., “Juicio a la Educación Chilena,” *Revista Punto Final*, N° 375, agosto de 1996.

Las bases jurídicas que sustentan el sistema educativo, y en particular el de educación superior, son las instaladas y legadas por la dictadura, inconsultas e incompatibles con un modo de convivencia democrático. Hasta 1980, las universidades eran ocho. Hoy son cerca de setenta. En el año 2000, existían más de 250 instituciones privadas de Educación Superior, incluidos Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.²⁴ El sistema aparece como segregacionista y sectario, privilegiando a los sectores privados, religiosos y militares.

El porcentaje de ingreso de jóvenes provenientes de la clase media baja y popular a las universidades no alcanza al 10%, en tanto el de las clases pudientes sobrepasa el 60%. Lo que resulta coherente si se relacionan estos índices con la injusta distribución del ingreso nacional. Este rubro al ser medido internacionalmente, ubicó al país en el lugar número 59 entre 65 naciones (1995), sumiendo a la cuarta parte de la población en la pobreza (3.300.000 ciudadanos).²⁵

Es la profunda brecha entre los pobres y los ricos, lo que preocupa a instituciones preclaras, como lo han manifestado las Iglesias, la Masonería, los Colegios Profesionales, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), las federaciones estudiantiles, el Colegio de Profesores y el Partido Comunista, entre otras instituciones.²⁶ El sistema de crédito universitario, el AFI, el sistema de financiamiento de las universidades estatales, todo ello basado en el principio de subsidiariedad (Decreto N° 4, Art. 20, 1981) han colapsado, en medio de las críticas y el rechazo de las comunidades universitarias.

Estos son sólo algunos indicadores de la rémora que legó la dictadura de Pinochet, con su política privatizadora neoliberal, y su afán de autofinanciamiento, expresados en la restrictiva y controladora legislación educacional. Entre tanto, ni en el superestructural Informe de la Comisión Nacional (1985), ni en la elaboración de los Objetivos Fundamentales

24. Ver Ministerio de Educación - División de Educación Superior, *Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile, 2000*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1999, pássim.

25. Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), *Encuesta CASEN* (Caracterización Socioeconómica Nacional), Santiago de Chile, MIDEPLAN - División Social, 1996.

26. Ver entre otros Cademátori, José, "Cambiar las Políticas para Erradicar la Pobreza," Ponencia para la Cumbre sobre Deuda Social e Integración, organizada por el Grupo Parlamentario Venezolano del Parlamento Latinoamericano, Caracas, 10-13 de julio, 2001.

y Contenidos Mínimos de Educación Básica (Decreto N° 40, 1996) o Educación Media (1997), ni menos en la de los proyectos de Ley Marco sobre Universidades Estatales, ha existido participación real y efectiva de los docentes, estudiantes y gremios afines. La Ley-Marco no logró superar su condición de solución parche, ni sus limitaciones en cuanto a la aplicación de principios democráticos y de financiamiento justo para las instituciones universitarias estatales.

Las movilizaciones estudiantiles, la voz del Consejo de Rectores y del Consorcio de Universidades Estatales y de las Asociaciones Gremiales de Académicos y Administrativos, parecen no ser oídas. En cambio, sí se continúan administrando las injustas normas del fenecido régimen militar así como las directrices del Banco Mundial, funcionales al modelo neoliberal. Se impone la imagen “eficientista” del mercado bursátil, a través de criterios tales como de competitividad, de excelencia individualista, de proyectos discriminatorios, relegando la posibilidad de crecimiento cualitativo para los establecimientos municipalizados y universidades estatales y regionales. Se omite así, la significación de las instituciones fiscales como actores sociales de primera importancia en el desarrollo nacional, y de los profesores y académicos como protagonistas de todo proceso educativo, más aún en estado de reforma.²⁷

En lo concreto, resaltamos: primero, no existe una filosofía y política educacionales de carácter integral nacional; segundo, tampoco se vislumbra una voluntad política para elaborar un sistema en tal sentido, acorde con los principios de la democracia y de los derechos humanos, y con lo sustentado por la mayoría de las bases gremiales, tanto docentes como universitarias. Se evidencia hoy una administración complaciente del legado neoliberal, una dicotomía y un hibridismo axiológico, expresado en principios egocéntricos y competitivos, por un lado, y social-humanistas y solidarios, por otro, generando una anomia organizacional y de gestión, especialmente en el nivel de la educación superior. Además han generado desorientación para la acción socio-pedagógica del profesor de aula.

Tercero, a pesar de haber sido declarada la educación como primera prioridad, de programar el mejoramiento de la formación inicial docente,

27. Para una interpretación oficialista, ver Cox, Cristián y González, Pablo, “Políticas de Mejoramiento: De la Calidad y Equidad de la Educación Escolar en la Década de los Años 90,” en Cox, Cristián, González, Pablo, Núñez, Iván y Soto, Fredy, *160 Años de Educación Pública: Historia del Ministerio de Educación*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1997, pp. 101-49.

y de predicarse el rol del profesor como pilar fundamental de la Reforma, los métodos modernizadores se fundan en criterios competitivos y fagocitarios (proyectos al modo de licitaciones), otorgando igual trato a las entidades privadas en relación a las públicas. En fin, han mantenido el estatus socio-económico y laboral del profesor —en todos sus niveles y áreas— en condición desmedrada y paupérrima, si se le compara con otros profesionales y sectores.

La injusticia social raya en la irresponsabilidad y desidia en específicos niveles, como el pre-escolar (dos tercios de su población aún no son atendidas por el sistema formal), especial (segregado en este modelo económico) o superior (carente de política y organización oficial). La educación técnico-profesional se ha entregado sin ambages a la empresa privada, con el evidente fin de generar mano de obra barata para los grandes negocios programados por las transnacionales en el siglo XXI. En el plano universitario tal intencionalidad ya se decidió por la vía de la aplicación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en la Educación Superior (MECESUP), programado por el Banco Mundial, a partir del 2º semestre de 1998.²⁸ Por otra parte, tampoco se han definido clara y distintamente conceptos claves tales como: educación, modernidad, democracia, derechos humanos, trascendencia, identidad nacional, género, discapacitación, compromiso latinoamericano, y justicia social.

Es en este contexto de contradicciones e inconsecuencias que debemos entender lo que sucede con el sistema educativo, con la Educación Superior, formación de docentes e institucionalidad de la UMCE. Se puede postular aquí, guardando coherencia con la tradición cultural, universitaria y pedagógica que, mientras no se elabore cooperativamente una filosofía y política educacionales, basadas en los valores democráticos y en los derechos humanos, las planificaciones tecnocráticas y altercéntricas, continuarán siendo opacas y antagónicas entre una racionalidad instrumental y funcional al neoliberalismo y las transnacionales, y una cultura democrática y comunitaria, que es la que identifica al país como nación autónoma y libertaria.

28. Ver Salmi, Jamil (Banco Mundial, Washington), “The Management Challenge in Public Universities,” en *Proceedings - International Conference of State University Presidents*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1996, pp. 1-9; y Banco Mundial, *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*, Washington, D. C., Banco Mundial, 1995, pp. 99-101.

Instituto Pedagógico - UMCE: Situación Actual y Expectativas de Futuro

Este marco estructural político y económico de alguna manera explica que, en la trayectoria post-dictatorial vivida por la UMCE (1990-2001), no se hayan podido concretar las sentidas aspiraciones expresadas por sus estamentos, referidas a su democratización, mejoramiento institucional y participación comunitaria. Durante tres rectorías, ahora electas por los académicos, las limitaciones presupuestarias y vigencia de los estatutos de 1986, sumadas al clima organizacional existente, han permitido avances parciales, sin afectar su estructura y funcionamiento, ya anacrónicos.

En la dinámica organizacional se procuró una mayor ingerencia informal de los estamentos en la gestión, pero sin concreción efectiva. En lo curricular, se elaboraron y aplicaron nuevos planes y programas bajo la coordinación de la vicerrectora Viola Soto (1992-1997) y se intentó implementar, sin éxito, un criterio epistemológico-práctico inter-disciplinario, reponiéndose como disciplinas fundantes Sociología de la Educación e Historia de la Educación Chilena. A pesar de que los resultados del Plan no han sido debidamente evaluados, se empezó a aplicar un nuevo Plan de Estudios en el cual se privilegió la interdisciplinarietà y su conexión con la práctica en la formación docente.

En el plano académico-administrativo, se han aplicado con mayor rigor las exigencias de ingreso por concurso público, pero persisten las incorporaciones coyunturales, y el porcentaje de personal contratado por horas y a honorarios. La coacción política oficial que exige reducir la planta ("modernización"), los problemas presupuestarios y la falta de voluntad política de los rectores para defender activamente los requerimientos institucionales y los intereses de su personal, obedeciendo más bien las instrucciones de los ministerios de Educación y Hacienda, están induciendo a que la institución no cuente con una planta adecuada para satisfacer sus necesidades académicas; mantenga un importante porcentaje de docentes que trabajan, paralelamente, en otras universidades; haya ampliado el sector docente contratado por horas, sin compromiso ni tiempo para dedicarse a sus labores académicas en forma integral; y finalmente, deba forzar su filosofía formativa, dedicándose a la instauración de carreras, o cursos no pedagógicos, con el objetivo de cubrir necesidades presupuestarias.

En tal sentido, se la induce peligrosamente a programar una gestión de autofinanciamiento, abandonando su esencial condición de servicio

público. A nuestro juicio, es importante reestablecer el aporte presupuestario fiscal suficiente para su mantención y desarrollo, y revisar su política de contrataciones, aplicando criterios justos de ingreso, un buen trato laboral y económico a su personal, privilegiando tanto las jornadas completas como las dedicaciones exclusivas.

En el campo de los exonerados de la institución, poco o nada se ha hecho, perseverándose en la negación a reparar y resarcir del daño ilegítimamente ocasionado a centenares de sus integrantes. Excepcionalmente, en el ámbito estudiantil, se llevó a cabo una importante acción de justicia social, ya que bajo la coordinación de las profesoras Viola Soto, Francia Araya e Ingrid Espinoza, en 1991, se implementó el Programa “Restitución de la Condición de Estudiante Universitario de la UMCE,” con la colaboración del Centro de Estudiantes del Pedagógico. Dicho programa, junto a la reincorporación y regularización de estudios, significó la implementación de una beca de ayuda complementaria. Con más de 150 inscritos, se ha logrado que un centenar de ellos haya obtenido su título, quedando a la fecha un remanente de 50 estudiantes, quienes lograron en 1997 su postergada aspiración de conseguir su título docente. Este proceso de reparación se cumplió, a pesar de las dificultades y obstrucciones internas, especialmente de docentes previamente involucrados en las exoneraciones, o faltos de comprensión y voluntad para ejercer su rol en forma solidaria.

Superando las falencias económicas, generadas por la desregulación del Estado respecto a la educación superior (1981), desregulación continuada por los gobiernos transicional-democráticos, la UMCE ha podido alcanzar un precario equilibrio económico, a costa del sacrificio de parte de su patrimonio nacional (venta de propiedad) y de los sueldos de sus trabajadores. Tanto las autoridades unipersonales y colegiadas, como los gremios y diversas instancias de decisión comunitaria, han coincidido en el diagnóstico institucional, así como en las medidas correctivas, las cuales pasan, prioritariamente, por la asignación presupuestaria fiscal. El argumento central se basa en la constatación de que esta universidad, por la índole de su misión social-humanista y de servicio público, por la extracción socio-económica de su estudiantado y por la tarea social que ellos prestarán a futuro, no está en condiciones de generar recursos propios para autofinanciarse.

A pesar de todo, y consecuente con su tradición institucional, el Pedagógico sigue rondando la conciencia de sus integrantes, de ayer y de hoy. Junto a las deficiencias y dificultades, la institución ostenta en la

actualidad una serie de fortalezas y promesas proyectivas que le auguran un futuro promisorio y el comprometedor desafío de reestablecer su continuidad histórico-institucional.

La institución cuenta con más de 450 académicos y similar número de funcionarios administrativos —si se agrega al personal del Liceo Manuel de Salas hasta el año 2001, se sobrepasa el millar de funcionarios— y un colectivo estudiantil superior a 5.000 estudiantes de pre y post-grado, que cubre todos los niveles y áreas del sistema educativo, constituyendo la única institución de educación superior centrada prioritariamente en la formación de profesores y en la temática educativa. Orgánicamente está estructurada en cuatro Facultades: Filosofía y Educación, con seis Departamentos; Artes y Educación Física, con tres Departamentos; Ciencias Básicas, con cuatro Departamentos; e Historia, Geografía y Letras, con cinco Departamentos. Cuenta, además, con un Centro de Estudios Clásicos y un Instituto de Entomología, ya de larga data y con buenos logros en sus respectivas áreas. En el Pre-Grado se otorga el grado de Licenciado en Educación (con mención) y el título de Profesor. Desde una perspectiva laboral, al menos un tercio (33%) de los docentes chilenos ha sido formado o en el Pedagógico o en la UMCE.

En el nivel de Post-Grado se ofrecen trece Programas de Maestrías. De ellos, cuatro en áreas específicas: Germanística, Lenguas Clásicas, Entomología y Educación Matemática, y nueve en el área de Educación: Evaluación, Supervisión, Currículo, Gestión, Consejería y Orientación, Básica, Parvularia, Pedagogía y Gestión Universitaria, y Educación Física. Se ha programado la pronta implementación de Estudios de Doctorado. Existen, además, cuatro Postítulos, y Programas Especiales de regularización y titulación docentes, y otros Cursos, como Bachilleratos, Técnicos Universitarios, Licenciaturas y Talleres. Recién se ha reestablecido la carrera de Kinesiterapia, cuyo liderazgo formativo se iniciara y fuera desarrollado, junto a la Educación Física, en el Instituto Pedagógico.

En cuanto a Extensión, destacan las actividades permanentes en la Sala Nemesio Antunez y las realizadas a través de múltiples grupos artísticos y musicales, entre ellos: Danzamérica, Dimensión, Conjunto Folclórico de Funcionarios, Conjunto de Bronces, Coro de Madrigalistas, y grupo de teatro “Esperpento.” Junto a las esforzadas tareas investigativas, se va fortaleciendo una prolífica serie de publicaciones, tanto de revistas como de textos, los cuales han cubierto el ámbito de la educación media, la educación de adultos, así como de otros niveles y áreas

específicas.²⁹ Por su parte, a nivel estudiantil se gestan y multiplican, iniciativas y actividades creativas en los planos deportivo, literario, teatral, político y religioso.

Desde el punto de vista de la dinámica organizacional, en estos años se ha obtenido la importante meta de institucionalizar formalmente las agrupaciones estamentales, de modo que tanto las Asociaciones de Funcionarios y de Académicos como la Federación de Estudiantes (FEP), cuentan con las respectivas Personalidades Jurídicas (Asociación de Académicos: P. J.: N° 93.908.03), y están actuando en forma unitaria a través de la Coordinadora Triestamental. En lo interno, la principal tarea que ha unificado los criterios gremiales es lograr el cambio estructural de la institución, mediante la realización de un Congreso Triestamental Re-fundacional, cuyo desarrollo se ha llevado a cabo a partir de 1998. Este congreso planteó un Proyecto de Universidad, con su nombre, definición y objetivos, sus nuevos estatutos, sus modalidades estructurales, curriculares, funcionales y de financiamiento, esta vez previamente discutido y compartido por sus integrantes.

Si bien el Proyecto FID (Formación Inicial de Docentes), presentado por la universidad al Ministerio de Educación, por ser el único que se presentara como un programa global, ha obtenido por ello un financiamiento de \$ 1.388.250.000 (para un lapso de 4 años), se hace necesaria una reforma curricular integral, con plena participación y cooperación de académicos y estudiantes, perfeccionando aquellos criterios y aspectos en que se evidencien déficits e insuficiencias. Con estas acciones personal-sociales, organizacionales y pedagógicas, la universidad está reciclando creativamente el legado histórico de Andrés Bello, Valentín Letelier, Domingo Amunátegui, Enrique Molina, Darío Salas, Amanda Labarca, Jorge Millas, Olga Poblete y de todos quienes lucharon, defendieron y produjeron desde este espacio cultural, con la meta trascendente de lograr una educación pública, democrática, gratuita, laica y de calidad al servicio del pueblo chileno.³⁰

29. Ver por ejemplo *Aula XXI*, *Revista de la UMCE*, *Dimensión Histórica de Chile*, *Revista de Educación Física*, *Entomología*, *Temas Pedagógicos* y *Contextos*. Para mediados de los 1990, se había editado unos diecisiete textos para el Programa MECE de la Educación de Adultos, incluyendo: Gallardo, E., *Manipulación de Alimentos*, Ediciones UMCE, 1992; Benavente, L., *Software de Aplicación*, Ediciones UMCE, 1992, (2 vols); Guerrero, O., *Arte de Pesca*, Ediciones UMCE, 1992; Larraín, M. y Labarca, A., *Horticultura*, Ediciones UMCE, 1992; Carrillo, H., *Carpintería Metálica*, Ediciones UMCE, 1992; Briceño, M., *Moda y Vestuario*, Ediciones UMCE, 1992.

30. Dicha trayectoria se examina a groso modo en Durán, Tito, "Breve Historia del Pedagógico: La Crisis del Arte de Enseñar," *Rocinante*, N° 25 (noviembre del 2000).

La mayoría de los profesores de Estado y profesores de las distintas áreas y niveles educacionales, egresados de la institución, conforman, a su vez, un sector importante del Colegio de Profesores de Chile A. G.. En 1997 este gremio realizó el Primer Congreso Nacional de Educación, “Chile Educa a Chile.” En parte, su *Informe Final* sintetiza la misma plataforma valórica y técnico-profesional que ha animado al magisterio chileno desde las fundaciones de las escuelas normales a mediados del siglo XIX, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, y del propio Instituto Pedagógico. Además, en actualidad y proyección, es la misma que hemos estado postulando como posición epistemológica y ética a lo largo de esta relación interpretativo-crítica e histórica respecto al deber-ser de la futura Universidad Pedagógica de Chile, a saber:

1. El tipo de educación que queremos

- 1.1** Reafirmamos la defensa y apoyo a la educación pública en nuestro país, con sus características de democrática, universal, gratuita y laica, como única forma de resguardar los valores que le han dado fundamentos de identidad a nuestra sociedad.
- 1.2** Afirmamos que la educación debe considerarse como un proceso permanente de cambios, de muy distintos niveles y dimensiones, los cuales deben basarse en nuestra propia realidad e idiosincrasia cultural, con respeto a las etnias y sus culturas y con vocación de integración latinoamericana.
- 1.3** Además, queremos una educación incluyente que no margine, en ningún caso, a las personas en situación de vulnerabilidad social ni a aquellos con necesidades educativas especiales.
- 1.4** El fin social de la educación debe ser la construcción de una cultura solidaria, participativa y de práctica de la convivencia regida por los derechos humanos.³¹

31. “Tema 1: La Educación Chilena en el Actual Contexto Cultural, Productivo, Científico y Tecnológico - Recomendaciones y Propuestas,” en Colegio de Profesores de Chile A. G., *Informe Final*, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A. G., octubre de 1997, p. 18.

Con este aval colectivo, fundamental y actualizado, de los maestros chilenos; con el apoyo substancial y organizado de los estudiantes de pedagogía; con sus respectivas tradiciones de lucha y compromiso; la comunidad universitaria de la UMCE se encuentra hoy en óptimas condiciones para continuar enriqueciendo y aportando en el siempre exigente proceso social-humanista de concretar el imaginario. Este es de un colectivo humano que se eleve entre la cordillera y el mar, como una nación autónoma e integrada a la América Latina, su entorno natural e histórico, comprendida y respetada por sus cualidades de dignidad, productividad, solidaridad, y sobre todo, de justicia social para todos sus ciudadanos.

Al cerrar este sentido ensayo-homenaje al Instituto Pedagógico, y a su sucesora legal y vivencial, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, escucharemos la poética voz de una de sus egresadas y (ex) académicas, Elena Martínez Chacón. Enuncia bien la emotiva cognición que ha significado y sigue significando el Pedagógico para los miles y miles de maestros formados en sus aulas, para su comunidad actuante, y para quienes se identifican con su pasado, presente y futuro institucional:

El Pedagógico es un nombre como un tatuaje ... Alguna vez volverá a renacer, agua pura, decantada por los gujarros que la han herido y afinado y hecha savia y sabia se llamará con el nombre complejo que exigen las ciencias modernas o será una cifra de un "soft-ware." Pero lo volveremos a llamar el "Instituto Pedagógico." Cuando vuelva recreado. Renacido. Reconocible. Identificado. Nuevo, para empezar a cumplir otro siglo de aproximación al azul luminoso del fondo del camino en espera.³²

32. Martínez Chacón, Elena, "¿Centenario?", Revista *Occidente*, N° 334 (marzo-agosto, 1990), pp. 37-8.

VII

Fuerzas Armadas, Fuerzas del Mercado: Intelectuales y Educación Superior, 1973-1990

*Robert Austin*¹

Presentación

El “Experimento de Chicago” por el cual la dictadura de Pinochet neoliberalizó la economía chilena ha producido —dentro de sus varias consecuencias retrógradas— el desmantelamiento de uno de los sistemas universitarios más fecundos y democráticos en todas Las Américas. Desde poco después de las Guerras por la Independencia y la fundación de la república naciente en 1810 hasta el año 1980, dos universidades centrales con sedes satélites constituyeron la médula de la educación superior en Chile. La Universidad de Chile (UCh) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) representaron el apogeo de los sistemas de educación pública y privada respectivamente, la UCh renombrada por su tradición de humanidades liberales y la UC por sus facultades conservadoras de las profesiones. La Universidad Técnica del Estado (UTE) completó este trío dominado por el sector público en 1932; luego uniéndose tres universidades privadas no-confesionales.

Hasta el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, el estado financió en gran parte el presupuesto de ambas universidades públicas y privadas, quienes gozaron tradicionalmente de la autonomía, el autogobierno y finalmente de diferentes grados de democracia. Sin embargo, el decreto militar sobre la reforma de la educación superior de 1980 (Decreto-Ley 3.541) consumó el diezmar de la cultura democrática pregolpe en el país, injertando un modelo económico radicalmente neoliberal sobre la educación superior, e imponiendo el discurso del libre mercado y de la descentralización justo en el momento de su crisis creciente en el contexto más amplio nacional.

1. Una anterior versión de éste capítulo aparecía en la revista *Latin American Perspectives*, Vol. 24, N° 5 (1997), pp. 26-58. El autor agradece los acuciosos comentarios editoriales de esa revista.

Para 1992 habían 15 universidades estatales y 45 privadas en el país. Los salarios de los docentes se han desarrollado diferencialmente, aún dentro del sistema público. Según se informa, algunas instituciones privadas pagan el doble de los salarios académicos ofrecidos por sus contrapartes estatales. Una de las universidades privadas ha tenido a un ex-asesor de la junta militar como rector; varias excluyen a “marxistas” explícitamente, prohibiendo simultáneamente cualquiera forma de organización estudiantil o de personal. La dictadura implantó varios oficiales militares de dudoso mérito académico en puestos administrativos claves, hasta el nivel de rector.

La atomización de la educación superior y el triunfo del discurso sobre las fuerzas del mercado por encima de la esencia intelectual están subrayados por la comparación internacional: con un número de universidades prácticamente idéntico a Chile, Francia tiene diez veces el número de estudiantes; mientras Holanda tiene sólo un cuarto del número de universidades para el mismo número de estudiantes. Como ha observado un sabio del tema, “de hecho las instituciones se multiplicaron por cuarenta, mientras los estudiantes en diez años se multiplicaron por dos.”² Desde el golpe militar hasta la reforma educacional en 1980, los fondos estatales de investigación se redujeron drásticamente,³ luego remplazados por una mezcla de fondos estatales tecnológicamente-orientados y fuentes privadas condicionales, los cuales reflejan cada vez más la penetración del capital estilo Chicago en la investigación universitaria.

Para mediados de los 1990, comparaciones similares pudieron aplicarse en Australia, ya avanzado con su propio experimento libre-mercado en la educación superior.⁴ La primera universidad privada australiana lleva el nombre de su inversionista fundador y criminal luego encarcelado, Allan Bond. Dado que el mismo empresario adquiría la Compañía de Teléfonos de Chile en 1988 bajo un arreglo privilegiado con Pinochet, y el contexto de privatización en que se ha encontrado inmerso Chile,

2. Brunner, José Joaquín, “Educación del Futuro: Dificultades,” en Austin, Robert (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, 2004, p. 282.

3. Schiefelbein, Ernesto, “Restructuring Education through Economic Competition: The Case of Chile,” *Journal of Educational Administration*, Vol. 29, N° 4 (1991), pp. 17-29.

4. Kenway, Jane, Bigum, Chris, Fitzclarence, Lindsay y Collier, Jane, “Marketing Education in the 1990s: An Introductory Essay,” *Australian Universities Review*, Vol. 36, N° 2 (1993), pp. 2-6.

se supone que la ironía de su trayectoria a la cárcel no sería perdida en las universidades estatales chilenas, padeciendo masivamente de las dramáticas bajas presupuestarias inducidas por el mismo neoliberalismo.

La reestructuración de la educación superior chilena ha estimulado una resistencia intelectual cuyas raíces complejas y durables en las luchas históricas feministas, socialistas, populares y hasta cierto punto indígenas han convertido a la educación superior en terreno de contienda. A continuación, entonces, ofrecemos un análisis de la vida intelectual chilena durante las dos décadas desde el derrocamiento de Allende hasta la restauración de la dinastía Frei, en contextos formales y no formales; un análisis inevitablemente vinculado a la economía política de Chile y la metrópolis saturante de la región, los Estados Unidos.

Fuerzas Amadas, Estado y Economía

Chile comparte con el resto de América Latina una historia colonial militarizada dentro de las más extensas a nivel continental, apesadumbrada a través de Las Américas el 12 de octubre de 1992 como “cinco siglos del Nuevo Orden Mundial.”⁵ El antagonismo entre las élites nacionales e intereses coloniales británicos del siglo XIX cedió su puesto en el siglo siguiente a una lucha entre una burguesía compleja y fraccionalizada, enfocada en las élites del valle central vinculadas al capital foráneo, y una clase obrera cada vez más alfabeta y organizada alineada sueltamente con el campesinado.⁶

El rol de la educación superior en la formación del estado ha sido contradictorio: momentos de tensión entre liberales y conservadores respecto al derecho a la educación superior de las mujeres y la clase obrera en el siglo XIX, se convirtieron en precursores del pleno enfrentamiento, ejemplificados por el movimiento estudiantil para la democratización universitaria y la reconstitución, sino abolición del estado de los años 1960. Sin embargo la producción de funcionarios del estado y profesionales privados no ha ocultado las contradicciones de la retórica liberal acerca de “derechos”, la cual se caracteriza por su reformismo constitucionalista

5. Dieterich, Heinz, “Five Centuries of the New World Order,” *Latin American Perspectives*, Vol. 19, N° 3 (1992), pp. 48-52.

6. Ramírez Necochea, Hernán, *Apuntes de Historia de Chile*, París, sin editorial, 1979, pp. 37-56; Ortiz Letelier, Fernando, *El Movimiento Obrero en Chile, 1891-1919*, Madrid, Ediciones Michay, 1985, pp. 125-42.

y privilegio para el género masculino dentro de las mismas estructuras diseñadas para impedir el acceso masivo a la educación superior.⁷

La burguesía criolla post colonial había institucionalizado lo militar como parte de su aparato de estado, desarrollando una dependencia permanente en la brutalidad, la opresión, la encarcelación, la tortura y el exilio como mecanismos de control social mientras cultivaban el mito de que las fuerzas armadas fueran apolíticas y profesionales, independientes del estado.⁸ El militarismo —en medida restringida o libre de trabas— apareció a través de la fase republicana, variando con el flujo y reflujo de la dependencia nacional-internacional y las tensiones globales. Por ejemplo, la supresión del Partido Comunista por el régimen de Gabriel González Videla en 1948 coincidía con el McCarthyismo de los EE.UU. y los retrocesos anti-comunistas en toda la región.

Historias semejantes han tentado a algunos escritores a disfrazar de uniforme militar permanente al estado capitalista autoritario, confundiendo la conducta de régimen y estado,⁹ e inventando al estado militar como sustituto para la dictadura militar administrando al estado burgués semicolonial.¹⁰ El movimiento de educación popular inspirado por José

7. La relación educación-formación del estado es dialéctica, caracterizada por momentos de correspondencia directa —como se experimentó en el triunfo del modelo oligárquico educativo de Bello por sobre el modelo liberal de Sarmiento durante las repúblicas autoritarias del siglo XIX— y momentos de avance democrático incompleto durante las últimas décadas del siglo XIX, particularmente en los regímenes de los presidentes Pinto y Balmaceda. Analizando esta relación en la Inglaterra de los siglos XVIII y XIX —por una tesis aplicable en Chile— Green argumenta que la naturaleza del estado y el proceso de la formación del estado fueron los elementos claves para explicar el ritmo correcto y la forma de desarrollo de los sistemas de educación. Ver Green, Andy, “Education and State Formation Revisited,” *Historical Studies in Education/Revue D’Histoire de L’Éducation*, Vol. 6, N° 3 (1994); pp. 1-17. La UC frustró los esfuerzos liberales para incorporar las universidades en un singular proyecto histórico, caracterizado por desarrollo capitalista y formas políticas democráticas. En realidad el estado capitalista oligárquico, luego liberal y finalmente autoritario retenía su hegemonía sobre la educación superior sólo después de fases exageradas y contradictorias en las cuales la reforma actuó como resolución interina, hasta que el conflicto se agudizó al punto en que la intervención militar llegó a ser necesaria para que la burguesía realinease el sector con la formación estatal correspondiente; es decir, modificada por y sujeta al neoliberalismo.

8. Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile: Los Decenios de la Burguesía Comercial y Terrateniente (1831-1861)*, (Vol. III), Santiago de Chile, Ediciones CELA, 1992, p. 203.

9. Petras, James y Morley, Morris, *Latin America in the Time of Cholera: Electoral Politics, Market Economics, and Permanent Crisis*, Londres, Routledge, 1992, p. 49.

10. Vitale, Luis, *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*, Buenos Aires, Planeta, 1992, p. 216.

Martí en Cuba, Elena Torres en México, José Carlos Mariátegui en Perú, Luis Emilio Recabarren y Amanda Labarca en Chile había generado demandas de parte de los movimientos estudiantil y trabajador para universidades obreras tan temprano como la República Socialista en 1932, cuyo programa incluía la prohibición a las fuerzas armadas de entrar en los campus universitarios.¹¹ Vale reiterar la preminencia de la líder estudiantil feminista Haydée Alarcón en tal movimiento, además de las movilizaciones estudiantiles que contribuyeron al colapso de la dictadura antipopular del General Ibáñez en ese mismo año.

La “Revolución en Libertad” del gobierno presidido por Eduardo Frei Montalva (1965-70) —promovida y financiada por la Alianza para el Progreso, temerosa de múltiples Cubas a través de Las Américas— fue un intento por la clase dominante de reconciliar las demandas de la clase obrera y campesina, crecientemente organizada y militante, con los requisitos del eje de capital nacional-internacional. Después de 1945, éste se había reinvigorizado como resultado de la intensificada penetración estadounidense de la economía chilena, la industrialización por sustitución de importaciones (ISI), y la modernización agrícola condicionada por préstamos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.¹² El empleo de una retórica izquierdista por el régimen de Frei Montalva, líder del Partido Demócrata-Cristiano (DC), ni encubría ni resolvía las contradicciones entre la ideología liberal-positivista sobre la educación, por un lado, y el acceso universal exigido por los defensores de la educación popular por el otro lado.

El programa instigado en 1970 por el gobierno de la Unidad Popular (UP) —apoyado por dos tercios del electorado según el análisis del candidato presidencial DC¹³— fundamentó su plan comprensivo de nacionalizaciones en una asunción central: que la independencia económica precedía al adelanto social equitativo.¹⁴ En aquel entonces, Chile fue el

11. Vitale, Luis, *Interpretación Marxista de la Historia de Chile: de la República Parlamentaria a la República Socialista (1891-1932)*, (Tomo V), Buenos Aires, LOM Ediciones, 1993, p. 332.

12. Wynia, Gary, *The Politics of Latin America Development*, Nueva York, Cambridge University Press, 1988, p. 98; Chilcote, Ronald, *Theories of Development and Underdevelopment*, Boulder, Westview, 1984, p. 64.

13. Tomic, Radomiro, “Christian Democracy and the Government of the Unidad Popular,” en Gil, Federico, Landsberger, Henry y Lagos, Ricardo (eds.), *Chile at the Turning Point: Lessons of the Socialist Years*, Philadelphia, ISHI, 1979, pp. 209-39; Oppenheim, Lois, *Politics in Chile: Democracy, Authoritarianism, and the Search for Development*, Boulder, Westview, 1993, p. 40.

14. Debray, Régis, *Conversations with Allende*, Londres, New Left Books, 1971; Johnson, Dale (ed.), *The Chilean Road to Socialism*, Nueva York, Anchor, 1973.

líder mundial en la producción de cobre, y prominente en la exportación del nitrato; de ahí la pronta devolución de estas industrias al control estatal, de acuerdo con la política de las Cuarenta Medidas anunciada de antemano por la coalición gubernamental.¹⁵

El golpe de estado que derrocó a la UP, orquestado por los intereses económicos foráneos operando en conjunto con la oligarquía nacional, perseguía múltiples proyectos económicos e ideológicos vinculados a una meta fundamental: la restauración del privilegio de las élites, nacional y transnacional.¹⁶ Dentro de poco la dictadura adoptó una política económica radical de mercado libre basado en la doctrina monetarista de Milton Friedman, cuyos discípulos chilenos —los Chicago Boys, abogados del neoliberalismo— determinaron un programa de terapia de conmoción para la economía nacional y sus clases populares subyugadas pero no sometidas.¹⁷ Según un distinguido economista de la época y último Ministro de Economía del gobierno de Salvador Allende,

Los neoliberales consiguieron llevar a la práctica uno de sus principales objetivos: la reducción de las funciones socioeconómicas del Estado ... En sus primeros años, la dictadura abrió el mercado interno a la competencia de las importaciones; abandonó a su suerte a los industriales nacionales, a los obreros y a los campesinos; suspendió gran parte de los derechos laborales y dio manga ancha al empresariado para dictar sus condiciones a los trabajadores ... Con la Constitución de 1980, los pinochetistas imponen las bases del estado autoritario y del modelo neoliberal. Paralelamente avanzan en la desregulación del mercado de trabajo, la privatización del sistema de pensiones y la desnacionalización de las reservas mineras.¹⁸

15. Johnson (ed.), *The Chilean Road to Socialism*, p. 170.

16. Ver por ejemplo Boorstein, Edward, *Allende's Chile: An Inside View*, Nueva York, International, 1977; Smirnow, Gabriel, *The Revolution Disarmed: Chile 1970 - 1973*, Nueva York, Monthly Review Press, 1979; Harnecker, Marta, "La Lucha de un Pueblo sin Armas (Los Tres Años de Gobierno Popular)," en <www.rebellion.com>, 10 de marzo 2003, pp. 50-9; Aguilera, Pilar y Fredes, Ricardo (eds.), *Chile: El Otro 11 de Septiembre*, Nueva York, Ocean Press, 2003.

17. Nef, Jorge, "Chile: Myths, Realities and Misconstructions," *Journal of Iberian and Latin American Studies*, Vol. 2, N° 1 (1996), pp. 3-40.

18. Cademártori, José, *Chile: El Modelo Neoliberal*, Santiago de Chile, CESOC, 2001, pp. 117-18. En realidad había existido un acuerdo de intercambio académico entre la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago y su contraparte en la Pontificia Universidad Católica de Chile desde 1954. Sirvió principalmente como canal de entrada a Chile para la doctrina económica ultra-conservadora, que encontró resonancia en sectores de la DC varios años antes del golpe militar.

En su obra central *Capitalism and Freedom*, Friedman registra su admiración para el mercenario italiano Cristóbal Colón, aplaudiendo el hecho que un monarca absoluto español haya motivado y parcialmente financiado sus operaciones en vez de un gobierno electo.¹⁹ Para Friedman, ningún gran avance de la civilización —la cual conceptúa por el prisma occidental— ha surgido de un gobierno centralizado. Se propone la ausencia de control gubernamental como parecido a un estado idílico, y la economía del libre mercado como pre-condición indispensable a la libre expresión de opiniones políticas. La torpeza de su análisis fue revelada por un cientista político argentino:

Por medio de una manipulación asombrosamente cruda de categorías históricas complejas (“capitalismo competitivo,” “democracia”), Friedman entonces arriba en la asimilación de la una a la otra: la democracia es sencillamente el modo de la organización política peculiar al capitalismo, en si mismo competitivo por definición; mientras el capitalismo competitivo es el único régimen económico compatible con los requisitos de un estado democrático.²⁰

La ideas de Friedman se recibían con entusiasmo en una reunión con el General Augusto Pinochet y otros miembros de la junta militar en marzo de 1975, en Santiago. Les hizo dos recomendaciones de carácter inmediato: el control de la hiper-inflación, que corría por sobre 300 por ciento al año; y el establecimiento de una economía desregulada de libre mercado. En las propias palabras de Friedman, tales medidas se lograrían por “el tratamiento de conmoción,”²¹ administrado —según lo bautizaron voceros oficialistas— por la vía del “Experimento Chicago.” El laboratorio fue constituido por el pueblo chileno. El neoliberalismo y abandono de la industrialización por substitución de importaciones —implementados de

19. Friedman, Milton, *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago, 1962, p. 3. La encarnación de valores capitalistas nacientes por Colón —fuente de su atracción intrínseca para Friedman— está valorada comprehensivamente en la literatura del quicentenario, de la cual recomendamos Davidson, Basil, “Columbus: The Bones and Blood of Racism,” *Race and Class*, Vol. 33, N° 3 (1992), pp. 17-25; y Sale, Kirkpatrick, *The Conquest of Paradise*, Londres, Hodder and Stoughton, 1991, especialmente el quinto capítulo.

20. Borón, Atilio, “Latin America: Between Hobbes and Friedman,” *New Left Review*, N° 130 (1981), pp. 45-66.

21. Arriagada, Genaro, *Pinochet: The Politics of Power* Boston, Unwin Hyman, 1988, p. 20.

modo gradualista durante los primeros dos años de dictadura— cedieran paso a un neoliberalismo radical, articulado por una coalición capitalista reconstituida y transnacionalizada.²²

Contrario a la prescripción, el paciente había comenzado a convulsionarse bajo los efectos de la terapia para 1979. Al entrar al año 1981, el supuesto “milagro económico” fue diagnosticado como enfermedad terminal. La reducción de tarifas y el desmantelamiento de los controles restantes sobre la inversión foránea había dejado a los productores nacionales expuestos a la competitividad desigual del mercado internacional, y sin protección. A precio de liquidación por incendio, la dictadura había vendido más de 400 empresas y bancos —todos estatales— en muchos casos a compradores extranjeros.²³ Entre otros, la Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA), la Compañía de Teléfonos de Chile (CTC), y la línea aérea nacional LAN Chile. Se privatizó la previsión de los trabajadores mediante la creación de grandes consorcios del capital privado, a saber: las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) que pasaron a recaudar y manejar los fondos previsionales destinados a pagar la pensión o jubilación que el trabajador afiliado recibirá al final de sus días; y a la vez los Institutos de Salud Previsional (ISAPRE), empresas médicas privadas, con fines de lucro, que reciben el dinero de las imposiciones para atender la salud de los trabajadores. Todo lo cual significó un desplazamiento cuantioso de recursos desde el sector público al privado y el establecimiento de dos sistemas paralelos de salud y previsión, donde quienes obtienen ingresos o remuneraciones más altos tienden a afiliarse en el sistema privado dejando a los trabajadores más pobres en el público, rompiendo de este modo hasta el extremo el sentido de solidaridad que es básico en esta materia. Aún los subsidios familiares financiados por el estado fueron contratados a las Cajas de Compensación de Asignación

22. Para análisis contrastante respecto a periodificación, estructura y contenido del proyecto neoliberal-pinochetista, ver Taylor, Marcus, “Success for Whom? An Historical-Materialist Critique of Neoliberalism in Chile,” *Historical Materialism*, Vol. 10, N° 4 (2002), pp. 45-75; y Silva, E., “Capitalist Coalitions, the State, and Neoliberal Economic Restructuring: Chile, 1973-88,” *World Politics*, Vol. 45, N° 1 (1993), pp. 526-59. La esterilidad del segundo artículo en asuntos sociales, y la primacía económica que asigna a “coaliciones de política” autónomas en vez de clases socioeconómicas, están iluminadas en Drake, Paul y Jaksic, Iván (eds.), *The Struggle for Democracy in Chile, 1982-1990*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1991, en lo cual el artículo de Silva, “The Political Economy of Chile’s Regime Transition: From Radical to ‘Pragmatic’ Neoliberal Policies,” aparece en la primera parte, dedicada a defensores del régimen militar (ver pp. 98-127).

23. Loveman, Brian, *Chile: The Legacy of Hispanic Capitalism*, Nueva York, Oxford University Press, 1988, p. 321.

Familiar para distribución.²⁴ Todos habían constituido negocios lucrativos para el estado, pero también representaciones vivas y peligrosas de las tendencias nacionalizadoras: por ejemplo, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) —ente estatal de prestigio, base de la industrialización del país, creado en 1939 por el gobierno del Frente Popular del Presidente Pedro Aguirre Cerda, que llegó a ser un patrimonio simbólico del desarrollo nacional y una reliquia de las políticas de la ISI y el nacionalismo económico, que constituyeron una memoria popular antitética al neoliberalismo— fue reducida por la dictadura a su mínima expresión.²⁵

Las clausuras de fábricas se multiplicaron mientras el nivel de industrialización en 1983 declinó al nivel de 1950, con un crecimiento de 21 por ciento negativo,²⁶ acompañados por un aumento constante en el desempleo desde una cifra récord del 20 por ciento en 1975. El régimen tuvo que escabullirse en el Programa de Empleo Mínimo (PEM) y el Programa Ocupacional para Jefes de Hogares (POJH) para ocultar las señales más obvias de una crisis política.²⁷ Dichos programas alcanzaron su auge en 1983, absorbiendo superficialmente a 14 por ciento de la fuerza laboral.²⁸ La cesantía, que había excedido a un 25 por ciento para 1981, alcanzó a un 34 por ciento en diciembre de 1983. El Producto Interno Bruto (PIB) ya había caído en un 15 por ciento y, en un acto preñado de ironía histórica, la junta militar se vio obligada a re-intervenir los bancos mayores —incluso el Banco de Chile, estatizando la administración y haciéndose cargo el estado del pago de las deudas que estos habían acumulado— para evitar un colapso total del sistema financiero.²⁹

24. El caso emblemático de la desastrosa privatización de las pensiones (AFP) está examinado en Fazio, Hugo y Riesco, Manuel, "Chilean Pension Fund Associations," *New Left Review*, N° 223 (1997), pp. 90-100. La adquisición de CTC por el empresario australiano Allan Bond fue también ejemplar: se exoneraron de inmediato a unos 250 delegados y activistas del Sindicato Nacional de Teléfonos (SINATE); hubo colaboración irrestricta entre la gerencia y la nefasta policía secreta en vigilar y reprimir a la fuerza laboral; perdieron sus puestos los trabajadores incapacitados y en el caso de las trabajadoras también las embarazadas; y la renta sólida que tradicionalmente contribuyó al presupuesto y bienestar nacional se privatizó.

25. Faúndez, Julio, *Marxism and Democracy in Chile: From 1932 to the Fall of Allende*, Londres, Yale University Press, 1988, p. 43.

26. Ominami, Carlos, "Deindustrialisation and Industrial Restructuring in Latin America: The Examples of Argentina, Brazil, and Chile," en Meller, Patricio (ed.), *The Latin American Development Debate*, Boulder, Westview, 1991, pp. 79-100.

27. Beca, Carlos E., en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, pp. 239-40.

28. Loveman, *Chile*, p. 347.

29. Arriagada, *Pinochet*, pp. 51-4; Jilberto, Alex, "Military Bureaucracy, Political Opposition, and Democratic Transition," *Latin American Perspectives*, Vol. 18, N° 1 (1991), pp. 33-65.

Se había inducido una reestructuración masiva de la riqueza chilena, favoreciendo un grupo elitista de financieros cada vez más pequeño, “uno de los procesos más acelerados de la concentración del poder económico en América del Sur durante décadas.”³⁰ Ochenta personas entre si manejaron los 214 negocios privados en manos de patrones chilenos. Cinco conglomerados financieros controlaron un 36 por ciento de las 250 empresas chilenas más grandes, y 53 por ciento de su capital.³¹ Casi 65 por ciento del ingreso personal total fue atesorado por el quintil más alto de la población económicamente activa.³² Sin embargo, la tasa de inversión no excedía el nivel de los 1960 en ninguna etapa del “milagro.” Según el método de calculaciones, el índice de la pobreza creció entre dos y veintiuna veces el índice de la riqueza entre los años 1970 y 1990.³³

Comentando sobre los resultados de la versión gradualista del neoliberalismo en 1976, Andre Gunder Frank calificó el Experimento Chicago de su ex-mentor como “genocidio económico; una política masiva y calculada de genocidio por medio del hambre y desempleo, quizás desconocido en la historia reciente, o quizás la historia aún distante, del mundo en tiempos de paz.”³⁴

El colapso financiero casi total de 1981 —producto del mismo proceso que había enriquecido ostentosamente a una élite local— simultáneamente proveía el pretexto para hipotecar la economía chilena una segunda vez al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional. Significó nacionalización de deuda, privatización de renta. El régimen desató una segunda ola de privatizaciones en 1987 —dominada por “los tucanes”, o neo-Chicago Boys, enfáticamente orientados a las corporaciones transnacionales— cuyas conquistas mayores incluían la Empresa Nacional de Computación (ECOM), la Compañía de Generación Eléctrica (CHILGENER) y sus subsidiarios (Chilmetro en Santiago, Chilquinta en la Región V, etcétera), la Compañía Acero del Pacífico (CAP), la Sociedad Química y Minera de Chile (SOQUIMICH), y el Consorcio Nacional de Seguros Vida.

30. Arriagada, *Pinochet*, pp. 30-1.

31. “Empresa” se entiende aquí por una firma, corporación o compañía; por “capital” se entiende cualquier valor incrementado por plusvalía. Ver Mandel, Ernest, *Marxist Economic Theory*, Londres, Merlin, 1971, p. 81.

32. Oppenheim, *Politics in Chile*, p. 155.

33. Jilberto, “Military Bureaucracy, Political Opposition,” p. 38; Nef, Jorge, “The Chilean Model: Fact and Fiction,” *Latin American Perspectives*, Vol. 30, N° 5 (2003), pp. 16-40.

34. Gunder Frank, Andre y Wheelwright, Ted, “Friedmanism in Chile: Equilibrium at the Point of a Bayonet,” en Debus, Bob et al. (eds.), *Transcripts on the Political Economy of Development*, Sydney, ABC, 1977, pp. 71-85.

Emergió una red de vínculos financieros entre la familia de Pinochet, el ministro Hernán Büchi, Suizandina, el conglomerado árabe Bin Mahfouz, la empresa global japonés Mitsumori Shoji Ltda, el gigante estadounidense Bankers Trust, y varios vestigios renacidos de las viejas dinastías Cruzat-Larraín, Menéndez y Ponce Lerou.³⁵ El empresario Bruno Philippi, un arquitecto principal de la privatización de las empresas fiscales, fue también parte integral en el diseño de la reforma neoliberal a la educación superior desde 1980.³⁶

La inversión suma en la educación hecha por la dictadura —en particular la educación superior— nunca recuperó los niveles alcanzados por la Unidad Popular, a pesar de los reclamos contrarios de la UNESCO.³⁷ La socialización por Pinochet de una gran deuda acumulada por el sector privado en el período 1973-1980; la remoción cumulativa por el estado del financiamiento para la educación superior en conjunto con la imposición de reglas monetaristas y “pago por uso”;³⁸ además de la censura y autocensura experimentadas por los intelectuales; todos constituían factores que conspiraron a transformar el trabajo académico en una actividad precaria, para un sector históricamente acostumbrado a la autonomía. De catedrático a vendedor ambulante se convertiría pronto en una carrera emergente.

En el sentido gramsciano, la obra de intelectuales orgánicos y disidentes institucionales en desafiar las reformas de 1980 llegó a ser crucial para revivir el proyecto de educación superior popular, puesto que la base institucional de infraestructura les fue denegada, forzándolos a asumir roles no característicos de labor a sueldo errático, formas de exilio o peor. El sociólogo argentino Carlos Alberto Torres —siguiendo a

35. Mönckeberg, María, “Los Agentes Secretos de la Desnacionalización,” *Revista APSI*, N° 237 (1-7 de febrero de 1988), pp. 30-2; Brescia, Maura, *Manos Limpias: La Corrupción en las Empresas Públicas, 1980-2001*, Santiago de Chile, Editorial Mare Nostrum, 2001, pp. 67-81, 147-57; Enríquez, Julio, “The English Patient,” *Peace Review*, Vol. 11, N° 1 (1999), pp. 133-8.

36. Mönckeberg, “Los Agentes Secretos de la Desnacionalización,” p. 31.

37. Ver Reimers, Fernando, *Deuda Externa y Financiamiento de la Educación: Su Impacto en Latinoamérica*, Santiago de Chile, UNESCO, 1991, p. 167. Las conclusiones de Reimers parecen equivocadas por doble-contabilidad y la marginalización de hiper-inflación: para contraste, ver Briones, G. (ed.), *Las Transformaciones Educativas Bajo El Régimen Militar*, (Vol. 1), Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1991, pp. 202-3. Este análisis está confirmado en Brunner, José Joaquín, *Higher Education in Chile: 1980-1990*, Santiago de Chile, FLACSO, 1992, p. 11.

38. Arriagada, *Pinochet*, pp. 51-2; Brunner, *Higher Education in Chile*, p. 11.

Gramsci— ha argumentado que el estado contribuye de manera decisiva a la reproducción de las relaciones capitalistas de producción, en especial por vía de la educación.³⁹ Desde 1980, la política omni-intervencionista del régimen precipitó que la hegemonía cultural y política burguesa requiriera de formas extremas de control, incluso la reubicación del equilibrio curricular y pedagógico en la educación superior en una posición correspondiente al nuevo, intensamente jerárquico pero supuestamente libre alineamiento de las fuerzas de producción —conforme con el capitalismo neoliberal y autoritario— relegando al olvido aquéllas asociadas con la educación superior bajo el capitalismo liberal de Frei Montalva, o el socialismo transicional de Allende.

Intelectuales, Filosofía y Resistencia: Reseña Histórica de Reforma y Reacción

De lo que Gabriel García Márquez ha denominado “la realidad imposible de América Latina” emergió una tradición intelectual fecunda, robusta y anti-colonial en Chile, cuyos defensores han incluido a Luis Emilio Recabarren, Elena Caffarena, Amanda Labarca y Olga Poblete; los laureados Nóbél Gabriela Mistral y Pablo Neruda; y luego Marta Harnecker, Ariel Dorfman y Julieta Kirkwood. Los tres primeros capítulos de este libro han intentado iluminar la relación recíproca entre tal tradición y la gran olla de cultura popular chilena y continental.

Reflejando las influencias Europeas y Latinoamericanas y emparejadas por su propio dinámico interno, durante los años 1960 las universidades chilenas dieron voz a corrientes sociales disparadas que buscaban la democratización y modernización de la educación superior. Estas incluían la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), cuyo entonces presidente —Alejandro Rojas— consideraba a este patrimonio nacional como elitista y clasista, y que le exigía “abrir las puertas ... a los hijos de obreros y campesinos y ampliar el acceso de los de la clase media. Abrir las estructuras de gobierno a la participación de los ‘estamentos’ excluidos.” Según Rojas, todas las corrientes políticas estudiantiles coincidieron en postular legislación para una reforma que

39. Ver Gramsci, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks*, Nueva York, International, 1980, p. 258; y Torres, Carlos Alberto, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, Nueva York, Praeger, 1990, p. 26. Hemos elaborado la teoría gramsciana en los capítulos 1 y 3, *este libro*.

reconstituyera cada universidad del país como “democrática, abierta, universalista y autónoma.”⁴⁰ La propia Universidad de Chile —durante varias décadas la institución de los menos privilegiados— también se había demostrado más receptiva a estudiantes femeninas que la UC, a lo largo de su historia.⁴¹ Estudiantes de extracción obrera, mayormente masculinos en los primeros años, llegaron a ser más prominente en la UTE, hacia donde la junta militar luego dirigiera sus ataques más feroces contra el movimiento estudiantil, asesinando iconos de la cultura popular como Víctor Jara.

En contraste con su carácter tradicional, la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) organizó una huelga de 24 horas en mayo de 1966, para protestar sobre condiciones de enseñanza y política de administración arcaicas. El cercado del campus UC en el barrio capitalino de Santiago fue adornado con un lienzo proclamando que “¡El Mercurio miente!”, en referencia a la cobertura distorsionada que ese diario oligárquico había dado a las actividades recientes de la FEUC. En julio del mismo año, la FECH llevó a cabo una huelga de 5 días a favor de su agenda reformadora. A mediados de 1967, estudiantes de la UC en Valparaíso confirmaron su compromiso con los principios de la democratización con una huelga de 50 días que estableció el precedente de elecciones para todas las autoridades administrativas de aquella universidad. Para septiembre de 1969 la Universidad de Chile (UCh) había pasado por una reorganización democrática mayor. Al nivel nacional, la dinámica reformadora había removido la mística de la educación superior como juguete de las élites, de una vez por todas. Efectivamente el proceso histórico en pleno florecimiento reflejó, y simultáneamente fue articulado con las condiciones sociales y políticas a punto de dar nacimiento al primer gobierno socialista elegido por la vía demócrata-capitalista. Como Gazmuri observa:

La Reforma Universitaria ... permitió superar estructuras académicas y científicas decimonónicas, integró a los académicos a la dirección y decisión superior, incorporó a los estudiantes al manejo universitario y estrechó las relaciones entre centros superiores de estudio con la sociedad en la

40. Rojas, Alejandro, “La FECH bajo el Signo de Cambio,” en Brodsky, Ricardo (ed.), *Conversaciones con la FECH*, Santiago de Chile, CESOC, 1988, pp. 105-65.

41. Ver Labarca, Amanda, *Feminismo Contemporáneo*, Santiago de Chile, Zig-Zag, 1947, p. 190; Miller, Francesca, *Latin American Women and the Search for Social Justice*, Hanover, N. H., University Press of New England, 1991, p. 54.

que estaban inmersos, redundando en provechosos estímulos para la investigación y la docencia, dejando atrás a la universidad profesionalizante.⁴²

Las movilizaciones estudiantiles eran simultáneamente una convergencia estratégica de corrientes de un movimiento históricamente diverso (feminista, socialista, comunista, izquierda cristiana), y una expresión política del genio popular —ya condicionado por el mayo de París, por Che, por Vietnam— que de pronto botaría al régimen con creces represivo de la Democracia Cristiana.

Recogiendo ímpetu durante el fracasado experimento DC con la “chilenización” —nacionalización limitada y el remplazo de intereses foráneos por la burguesía chilena, que luego ganó rentas enormes sin generar beneficio común⁴³— la producción intelectual alcanzó una intensidad extraordinaria durante la administración truncada de la UP. Tal fue la ofensiva popular contra la comodificación cultural del Norte, que la editorial estatal *Quimantú* publicó unos cinco millones de libros en dos años y medio, duplicando lo que se había publicado en Chile durante los 70 años previos. *Quimantú* significa “soleamiento de conocimiento” en mapudungun, el idioma mapuche.

La filosofía y los filósofos han gozado de un perfil alto y excepcional en la vida pública chilena, estando prominente en la historia política e intelectual del país.⁴⁴ Entonces no era notable que en tiempos de la dictadura, la distinción pública-privada se manifestara en los paradigmas de la filosofía como disciplina fundamental de las humanidades, la universidad pública por un lado (simbolizada por la UCh) y la privada (la UC) oponiéndola por el otro.

La filosofía “profesional,” que intenta aislar a las influencias social y políticas de la disciplina, encontró un hogar receptivo en la UC, mientras la UCh produjo la así-denominada “filosofía crítica,” que considera

42. Gazmuri, Cristián, Aylwin, Mariana, Buscuñán, Carlos, Correa, Sofía, Serrano, Sol y Tagle, Matías, *Chile en el Siglo XX*, Santiago de Chile, Planeta, 1992, p. 260.

43. Stallings, Barbara, *Class Conflict and Economic Development in Chile, 1958-1973*, Stanford, Stanford University Press, 1978, p. 98.

44. La campaña por el *NO* a la prolongación de la dictadura durante el plebiscito de 1988 faroleó el intelectual público de Chile. Tales personajes como Isabel Allende, Jorge Edwards y Enrique D’Etigny (ex vice-rector, UCh) se unieron a las fuerzas antidictatoriales, estando salientes en el programa televisivo innovador *NOTicias*, permitido sólo quince minutos de transmisión diaria en las semanas previas al plebiscito. A pesar de aparecer a las 23 horas, fue extraordinariamente popular. D’Etigny enfatizó la reducción de las inversiones estatales en la educación desde más de un 5 por ciento a 2,9 por ciento del presupuesto nacional desde 1973.

a la filosofía en si relacionada con y activa en los procesos sociales. La rama profesional quintaesenció aun más su postura anti-política en una anti-marxista, argumentando que por adoptar ésta postura no contradecía su propia doctrina anti-política.⁴⁵

La junta militar miraba con profunda sospecha a la filosofía crítica, y actuó con intensa hostilidad en contra de sus proponentes, como el profesor no-marxista Juan Rivano en la UCh, particularmente desde la incrementada represión política de 1978. “Crítica” fue interpretada como “comunista,” y por lo tanto irrelevante para la filosofía en Chile o su educación superior. En un discurso por el nuevamente-nombrado rector de la UCh, el General Agustín Toro Dávila, la filosofía “oficialista” (nacionalista y anti-marxista) fue ordenada por la junta en 1977, así estableciendo el tono para las humanidades en su conjunto, a través del sistema nacional de la educación superior.⁴⁶

La filosofía de corriente principal u oficialista, por su tendencia conformista tan potente, desalentó a los círculos que de otra manera pudiesen haber estado dispuestos a desarrollar una crítica del currículo emergente en la educación superior, y sus características anti-humanidades y pro-tecnócratas. Sólo la crítica de naturaleza codificada y sesgada fue intentada bajo una represión militar tan penetrante en la vida intelectual como en la sociedad entera.⁴⁷

El perfil estudiantil de la Universidad de Concepción en tiempos de Frei Montalva (1964-1970) y Allende (1970-1973) esclarece la posición de la educación superior en general previo al golpe militar: la matrícula casi se triplicó desde 5.800 en 1968 a 17.200 en 1972. Según el análisis proveído por Volk,⁴⁸ ésta suma hubiese caído a aproximadamente 2.600 para 1985, una baja de sobre 80 por ciento, la cual mientras el doble del declive nacional ya masivo, conformó con el trato que la dictadura dispensó a los campus más militantes de oposición. Queda evidente el desmembramiento de la UCh comparado con el relativo fortalecimiento de la UC, cuya red nacional se mantenía intacta. En contraste, las cifras oficiales demuestran una subida de alrededor de 2,5 por ciento por el

45. Jaksic, Iván, *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, Nueva York, SUNY Press, 1989, p. 108.

46. Jaksic, *Academic Rebels in Chile*, p. 160.

47. Ver entre otros el caso de Félix Schwartzmann, destacado filósofo chileno, en Jaksic, *Academic Rebels in Chile*, p. 168.

48. En Jaquette, Jane (ed.), *The Women's Movement in Latin America: Feminism and the Transition to Democracy*, Sydney, Unwin Hyman, 1989, p. 161.

período de 1980 a 1985.⁴⁹ En realidad, la matrícula de la Universidad de Chile caía en un 62,5 por ciento entre 1980 y 1990.⁵⁰ He demostrado en otra parte la calidad mítica de las estadísticas sobre educación de la junta militar y su sucesor, que supuestamente confirman un milagro educativo paralelamente al milagro económico.⁵¹

La significación política de la desintegración en la matrícula es triple: significó el acortamiento drástico de la educación superior para las clases obrera y campesina (cuya presencia había acrecentado exponencialmente durante los años de la Unidad Popular); refundió el perfil de los matriculados como conservador, y necesariamente más afluente que cualquier generación de estudiantes posiblemente desde el siglo XIX; y despolitizó (o repolitizó de manera conservadora) a la vida del campus, mientras simultáneamente la desarticulaba de los movimientos populares sociales. La dictadura puso de cabeza la tradición previamente acogedora de las universidades chilenas en el terreno de la cooperación internacional y trabajo colaborativo. Al referirse al status quo hasta 1973, el ex-rector elegido de la Universidad de Concepción observó que las universidades chilenas siempre habían recibido a profesores, investigadores y estudiantes perseguidos por la incompreensión, las imperfecciones y pasiones de gente quien, en todo momento, se ha visto llamada a imponer su voluntad

49. Brunner, José Joaquín, "Higher Education in Chile from 1980 to 1990," *European Journal of Education*, Vol. 28, N° 1 (1993), pp. 71-84. Según Diana Kay, 1 millón de chilenos salieron al exilio entre 1973 y 1987: ver Kay, D., *Chileans in Exile: Private Struggles, Public Lives*, Londres, MacMillan, 1987, p. 51. Basado en data de censos previos del Instituto Nacional de Estadísticas, el cohorte de 20 a 24 años de edad hubiese constituido un sexto de ese número; es decir, 167.000: ver Instituto Nacional de Estadísticas, *Resultados Definitivos del XIV Censo de Población: Total País*, Santiago de Chile, INE, 1970, p. 43; e Instituto Nacional de Estadísticas, *Población: XV Censo Nacional de Población y IV de Vivienda - Chile, Abril 1982*, Santiago de Chile, INE, 1987, p. 316. Suponiendo que esos chilenos no fueran más cercanos al entrar en la educación superior aun dentro del país, pero de otro modo una parte legítima de la población, pues el cohorte corregido del censo 1982 de 20 a 24 años de edad es 1.336.037. Schiefelbein cita una matrícula en 1979 de 120.000, siendo un 9 por ciento del cohorte en comparación con el 15 por ciento que cita para el fin de la era de Allende: ver Schiefelbein, "Restructuring Education through Economic Competition," p. 19. Empleando esta calculación rigurosa, la caída real en el nivel de la matrícula en la educación superior fue del orden de un 40 por ciento entre 1974 y 1982.

50. Asociación de Académicos - Universidad de Chile y Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA), *Estudio de Remuneraciones - Versión Diciembre 2001*, Santiago de Chile, CENDA, 2002, p. 4.

51. Austin, Robert, "Literacy Programs in Chile, 1964-1993," *Anales*, Vol. 3, N° 2 (1994), pp. 107-20.

sobre los ciudadanos. Agregó que el prestigio de las universidades chilenas fue tal que muchos de los perseguidos llegaron en búsqueda de apoyo. Así se conformó una verdadera legión de profesores de universidades chilenas quienes, cuando pudieron devolverse a sus respectivas tierras natales, llevaron consigo las mejores tradiciones y costumbres del país.⁵²

Según Brunner, la política de Pinochet en materia de educación superior privilegió cantidad por sobre calidad. Refiriéndose oblicuamente a la dictadura en un seminario de 1993 para celebrar los 150 años de la UCh, aseveró que:

lo fundamental era que se crearan muchísimas instituciones de educación superior: trátase de universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica. No hemos estado preocupados para nada de qué lo que ocurría dentro de esas instituciones, qué capacidad tenían efectivamente de formar al personal superior que se supone va a conducir procesos económicos, van a gestionar empresas, van a ser los profesionales del país. Eso importaba menos. Lo que importó fue que se abrieran las compuertas para que se creasen muchas instituciones.

De hecho las instituciones se multiplicaron por cuarenta, mientras los estudiantes en diez años se multiplicaron por dos. (Para 1993 Chile tenía) cuatro veces ... más de universidades que Holanda pero con el mismo número de estudiantes, y tenemos prácticamente el mismo número de universidades que un país como Francia, pero tenemos un décimo del número de alumnos que tiene Francia.

Entonces aquí hay algo que estuvo mal diseñado, donde no se pusieron exigencias académicas institucionales para crear el nuevo establecimiento de educación superior, sino que el énfasis se puso en que se multiplicasen los establecimientos ... muchos de esos establecimientos son de una calidad muy precaria, que no logran reunir ni los grupos de académicos, ni docentes, ni las capacidades de infraestructura, de bibliotecas que son necesarias para poder siquiera hablar de instituciones que tengan un clima cultural suficientemente denso como para poder llamarse a sí mismas instituciones superiores de cultura, y que realizan un trabajo de formación de ese nivel. De formación de un personal que va a tener que desempeñar altas responsabilidades el día de mañana en la sociedad.⁵³

52. Frödden, Edgardo Enríquez, "La Universidad Chilena," *Araucaria de Chile*, N° 3 (1978), pp. 127-34.

53. Brunner, José J., en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, pp. 284-5.

Se aseguraron las normas bajadas de estas instituciones a través de un sistema de revisión en el cual cada nueva institución fuese examinada por otra establecida pero “reformada,” garantizando el nuevo modelo pragmático, anti-crítico, y verticalmente estructurado responsable de diseminar el neoliberalismo a través del sector de la educación superior.

El declive comparativo en el número de estudiantes durante la era post-reforma reflejó profundas contradicciones en la política económica y cultural de la dictadura. El ingreso real para los trabajadores asalariados y de sueldos (es decir, la mayoría de labor pagada) subió en 1,6 por ciento en el período 1980-1991,⁵⁴ mientras los costos directos pagados por el estudiantado se incrementaron por muchas veces esa cantidad. La redistribución regresiva de los ingresos junto con el decaimiento de la inversión estatal en la educación superior redujeron drásticamente las becas diseñadas para los estudiantes pobres.⁵⁵ En 1969 la pobreza real en Santiago afligía a un 28,5 por ciento de los capitalinos; tras haber subido a un nivel de 36 por ciento en 1979, alcanzó a un precedente debilitador de 41,2 por ciento para 1989.⁵⁶ Culturalmente, la aparente multiplicación de oportunidades en la educación superior encubría la restauración de un proyecto elitista a costa del acceso popular. De haber liderado el cambio en un clima pluralista, la universidad ya lo serviría en un clima reaccionario.

Sin embargo, dos universidades montaron proyectos creativos que de cierta medida desafiaron a la hegemonía ultra-conservadora, aprovechándose de manera imprevisible del espacio contradictorio dentro de la reforma de 1980. La Universidad ARCIS (Arte y Ciencias Sociales) fue constituida en 1982 por académicos exonerados de sus puestos universitarios por rectores títeres que la junta había instalado tras las primeras represiones en 1973. En 1975 el Cardenal Raúl Silva Henríquez —tras revisar su inicial apoyo a los golpistas— fundó la Academia de Humanismo Cristiano (AHC), que se convirtió en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) en 1988.

54. Programa de Economía del Trabajo (PET), *Series de Indicadores Económico Sociales: Series Anuales 1960-1991*, Santiago de Chile, PET, 1992, p. 67.

55. Bulé, P. (seudónimo), “Elements for a Critical Analysis of the Present Cultural System,” en Gil, Federico, Landsberger, Henry y Lagos, Ricardo (eds.), *Chile at the Turning Point: Lessons of the Socialist Years*, Philadelphia, ISHI, 1979, pp. 359-98.

56. Programa de Economía del Trabajo, *Series de Indicadores Económico Sociales*, p. 103.

ARCIS comenzó como una compañía privada e instituto, ofreciendo cursos en los medios de difusión y periodismo para aprovecharse de movidas político-tecnológicas iniciadas por la dictadura —como la rápida introducción de televisión a color después del golpe militar— y conocedor del mercado creado cuando Pinochet eliminó la Escuela de Comunicación de la UC en 1979. Estos cursos-programas estéticos y técnicos no tenían un carácter abiertamente ideológico ni fueron capaces de atraer fácilmente a la intervención militar, a diferencia con las humanidades altamente visibles y previamente boyantes en las universidades públicas. Frecuentemente los programas ARCIS estuvieron enseñados por exiliados de un tipo u otro, volviendo al país altamente calificados y, en varios casos, activistas de la reforma universitaria en los años 1960. Estas identidades culturales de la época pre-golpe incluían a la socióloga Victoria Pasache; el arquitecto y ex-rector elegido de la UC, Fernando Castillo; los economistas Manuel Riesco y Hugo Fazio; y luego a Horacio Salinas, director musical del distinguido conjunto popular Inti-Ilumani; y Jacques Chonchol, ex-ministro de los gobiernos de Frei Montalva y Allende.⁵⁷ Luis Torres, rector y co-fundador de ARCIS, lo calificó como “el vals de los naufragados de 1968,” describiendo las universidades post-1980 como reaccionarias, medievales y sin haber confrontado todavía su propio 1968.⁵⁸

El capital fundacional provenía de empresarios locales. Gradualmente ARCIS incrementaba su cuota de becarios hasta alcanzar un 40 por ciento del estudiantado, mientras dependiera en los aranceles estudiantiles para la mayoría de su financiamiento. Según Torres, los fondos filantrópicos se han ausentado, un hecho interpretado por ARCIS como beneficioso y conducente a su independencia. Por razones concurrentemente intelectual y de defensa estratégica, la institución inició un proceso de convenios con universidades prominentes en el exterior desde el principio, luego aumentados por convenios fraternales con la UAHC

57. Comunidad Universitaria, *ARCIS: Un Mensaje Universitario*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1995, p. 52.

58. Partes significantes de ésta sección se derivan de una entrevista entre Luis Torres, Universidad ARCIS y el autor, 4 de mayo de 1995. Torres aseveró que la estructura política de las neo-universidades es incondicionalmente neoliberal y de otra manera, sin proyecto; salvo los casos importantes de la UAHC y la Universidad Bolivariana (UB), una universidad financiada por Organizaciones No Gubernamentales, y reubicada desde el barrio alto de Las Condes al barrio popular de Yungay, en pleno centro de la capital. Según sus administraciones, las tres instituciones (UB, ARCIS y UAHC) funcionan sin fines de lucro.

y Universidad Bolivariana, que pretendían un grado similar de no-conformismo. En la opinión del rector, la contradicción entre la lógica comercial y la lógica de las demandas estudiantiles para democratización tenía que resolverse por la lógica del diálogo académico abarcando ambas tensiones. La cultura ARCIS promovía la *diversidad* en vez de la *universidad*, y sobrevivía a pesar de tener originalmente a un 20 por ciento de su planta como miembros del Partido Comunista, hecho llamativo dada la sangrienta represión dictatorial en contra de éste último.

En contraste, la AHC-UAHC quedó sólidamente dependiente en fondos externos desde sus inicios, siendo de la iglesia católica complementados por la Fundación Ford.⁵⁹ Además ha retenido poco de su personal original, mucho del cual estuvo vinculado con otros proyectos anti-dictatorios de la era Silva Henríquez, tales como la Vicaría de Solidaridad. El Círculo de Estudios de la Mujer (CEM), organismo feminista intelectual de renombre, se integró en la AHC en 1977 tras su fundación en plena dictadura. Efectivamente la sombrilla era indispensable:

Las actividades del Círculo se enfocaron en generar conocimiento acerca de la mujer y en generar consciencia sobre su opresión. Más allá de un grupo medular de investigadoras feministas, habían activistas populares, grupos para el levantamiento de consciencia, un grupo teatral feminista, cursos sobre la historia de la mujer, un centro de documentación, y foros públicos sobre una amplia variedad de temas.⁶⁰

Al parecer los arreglos financieros no condicionaron el proyecto ideológico de la UAHC al rigor neoliberal patriarcal asociado con la UC (a pesar de fuentes similares de financiación); al contrario. Esta contradicción podría explicarse en términos de la institucionalización del disenso potencialmente proveída por la UAHC en un contexto de acceso no-universal, niveles reales de analfabetismo duplicando los oficiales y los límites resultantes para la diseminación de hallazgos, la influencia de la sicología estatal terrorista en cuanto a una amplia receptividad, y la utilidad de

59. García Huidobro, Juan Eduardo, *Educación Popular en Chile: Trayectoria, Experiencias y Perspectivas*, Santiago de Chile, CIDE, 1989, p. 214; Arnové, Robert, "Foundations and the Transfer of Knowledge," en Arnové, Robert (ed.), *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, Boston, G. K. Hall, 1980, pp. 305-30.

60. Chuchryk, Patricia, "Feminist Anti-authoritarian Politics: The Role of Women's Organisations in the Chilean Transition to Democracy," en Jaquette, Jane (ed.), *The Womens Movement in Latin America*, Boston, Unwin Hyman, 1989, pp. 149-84.

investigación alternativa para el metrópolis en canalizar los movimientos justicieros hacia estructuras manejables.⁶¹ Varios exiliados encontraron trabajo en la UAHC y ARCIS al regresar a Chile. La universidad ARCIS intentó activamente a convertirse en la casa intelectual para los hijos e hijas de los retornados y desaparecidos.

Al otro lado del espectro político, el Opus Dei fundó la Universidad de Los Andes en los años iniciales de la reforma, instalando un rector notablemente pinochetista.⁶² Al mismo tiempo, un sector de los “tuca-nes” establecía la Universidad Adolfo Ibáñez, institución de exclusiva dedicación a la proge- nie de empresarios opulentos. Exenciones del pago de impuestos, cursos tecnicistas sobre el comercio, la composición económica de la matrícula, el currículum oculto de reproducción de clase, y su adherencia al proyecto ideológico neoliberal, aseguraron la sobrevivencia de estas *monoversidades* en un mercado de su corte.

Economía Política del Currículum en la Educación Superior Reformada

Como eco de la aserción del modelo Friedmanista que es políticamente neutral, los “estudios apolíticos” se convertían en un lema de la dictadura. Constituían una expresión de la ideología paradójica que el régimen había encajado en el Artículo 8 de su Constitución fraudulenta —impuesta en 1980— por lo cual se pronunció a Chile como libre de clases, y a los defensores de la lucha de clases como enemigos de la república.⁶³ Un legado del modelo en la educación superior fue la intensa orientación técnico-vocacional en dos fenómenos inter-relacionados: la estructura del currículum, y recíprocamente lo que los estudiantes buscaban en sus estudios superiores. En este contexto, el currículum se convierte en una forma de mercancía dispuesta a constituirse según la demanda en un mercado supuestamente libre, y en venta para los que tengan los recursos financieros para comprarlo.⁶⁴

61. Austin, “Literacy Programs in Chile, 1964-1993”; Petras, James y Morley, Morris, *US Hegemony Under Siege: Class, Politics and Development in Latin America*, Londres, Verso, 1990, pp. 49-50.

62. Ver por ejemplo Arseneault, M., “La Legión de Cristo: Contraofensiva del Vaticano en América Latina,” en *Le Monde Diplomatique* (ed.), *El Poder del Opus Dei*, Santiago de Chile, Editorial Aun Creemos en Los Sueños, 2001, pp. 27-36.

63. Amnesty International, *Banishment (Relegación) en Chile*, AI Index, AMR 22/47/81, p. 3.

64. Oppenheim, *Politics in Chile*, p. 160.

La reducción radical y simultánea del presupuesto estatal en la educación superior causó un incremento drástico y general en los aranceles del sector, rechazando el pacto social pre-dictadura. Cautelosamente, el presidente Frei Montalva había iniciado un sistema arancelario de acuerdo con la capacidad económica del estudiante, consagrado por Allende y tolerado por Pinochet hasta 1979. Esto había acrecentado la oportunidad —de otra manera mínima— para que los postulantes económicamente desventajados prosiguieran estudios superiores.

La sub-ideología política que conducía la organización de estudiantes universitarios entre 1973 y 1975 fue el gremialismo, promovido especialmente por Jaime Guzmán, profesor de Derecho en la UC y asesor indispensable para la dictadura. A lo largo de su desarrollo filosófico durante los gobiernos de Frei Montalva y Allende, Guzmán defendía la complementariedad de la doctrina católica y el capitalismo; basando su pensamiento constitucional —que abogaba por la destrucción de la Constitución de 1925— en la obra pro-Nazi de Carl Schmidt y sus seguidores españoles como Luis Sánchez Agesta y Francisco Javier Conde. Guzmán promovía el modelo social corporativista del dictador Franco, por lo cual las expresiones de individuos teóricamente dominaban por sobre las colectivas, modelo incorporado en la constitución fascista de 1980 cuyo origen era la Declaración de Principios de la junta militar en 1974, escrita por Guzmán.⁶⁵ Quizás por coincidencia, un informe secreto de la junta militar a dos días del golpe menciona que “un grupo de 30 estudiantes y profesionales técnicos en economía ofrecen sus servicios para cooperar a la Junta de Gobierno, acordándose ponerlos a disposición del Ministro del Ramo.”⁶⁶

Sin embargo, para 1978 Guzmán había modificado su posición, ya abogando por la aplicación de la doctrina de Friedrich Hayek y Milton Friedman —“Chicago Boys” por excelencia— a todos los sectores de la economía chilena, incluso la educación. Para 1973, la Universidad Católica (UC) ya había sostenido un convenio activo durante 20 años con el hogar académico de ambos ideólogos, la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago. Por ese eje, la doctrina neoliberal se había

65. Cristi, Renato, *El Pensamiento Político de Jaime Guzmán: Autoridad y Libertad*, Santiago de Chile, LOM, 2000, pp. 15-16, 59, 61-2, 101-3. Recomendamos este estudio contundente para mejor entender la fundamentación ideológica de la ultra derecha chilena, y el rol de uno de sus defensores más importantes, incluso en la formación de la Unión Democrática Independiente (UDI), poderoso instrumento del continuismo neoliberal-católico en la “transición democrática” desde 1990.

66. Cristi, *El Pensamiento Político de Jaime Guzmán*, p. 127.

institucionalizado como paradigma en estudios académicos de la economía en Chile bien antes del advenimiento de la dictadura, que no obstante explotó sus recursos sin demora una vez en el poder. Prontamente las humanidades llegaron a ser un blanco primo para la doctrina económica autoritaria en la educación superior, siendo una entidad incapaz de pronta conversión en renta. Conjuntamente representaron el área más probable de desafío a la hegemonía política dictatorial, por tener una historia de protagonismo germinal en la democratización de la educación superior antes de 1973.⁶⁷

En contraste, las áreas técnicas de la educación fueron expandidas en virtud de su potencial para capacitar a los estudiantes en torno al nuevo orden laboral. El modelo ya requería que los estudios universitarios satisficieran a la demanda del mercado para destrezas técnicas y comerciales más bien que el enemigo percibido de una democracia social, pluralista, basada en los partidos políticos, o el “comunismo.” De aquí en adelante, todas las carreras responderían a la lógica de la plaza del mercado capitalista. Por ejemplo, la ingeniería —que podría servir las necesidades infraestructurales del capital— estuvo favorecida en la política terciaria del régimen. Entonces las universidades comenzaron a asignar sus recursos preferentemente a los estudios profesionales, técnicos y tecnológicos.

También hubo un anti-estímulo político en contra de las humanidades: demostrativamente la formación en pensamiento crítico sometía a los estudiantes al riesgo de expulsión de la universidad, de tortura, de exilio o de una vida truncada.⁶⁸ La libertad de expresión y el debate abierto habían sido dentro de las primeras víctimas de la expropiación militar del poder. Una estimación conservadora pone el número de académicos exonerados previo a la reforma de 1980 en unos 2.000, incluyéndolos en la categoría “Avances logrados durante los 1970.”⁶⁹ Aunque sea difícil obtener estadísticas precisas, la mayoría de los observadores están de acuerdo que los purgamientos fueron brutales, numérica y físicamente.⁷⁰ En

67. Petras y Morley, *Latin America in the Time of Cholera*, p. 162; Bulé, “Elements for a Critical Analysis of the Present Cultural System,” p. 381.

68. Jaksic, *Academic Rebels in Chile*, p. 176; Amnesty International, *Banishment (Relegación) en Chile*, pássim.

69. Schiefelbein, “Restructuring Education through Economic Competition,” p. 19.

70. Araya, Francia (Directora de Asuntos Estudiantiles, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), Entrevista con el autor, Santiago de Chile, diciembre de 1993; Leiva, Fernando y Petras, James, *Democracy and Poverty in Chile: The Limits to Electoral Politics*, Boulder, Westview, 1994, p. 87; Loveman, *Chile*, p. 337; Oppenheim, *Politics in Chile*, p. 160.

la Universidad Católica del Norte, en Antofagasta —un estudio de caso típico de la era dictatorial— Pinochet instaló a un oficial militar como rector tras la clausura por seis meses impuesta en todas las universidades después del golpe. Varios profesores fueron exonerados sumariamente, algunos ejecutados, otros exiliados; los profesores de humanidades experimentaron una alta vulnerabilidad. Los efectos conformistas psicológicos sobre el personal restante fueron previsibles; tendían a traspasarse a los estudiantes.⁷¹

El código interno disciplinario de las universidades impuso requisitos estrictos para que los estudiantes logran éxito académico a nivel nacional, y para la retención de sus cupos. Dirigentes estudiantiles, y sus compañeros de curso con tendencias críticas al sistema terciario, primeramente recibieron una carta formal advirtiéndoles que no continuaran sus actividades políticas previas al golpe. La segunda etapa de este proceso fue una admonición verbal por la administración universitaria; la suspensión temporaria seguía cualquier otra brecha alegada. Finalmente vino la expulsión, que involucró una prohibición prolongada de la candidatura del estudiante, incluso por la duración de la dictadura en muchos casos. Previsiblemente, este código disciplinario contribuyó a que la vida intelectual se volviese rígida, y aumentó el aplastamiento del disenso en las universidades hasta 1983. Para aquel año el declive económico del país había puesto presiones insostenibles en la sociedad civil, generando la irrupción de protestas en casi todos los campus concurrentemente a manifestaciones nacionales que por primera vez levantaron la esperanza de poner fin a la junta militar.⁷²

El currículo, configurado por las ideologías mellizas de privatización y descentralización, reversionó desde su construcción pluralista del conocimiento al modelo verticalista y tecnicista congruente con el elitismo de Bello durante el siglo XIX.⁷³ Implementado a través de una anti-pedagogía instrumentalista y autoritaria, el currículo reformado introdujo cursos obligatorios sobre la seguridad nacional, enseñados por personas

71. Agradezco la información entregada por Alejandro González, Entrevista con el autor, abril de 1993. Fue líder estudiantil en la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, y miembro del Consejo Nacional de Estudiantes Universitarios de Chile (CONFECH), refugiado en Australia desde los años 1980.

72. Weinstein, José, *Los Jóvenes Pobladores en las Protestas Nacionales (1983 - 1984): Una Visión Sociopolítica*, Santiago de Chile, CIDE, 1989, pp. 27-58.

73. Labarca, Amanda, *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1939, p. 103.

designadas del Ministerio de Defensa.⁷⁴ Estudiantes entrevistados relataron la repetición monótona de clases y temas idénticos, el disenso tenue rodeado por aquiescencia sofocante, y un marcado declive en el nivel de enseñanza. Por ejemplo la ingeniería, que previamente contenía una médula de estudios y un número significativo de opciones, vio abandonadas las opciones desde 1979. La selección pasó a la extinción, y con ella la noción del involucramiento estudiantil en el diálogo educacional al nivel superior, de lo cual Chile había sido pionero en Las Américas en la época post-guerra. Un estado de sitio físico que se transformó en un estado de sitio intelectual a través de la población universitaria se convertía en norma: una atmósfera puntuada por agentes policiales en ropas civiles pretendiendo ser estudiantes, soplones pagados, y personal de las Fuerzas Armadas permanentemente visibles en los campus.

Mujeres, Intelectuales y Educación Superior

Históricamente el acceso de la mujer a la educación superior ha sido restringida por barreras ideológicas, agravadas en el caso de los sectores populares por el elemento de clase hasta el advenimiento de la Unidad Popular. Tan temprano como 1877, algunas organizaciones de mujeres habían apresurado a la administración de Pinto que legislase a favor del acceso de la mujer alfabeta escolarizada a la educación superior.⁷⁵ Desde 1931, la Asociación de Mujeres Universitarias ha sido activa intermitentemente, igual que otras organizaciones políticas de izquierda y derecha, además de intelectuales institucionales y populares (como Labarca, Poblete, Cafarrena, Parra y Vergara) que hemos destacado en otros capítulos de éste libro. Conceptuar a la universidad chilena en la época republicana como un capital predominantemente de género patriarcal —o directamente al servicio de los intereses de las clases dominantes (las universidades estatales) o intereses de sectas (las universidades confesionales)— no sería equivocado.

Resumiendo en breve, en la primera mitad del siglo XX, el complicado viaje a la universidad no-discriminatoria —aun inconcluso a principios del siglo XIX— vio nacer a varias organizaciones lideradas por intelectuales feministas. Estas abarcaron al Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) y la Federación Chilena de Instituciones

74. Bulé, "Elements for a Critical Analysis of the Present Cultural System," p. 382.

75. Vitale, Luis, *La Mitad Invisible de la Historia: El Protagonismo Social de la Mujer Latinoamericana*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1987, p. 110.

Femeninas (FECHIF) que se han distinguido por su liderazgo en promover la igualdad de oportunidad para mujeres en todo sentido.⁷⁶ Durante la modernización capitalista del régimen de Frei Montalva (1964-1970), las mujeres de clase media lograron mejoramientos substanciales en sus niveles de acceso a la educación superior y al empleo; mientras la política demócrata-cristiana para las pobladoras reflejaba la ideología patriarcal católica, siendo su instrucción confinada al coser, bordar, y cocinar, conforme con la subordinación de clase a la cual fueron sometidas.⁷⁷ A través de un sistema de becas académicas, becas de alimentación, provisión de viviendas universitarias, aranceles mínimos, trabajos para universitarios y salacunas —siendo éstas últimas un estímulo a la matrícula femenina— el gobierno de la Unidad Popular aceleró vertiginosamente el acceso popular a la educación superior.

Por un decreto que sólo fue revivido en los años 1990, Allende creó la Secretaría Nacional de la Mujer, instancia asesora al presidente y destinada a “dar una participación directa a la propia mujer en el estudio de los problemas específicos que la afectan y en la proposición de soluciones, así como para promover la coordinación de todos los organismos que ... les corresponde intervenir en los referidos problemas.”⁷⁸ La derecha reaccionó ardientemente a esta propuesta de “concientización política” para la mujer, concepto que también le servía de enfoque para atacar al Programa Nacional de Educación de los Trabajadores (PNET) y su rama de alfabetización popular, a través del parlamento, el púlpito y el diario ultra conservador, *El Mercurio*. Paradójicamente en este contexto se puso en tela de juicio la distorsión de la pedagogía de Paulo Freire por el régimen de Frei Montalva, cuyos textos alfabetizadores oficialmente emplearon el mismo método sico-social que el PNET, ahora condenado de subversivo por sus anteriores auspiciadores.⁷⁹ No obstante, el gobierno

76. Valdés, Teresa y Weinstein, María, *Mujeres que Sueñan: Las Organizaciones de Pobladoras en Chile, 1973-1989*, Santiago de Chile, FLACSO, 1993, pp. 43-4; Gaviola, Edda, Largo, Eliana, y Palestro, Sandra, *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1990*, Santiago de Chile, Akí y Aora, 1994, pp. 21-2.

77. Farrell, Joseph, *The National Unified School in Allende's Chile: The Role of Education in the Destruction of a Revolution*, Vancouver, University of British Columbia, 1986, p. 36; Gaviola et al., *Una Historia Necesaria*, p. 25.

78. Gaviola et al., *Una Historia Necesaria*, p. 26.

79. Ver Espina, Emma, Arévalo, Sergio, Rubilar, Arnulfo y Severino, Nelson, *Sugerencias para la Alfabetización*, Santiago de Chile, Quimantú, 1971; y comparar Cortés, Waldemar (ed.), *Manual del Método Psico Social para la Enseñanza de Adultos*, Santiago de Chile, Santillana, 1966.

de Allende tenía una actitud ambivalente a las distintas modalidades del feminismo, debido en parte a su rechazo de la occidentalización de la cultura nacional, pero también a la persistente y contradictoria absorción y subordinación de la cuestión de género a la lucha de clases por la izquierda chilena. En su práctica, la UP concordó con la presidenta de la Oficina Nacional de la Mujer en el año del traspaso del mandato (1970), al considerar el feminismo como una construcción no-diferenciada y superflua a la madurez alcanzada por la mujer chilena. Expresada de otra manera, “el movimiento de mujeres, que había alcanzado en los años anteriores altos niveles de articulación y visibilidad, se atomiza y abandona su feminismo.”⁸⁰

El carácter anti-intelectual, autoritario y exageradamente machista del pinochetismo desalentó la prosecución del perfeccionamiento intelectual por la mujer, re-enfocándose en los deberes del “designio creador”: la maternidad y la labor doméstica impaga. Así sus afinidades de clase con el proyecto demócrata-cristiano se pusieron de manifiesto. Desde el principio el régimen autoritario se dedicó a reconfigurar la identidad femenina en el contexto de su política económica neoliberal, incluyendo al desempleo masivo, la contracción de sueldos, y el regreso a la domesticación crecientemente desafiada desde los años 1960. El ímpetu incrementado para que las mujeres se dedicaran a la educación superior, particularmente aquéllas de la clase obrera favorecidas por el gobierno de Allende,⁸¹ sería anestesiado previo al intento de excisión.

Pinochet designó la tarea de constreñir a la mujer como fuerza intelectual y política a la Central Relacionadora de los Centros de Madres (CEMA-Chile) encabezada por la auto-nombrada Primera Dama de la dictadura y jefa de la Secretaría Nacional de la Mujer. La mayoría de sus trabajadoras voluntarias en unos 10,000 centros eran las esposas de oficiales de las Fuerzas Armadas, que ocuparon puestos en CEMA concomitante con el rango militar de sus maridos. Como ha apuntado María Valenzuela:

El rol político de estas organizaciones no era obvio, pero fue efectivo. A través de estos grupos, el régimen establecía una pauta para la acción legítima de la mujer que reforzaba las identidades y los espacios sociales tradicionales femeninos. La mayoría de las acciones fueron diseñadas

80. Gaviola et al., *Una Historia Necesaria*, pp. 26-7.

81. Valdés et al., *Mujeres que Sueñan*, pp. 63-70.

no para mejorar las condiciones de vida de mujeres pobres sino para promover su adaptación a ellas.⁸²

Sin embargo se dio un fenómeno contradictorio e inesperado. Mujeres de la clase obrera organizadas por intelectuales orgánicas en las poblaciones nuevas, también de los barrios combativos más viejos alrededor de Santiago —como La Legua, La Victoria, Ochagavía, Peñalolén, Pudahuel, La Bandera, y José María Caro— generaron un movimiento de resistencia formidable, desplazando el núcleo de la lucha de mujeres fuera de las intelectuales feministas de clase media, frecuentemente calificadas de antagonistas por estos grupos de pobladoras.⁸³ Por ejemplo, el Movimiento de Mujeres Pobladoras (MOMUPO) —dedicado a coordinar los grupos de mujeres políticamente activas en las poblaciones— ofrecía programas educacionales en temas como la salud, la sexualidad y la puericultura, mientras se transformase gradualmente en un componente vigoroso de la oposición anti-dictatorial, independiente de las estructuras políticas partidistas.⁸⁴

En efecto, la amenaza representada por estos grupos al realineamiento de las fracciones de la clase dominante significó que, desde 1989 en adelante, la subclase política-electoral —representantes profesionales de la institucionalidad capitalista— se dedicaba a neutralizarlos, erradicarlos, o integrarlos en los nuevos arreglos partidistas legalizados por y pactados con la junta militar.⁸⁵ Los partidos políticos no tenían un mecanismo históricamente desarrollado para dirigirse a las demandas de los elementos diversos y periódicamente contradictorios del movimiento femenino;⁸⁶ como observa Rosetti, aun a una década del golpe nadie había investigado en serio por qué las mujeres habían constituido el talón de Aquiles para el gobierno de la Unidad Popular.⁸⁷ El carácter transclase del autoritarismo a través de la historia social de Chile provee una ex-

82. Valenzuela, María, "The Evolving Role of Women under Military Rule," en Drake et al. (eds.), *The Struggle for Democracy in Chile, 1982-1990*, pp. 161-87.

83. Cañadell, Rosa, "Chilean Women's Organisations: Their Potential for Change," *Latin American Perspectives*, Vol. 20, N° 4 (1993), pp. 43-60.

84. Fisher, Jo, *Out of the Shadows: Women, Resistance and Politics in South America*, Londres, Latin American Bureau, 1993, p. 37.

85. Schneider, Cathy, "Radical Opposition Parties and Squatters Movements in Pinochet's Chile," en Álvarez, Sonia et al. (eds.), *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy and Democracy*, Boulder, Westview, 1992, pp. 260-75.

86. Valdés et al., *Mujeres que Sueñan*, pp. 227-8.

87. Chuchryk, "Feminist Anti-authoritarian Politics," p. 162.

plicación apremiante de esta paradoja: para una renombrada perspectiva feminista quedó de muestra que el discurso autoritario no provenía simplemente de las castas militares o la burguesía que representan, sino también de la clase media, proletaria y campesina. Es decir, del conjunto de la sociedad.⁸⁸

Algunos han considerado al resurgimiento del movimiento femenino durante la dictadura de Pinochet como producto directo de la naturaleza patriarcal del militarismo.⁸⁹ El desmantelamiento dictatorial del limitado estado benefactor, la acompañante privatización de salud, la municipalización de las escuelas e imposición de las estructuras de oferta-demanda libre-mercaderes, significaron el alejamiento de esas áreas del alcance de los pobres. La previa construcción social del cuerpo femenino como un dominio del capital patriarcal fue agravada por un decreto de Pinochet en 1987, autorizando a los empleadores a someter obreras a un examen ginecológico para detectar sus presuntos embarazos.

Muchas académicas fueron exoneradas después del golpe de estado. Algunas pasaron al exilio directamente por decreto de la junta, otras indirectamente por seguir a sus compañeros. Las que quedaron frecuentemente se vieron obligadas a confrontar los roles tradicionales femeninos por primera vez, estando sin recursos para seguir costeadando a sus sirvientes. Sin embargo, por participar en la lucha contra la dictadura, las mujeres —incluso de la academia— se comprometían simultáneamente con la lucha para derrotar a la ideología y práctica autoritaria patriarcal, de izquierda y derecha.

Escribiendo en el crepúsculo de la dictadura, Patricia Chuchryk anotó que el dominio militar había estimulado a que muchas mujeres cuestionaran su marginalización en la esfera pública y política, y que rechazaran su relegación a la esfera privada que definía su identidad únicamente en términos de su potencial reproductor. No obstante, se limitó a una valoración presentista cuando describía a la dictadura como proveedor del contexto en el cual el feminismo había emergido en Chile, mientras en esencia había re-emergido en una nueva coyuntura histórica.⁹⁰

88. Kirkwood, Julieta, *Ser Política en Chile*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1990, p. 213.

89. Chuchryk, "Feminist Anti-authoritarian Politics," p. 149.

90. Chuchryk, "Feminist Anti-authoritarian Politics," p. 163; por contraste, ver Lavrin, Asunción, *Women, Feminism, and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940*, Londres, University of Nebraska Press, 1995, pp. 211-16, 286-316.

Para el año 1985, la matrícula masculina universitaria se acercaba a una duplicación de su contraparte femenina (61,1 vs 38,9 por ciento); quedando los salarios de mujeres educadas al nivel universitario en sólo un 49 por ciento de su contraparte masculina, prorrateados a través de la vida laboral.⁹¹ En realidad, las diferenciales entre salarios se incrementaron mientras más educada la mujer: con una educación universitaria, una mujer ganaba este mismo 49 por ciento del salario masculino promedio en 1985, mientras la cifra correspondiente a una mujer con ocho años o menos de escolaridad era un 59 por ciento.

No obstante, cautelosamente —y paradójicamente del punto de vista de los ideólogos militaristas— un movimiento feminista regenerado y vigoroso había emergido de las cenizas de la dictadura, incorporando incluso a exiliadas-retornadas. Zabrina Pérez, Eliana Largo, Julieta Kirkwood, Ximena Jiles Moreno, Kemy Oyarzún, Sandra Palestro, Sonia Montecino y Raquel Olea, entre otras, además de pobladoras crecientemente visibles, articularon análisis original de temas establecidos pero carente de exploración actualizada: la construcción de sexualidad y género, la relación cultura-sociedad, la vida obrera y la educación popular entre otros.⁹² Organizaciones nacientes en tiempos de dictadura —como el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH-83), Centro de Estudios Sociales (CESOC), Círculo de Estudios de la Mujer (CEM), Casa de la Mujer “La Morada,” Acción Femenina, la Corporación de Salud y Políticas Sociales (CORSAPS), el Taller de Acción Cultural (TAC), y varios grupos sindicales— publicaron enérgicamente y promovían un debate amplio sobre temas feministas.⁹³

91. SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer), *La Situación de la Mujer Chilena en Cifras*, Santiago de Chile, Ministerio de SERNAM, 1990, p. 14; Valenzuela, María, en Drake et al. (eds.), *The Struggle for Democracy in Chile, 1982-1990*, p. 162.

92. Ver por ejemplo Jiles, Ximena y Rojas, Claudia, *De la Miel a Los Implantes*, Santiago de Chile, CORSAPS, 1992; Olea, Raquel, *Escrituras de la Diferencia Sexual*, Santiago de Chile, LOM, 2000; Montecino, Sonia y Rebolledo, Loreto, *Conceptos de Género y Desarrollo*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1996.

93. Para un resumen de sus programas, ver Silva Donoso, María, *La Participación Política de la Mujer en Chile: Las Organizaciones de Mujeres*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Naumann, 1987; también Pérez Allende, Zabrina y Vitale, Luis, *Teoría y Práctica de la Escuela de Formación Sindical para Mujeres (Chile 1993-1996)*, Santiago de Chile, BUNSTIFT-Escuela de Formación Sindical para Mujeres, 1996. Los materiales de alfabetización para pobladoras de la Casa Sofía en Pudahuel, y TAC en la región capitalina, eran ingeniosos: ver Austin, Robert, *The State, Literacy, and Popular Education in Chile, 1964-1990*, Lanham, MD., Lexington, 2003, pp. 275-80.

Intelectuales Indígenas

El reflorecimiento de los horizontes del socialismo durante la década de los años 1960 hasta la derrota de la democracia liberal por la burguesía chilena unido al imperialismo, significó también que los pueblos originarios —Mapuche, Pehuenche, Aimará, Diaguita y Atacameño, entre dieciséis civilizaciones dentro del territorio de la república— iniciaran nuevas campañas de afirmación cultural, demandas para una educación adecuada para sus intereses autóctonos, e iniciativas en la economía política acorde con la re-apropiación de sus tierras tradicionales. En verdad los Mapuche habían resistido agresivamente al colonialismo y su variante moderno desde la invasión española de sus tierras en el siglo XVI.⁹⁴

El trabajo preliminar para una represa hidroeléctrica masiva en el río Bío Bío —iniciado al crepúsculo del régimen Frei Montalva— se convirtió en el controvertido proyecto Ralco durante la administración presidencial de su hijo, Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000). La resistencia Mapuche a esta recolonización de su zona de importancia decisiva en el centro-sur chileno se unía con acciones de grupos ambientalistas nacionales e internacionales, dado el doble efecto previsto: la destrucción de un eco-sistema vasto, único y fecundo; y la eliminación simbólica de tierras sagradas defendidas por sus habitantes desde inicios de la colonia. De hecho, la decisión de proceder fue tomada “contra viento y marea”: en particular, “contra lo recomendado por la Comisión Nacional de Energía (CNE), contra la Comisión Nacional de Medioambiente (CONAMA) ... , contra las conclusiones de su comité revisor, contra la opción unánime de 21 organismos públicos.”⁹⁵

El Consejo de Todas las Tierras (CTT) ha coordinado la oposición política Mapuche al proyecto, abarcando campañas educativas en una serie de universidades dentro y fuera de Chile desde los inicios de la oficialmente-designada “transición democrática” en 1990. Por ejemplo, su presidente Domingo Colicoi dio seminarios públicos en la Universidad de Newcastle, Australia, en 1992, recogiendo fondos y fortaleciendo relaciones con centros de estudios aborígenes en la Oceanía, inmersos en la

94. Ver Berdichewsky, Bernardo, “Etnicidad y Clase Social en los Mapuches,” *Araucaria*, N° 9 (1980), pp. 65-86; Rama, Carlos, *Chile: Mil Días entre la Revolución y el Fascismo*, Barcelona, Planeta, 1974, p. 53; Ramírez, Susan, “Recent Writings on the Peoples of the Andes,” *Latin American Research Review*, Vol. 28, N° 3, pp. 174-82.

95. Brescia, *Manos Limpias: La Corrupción en las Empresas Públicas*, pp. 47-9.

concientización sobre las luchas históricas anti-coloniales de esa región, también inconclusas. El CTT está sueltamente vinculado a los partidos tradicionales de la izquierda. Pueblos norteños, como los Atacameños y Aimará, establecían la Coordinación Indianista (CONACIN) en la capital como grupo paraguas. Orientaciones educativas, culturales y políticas lo caracterizan, y publica obras de intelectuales indígenas. CONACIN ha organizado seminarios públicos con regularidad, incorporando activamente a representantes Mapuches. Intelectuales indígenas femeninas han emergido como líderes claves del movimiento de resistencia cultural en Santiago, disolviendo la caricatura de “mestizo en el trabajo, Mapuche los fines de semana.”

El Grupo de Estudios y Comunicación Indígena Lulul Mawidha (GECILM) —una organización formada por Mapuches capitalinos en 1990 para vincular a sus intelectuales con activistas culturales en las poblaciones— calculó que hubo unos 400.000 Mapuches en la región metropolitana de una población de 4.000.000 a principios de esa década. GECILM organiza los intelectuales Mapuche santiaguinos a base de los temas de orgullo, autonomía y preservación cultural, integrándolos en sus actividades educacionales.⁹⁶ Éstas no son contempladas como un desaliento para que los Mapuches entraran a la educación superior, sino complementándola e intentando reformarla. Para 1992, el coordinador del grupo fue Aldison Mariqueo, ex-académico científico de la UC. Hacia fines de la dictadura, la Universidad de la Frontera en Temuco se convertía en una importante fuente investigadora y editorial respecto a la historia indígena.⁹⁷ Así contribuyó al reinicio de las luchas para recuperación de tierras.

“El Pedagógico”: un Estudio de Caso⁹⁸

Como el anterior Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) sigue mejor conocida por su nombre histórico y popular: El Pedagógico. Durante la mayor parte de la década de 1990, sin variación en su tradición,

96. Mariqueo, Aldison, “Educación Formal y Participación Mapuche: Hacia el Equilibrio de una Educación Pluralista,” ponencia para discusión, Grupo de Estudios y Comunicación Indígena Lulul Mawidha, Casilla 13799, Santiago 21, Chile, 1993.

97. Ver por ejemplo Pinto, Jorge, *Misiones en la Araucanía, 1600-1900*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, 1988.

98. Recomendamos también el capítulo 6 de éste libro, por ser una historia contundente del tema.

un 92 por ciento de sus estudiantes procedía de las clases populares.⁹⁹ Su influencia política en la sociedad civil ha sido venerada por un dicho popular: “Cuando salta El Pedagógico, salta Chile.” Irónicamente, 7 de los 9 primeros profesores en El Pedagógico eran académicos alemanes, reflejando la amplia influencia europea sobre el Chile moderno, sino que también el sentimentalismo prusiano tan amado por la burguesía nacional. Este atributo aristocrático se ha quedado hasta la fecha como influencia fundamental en el modelo militar del país.

A partir de su establecimiento en 1889, El Pedagógico adquiriría gran prestigio internacional. El laureado Nóbel Pablo Neruda adornó sus prados; y la institución otorgó el título de Profesor de Estado a su contraparte Gabriela Mistral en 1923, año en que la premiada logró publicar su clásico *Desolación* en Chile.¹⁰⁰ La feminista Amanda Labarca llegó a ser la primera catedrática femenina de América Latina en 1922, nombrada por El Pedagógico, símbolo también del cambio en el balance de género en la población estudiantil, una mayoría de la cual era femenina para 1927.¹⁰¹ Desde 1929 la formación de profesores ahí demoraría cuatro años, elevada a cinco años para 1934.¹⁰² (Australia, en comparación, aceptó una formación docente de dos años en colegios superiores—instituciones pre-universitarias— hasta la década de los 1970). Hacia 1935, esta casa de estudios superiores se había transformado en el centro más importante para investigación y formación pedagógicas en Chile. La preparación docente e indagación en las ciencias de la educación siguen siendo su misión hasta nuestros días, a pesar de haber rechazado la fecunda oportunidad de reunificarse con la Universidad de Chile durante el año 2001.¹⁰³

El desmantelamiento dictatorial de la Universidad de Chile en 1980 —diseñado a neutralizarla cultural y políticamente— sentenció a El Pedagógico al rango inferior de instituto superior. La despedida de muchos

99. Araya, Francia, Entrevista con el autor, Santiago de Chile, 1995.

100. Agradezco a Emma Salas esta pista de investigación. Ver también el detallado ensayo “Gabriela Mistral” en Vera Lamperein, Lina, *Presencia Femenina en la Literatura Nacional: Una Trayectoria Apasionante, 1750-1991*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1994, pp. 17-30.

101. Miller, *Latin American Women*, p. 54.

102. Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline, *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*, Santiago de Chile, CIDE, 1990, pp. 130-2.

103. Entre otros resultados que hubiese tenido la reunificación, todos los profesores del Pedagógico hubiesen sido sometidos a una reevaluación de títulos y cargos, proceso garantizado a producir una reducción de nivel académico y salarial en muchos casos, principalmente de personal instalado por la dictadura con ligera formación académica y publicaciones insignificantes.

académicos y su metódico cambio por conservadores generalmente de menor reputación y calificación académicas diezmó el perfil docente e investigador de la institución. El control ideológico reflejó un escenario orwelliano de su libro *1984*: la instrucción en el marxismo fue tabú; a partir de 1980, se suprimía la oferta de Sociología, Psicología, Ciencia Política y Periodismo. La disminución del status institucional relegó a la propia Pedagogía a una carrera no universitaria, salvo en la favorecida Universidad Católica. Los agentes del régimen militar saquearon las bibliotecas, purgándolas de libros en una “limpieza ideológica” igual a la llevada a cabo a través de las instituciones educacionales del país. Hasta los diccionarios fueron censurados; también se prohibió el cubismo, centenaria forma de arte confundida por el dictador como expresión de la Revolución Cubana.¹⁰⁴ Desde el golpe, la dictadura había suspendido a todos los cursos de postgrado y seminarios de investigación; la restauración de éstos seminarios en 1980 contradecía la tendencia nacional, mientras puso de relieve la profundidad estructural de la cultura trascendente que El Pedagógico había fomentado.

El año 1980 vio renacer a la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), cuya rama en El Pedagógico cautelosamente inició una agitación a favor de la reintegración con la antigua universidad nacional unificada. Activistas de la FECH en El Pedagógico organizaron peñas, donde se escuchaba de nuevo a la música autóctona, símbolo de la época pre-dictatorial; grupos de amantes reales o imaginarios se tomarían de la mano para marchar abrazados a la rectoría, desafiando la ortodoxia militar respecto a moralidad, que prohibía abierto despliegue del afecto en el campus, una de tantas prohibiciones. Hasta 200 estudiantes frecuentemente coordinaron sesiones de golpear ruidosamente a los cubiertos en el casino, durante la hora de almuerzo. La administración respondió por reducir la capacidad de asientos en el casino central y construir un segundo más chico, con lo cual inadvertidamente duplicaron las protestas. En 1985 varios estudiantes rodearon las oficinas de la odiada guardia azul del campus, tirándoles bombas lacrimógenas.

Periódicamente la gran avenida Macul que enfrenta al Pedagógico fue ocupada por estudiantes en huelga de brazos caídos, acción que terminaba regularmente en nuevas instancias del terrorismo estatal.¹⁰⁵

104. Echeverría, Rafael, “Política Educacional y Transformación del Sistema de Educación en Chile a partir de 1973,” *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 44, Nº 2 (1984), pp. 529-57; Cox y Gysling, *La Formación del Profesorado*, p. 149.

105. Araya, Entrevista con el autor, 1993.

Informados por una red de espías —“sapos” y “soplones”— la guardia azul y los carabineros entraron en las clases regularmente, removiendo estudiantes y a veces profesores. Varios detenidos se convertían en desaparecidos, siendo el caso del líder estudiantil Chanfreau entre los peores.¹⁰⁶ Sin embargo, la creciente turbulencia y audacia del movimiento estudiantil indudablemente contribuyeron a que la junta militar le restaurara su calidad de universidad en 1986, aunque fuera como entidad distinta: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El vínculo entre las movilizaciones estudiantiles y la masiva campaña nacional en contra de la dictadura, iniciada en 1982 —factor clave para el colapso de la dictadura finalmente en 1989— estuvo basado en la extracción obrera-campesina de los militantes estudiantiles.

Fuerzas Armadas y Fuerzas del Mercado en la Educación Superior

El decreto de 1980 sobre la reforma de la educación superior la transformó en entidad del mundo mercantil capitalista, alentando la inversión desinteresada empresarial y refundiendo al sector para consolidar la reorganización de las fuerzas productivas por los “Chicago Boys” y luego los “tucanes.” La desregulación fue acompañada por la municipalización de la educación primaria y secundaria (básica y media), vía la cual el régimen efectuó la descentralización económica y administrativa pero no política del sistema escolar. La municipalización completó una doble función: el restablecimiento de la ventaja educacional de que había gozado la clase dominante desde tiempos coloniales; y la revocación de los logros pre-1973 alcanzados por los sectores populares, particularmente la explosión en la matrícula al nivel de la educación básica.¹⁰⁷ Simultáneamente la dictadura dismanteló la Universidad de Chile —universidad nacional pública mayor— y la Universidad Técnica del Estado, imponiendo la autonomía en sus sedes rurales no preparadas. Tal como demuestra el caso del Instituto Pedagógico, esta táctica fue impulsada por una estrategia paradigmática de dividir y conquistar, y pronto fue fructífera en aquellos términos. La junta había efectuado una recomposición de la estructura de clase en la población universitaria, volteando los avances de la lucha popular logrados desde el Frente Popular de 1938-1942.

106. Araya, Entrevista con el autor, 1993; Cox y Gysling, *La Formación del Profesorado*, p. 149.

107. Briones (ed.), *Las Transformaciones Educativas*, (Vol. 1), p. 115.

Desde su fundación dictatorial, las universidades estatales menores pasaron por la hambruna financiera, reduciéndose drásticamente sus matrículas. Los aranceles subían, excluyendo de la universidad a la mayoría de los estudiantes de extracción campesina, obrera, a clase media baja. La depuración de personal continuaba e intensificaba, robando el sistema de una base intelectual rigurosa. Enfrentados por la intimidación y represión dictatorias, el librepensamiento junto con el habla libre y el debate abierto se disminuyeron. La capacitación en el sentido más angosto reemplazó a la educación en el sentido más amplio, preparando el camino hacia los nuevos roles económicos asignados a la fuerza laboral chilena por el capital global: la movida desde producción de alta intensidad en mano de obra y en cantidad de materias a una producción de alta tecnología; el desarrollo y uso de nuevos productos básicos; y los nuevos arreglos para la acumulación y reproducción del capital.¹⁰⁸

La proliferación de instituciones superiores de capacitación carente de cualquiera base crítica y que fueron exclusivamente tecnicista y mercantilista se convirtió en un fenómeno significativo en la reconfiguración y domesticación de una fuerza laboral con una historia militante. De hecho, nada menos que 50 institutos profesionales y 75 centros de formación técnica se inauguraron en Santiago durante los años 1980-1993, con vínculos sin disfraz al capital transnacional: entre otros Epson, Manpower, Esucomex, Gamma y Canon.¹⁰⁹

Para el término del control militar directo sobre los asuntos del estado en marzo de 1990, 45 universidades privadas habían emergido, mayormente basadas en Santiago. Varias tenían a personal militar —vigente o retirado— como miembros de su planta administrativa; el entonces rector de la Universidad de Los Andes fue asesor de la junta militar. La constitución de aquella institución proscribió supuestos “marxistas” y federaciones estudiantiles. Las universidades privadas —salvo UAHC y ARCIS— enérgicamente desalientan la actividad política estudiantil, o por decreto explícito administrativo o por aranceles exorbitantes que obligan al menos a los estudiantes más pobres a obtener una jornada

108. Lozano, Lucrecia, “Adjustment and Democracy in Latin America,” en Jonas, Susanne y McCaughan, Edward (eds.), *Latin America Faces the Twenty-First Century: Reconstructing a Social Justice Agenda*, Boulder, Westview; 1994, pp. 51-3.

109. Ministerio de Educación, *Directorio de Instituciones Privadas de Educación Superior en Chile, 1993*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1993, pássim.

parcial de trabajo para contribuir a solventar sus gastos. Horarios de clase comprimidos —que responden a fuerzas de mercado exigiendo el plazo más breve para la producción de títulos— suelen producir un efecto similar.

Otro legado neoliberal-militar ha sido que la orientación de cursos disponibles es predominantemente técnico-profesional: para 1990, 19 de unas 33 universidades privadas en Santiago ofrecían sólo títulos de derecho, ingeniería, contabilidad, comercio y gerencia. La pedagogía fue preocupación menor en 8 establecimientos privados; la filosofía se enseñaba en 2; las humanidades tenían un perfil bajo en la mayoría y ninguno en varios casos. La Universidad San Andrés y la Universidad del Pacífico ofrecían una sola carrera: la ingeniería. Parecía que el concepto de una matrícula mínima no existía. Por ejemplo, para 1990 la Universidad Leonardo Da Vinci alistó 52 estudiantes; otras instituciones registraron entre 200 y 500 como su matrícula formal.¹¹⁰

La rentabilidad —vestida en los códigos del discurso neoliberal, incluso la “viabilidad del mercado libre” y la “libre voluntad del inversionista” para crear ganancias— emergió como el criterio fundamental para la existencia de un sector mayoritario de la educación superior privada. En cuanto a las instituciones menores, es difícil imaginar como tales instituciones podrían satisfacer aun las necesidades pedagógicas más básicas de los estudiantes del punto de vista de un currículo educativo superior. Hasta con el modelo liberal tradicional, las universidades requieren un número substancial de estudiantes para optimizar la forma de diversidad política, social y económica que permite que un currículo amplio, formal e informal, funcionase efectivamente.

Curiosamente, poco después del manifiesto fracaso de este experimento dictatorio con un sistema nacional previamente encaminado hacia beneficio común, la UNESCO planteó el modelo neoliberal como opción viable para la educación en toda América Latina, sin identificar de parte de quién hablaba ni quiénes serían los supuestos beneficiarios. Esto, a pesar de que el mismo informe muestra una caída en las tasa neta de escolarización primaria entre 1975 y 1988 (de 94 a 90 por ciento) —que abarca 14 de los 16 años del régimen militar— y centralmente para el presente estudio, un incremento de sólo un 2 por ciento en la educación terciaria

110. Taylor, Ann, *International Handbook of Universities and Other Institutions of Higher Education*, New York, Stockton, 1991, pp. 172-6.

(de 16 a 18 por ciento) en el mismo período.¹¹¹ A nivel nacional, privilegiar la educación superior privada ha tenido el costo de exclusión mayoritaria. Además, por concentrarse en las profesiones de las élites y clase media —un exclusivismo lucrativo sólo para una minoría explotadora y pudiente— reforzaba las tendencias anti-humanidades y tecnócratas de la restauración conservadora.

Las condiciones de trabajo en las universidades públicas se deterioraron en comparación con el sector terciario privado, que frecuentemente ha gozado de recursos contribuidos por organizaciones multinacionales. Simbólicamente, las remuneraciones para profesores de cualquier cargo en la Universidad de Chile se redujeron en más de 50 por ciento durante el transcurso del régimen militar.¹¹² Aun dentro del sector público, aparecían diferenciales. Por ejemplo, académicos de la UMCE empezaron a recibir menos pago que sus ex-colegas de la UCh por trabajo idéntico; y bastante menos que algunas universidades privadas opulentas. En tales circunstancias, se realizaron condiciones desiguales de estudio según la división privada-pública del sector.

El penúltimo día de la sangrienta dictadura —por un gesto que burló al supuesto inicio de una transición democrática el 11 de marzo de 1990— el régimen proclamó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Lo hizo de manera característicamente inconsulta, salvo por la intervención neoliberal que constituía su pilar ideológico fundamental. Esta ley consumó las estructuras y la mentalidad ya impuestas en la educación superior, al igual que la semi-privatización de los colegios públicos iniciada por su municipalización en 1980. Consolidó las funciones de preservación, transmisión y reproducción de los valores del individualismo por sobre la identidad social, la competitividad por sobre

111. CEPAL-UNESCO, *Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1992, p. 92 y pássim. Casi simultáneamente, la organización parasol de la UNESCO publicó un estudio por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) que correspondía a la época de la dictadura de Pinochet. Puso de relieve incontestable la acelerada transferencia neta de recursos, una deuda externa impagable que incluso subió a 117% del producto interno bruto (PIB) total para 1986-1987, más otros indicadores negativos, todo lo cual señalaba un modelo no solo infructífero sino desastroso, y consecuente empobrecimiento del pueblo. Véase CEPAL, *Estudio Económico de América Latina y El Caribe, 1993*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1994, pp. 53, 75, 200-201, 205.

112. Ver “Remuneraciones Brutas Totales, excluyendo Asignación de Productividad (\$dic 2000 por mes),” en Asociación de Académicos/CENDA, *Estudio de Remuneraciones*, p. 8.

la colaboración, y relaciones sociales patriarcales dirigidas a anular las aspiraciones feministas y re-designar a la mujer su rol de “madre resguardadora de los valores patrióticos, que generosa entrega sus hijos a la patria para servir al orden militar imperante.”¹¹³ El mecanismo del control vertical y jerárquico sirvió para suprimir cualquiera autonomía previa. La universidad como capital estatal había vuelto al servicio del capital privado,¹¹⁴ su rol histórico hasta la irrupción popular en tiempos de la crisis del sistema presidida por la administración de Frei Montalva.

Sin embargo, varios intelectuales indeleblemente marcados por la primavera democrática de 1968 se unían con el movimiento estudiantil fracturado, enfrentando al plan castrense de vaciar la transición de su anhelado adjetivo. El cauteloso renacimiento del intelectual público ocurría en una compleja coyuntura, ya institucionalizados el estado terrorista y su dominio mediocre en la educación superior, pero también reconstituido el movimiento de feministas pobladora e institucional. ¿Sería otra década del siglo XX o la primera de un siglo distinto?

113. Óxman, Verónica, en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 273.

114. Para una discusión sobre el estado como parte orgánica de la acumulación capitalista, véase Vitale, *Introducción a una Teoría de la Historia*, p. 214.

VIII

¿Dictadura Imaginaria? De Transición Democrática a Renovación Concertacionista en la Educación Superior Chilena, 1990-2001

Robert Austin y Francia Araya¹

Introducción

En 1990, Chile recuperó parcialmente su democracia liberal, limitado por una transición pactada entre militares y políticos profesionales. Las condiciones que impuso la dictadura para efectuar el plebiscito de 1988 fueron factores determinantes en la economía política de la sociedad y su cultura con que el llamado gobierno de la Concertación ejerció sus tres administraciones entre 1990 y 2001.² La coyuntura que se presentó al realizarse éste cambio de régimen se veía como un momento prometededor para recuperar tendencias democratizantes previas, nacidas en la atmósfera rebelde de 1968. No obstante que las universidades estatales debieron enfrentarse con un sistema formalmente ordenado, pero profundamente atomizado y desnivelado en la práctica. Dicho sistema fue integralmente acotado por las leyes que se dictaron hasta los últimos días del gobierno militar, y que se mantuvieron en los gobiernos de la Concertación sin modificaciones estructurales. El inicio de la transi-

1. Los autores agradecen las sugerencias de Rolando Pinto, Luis Celis, Viviana Ramírez y Olivia Rico en la elaboración de este estudio. Como base del capítulo, hemos revisado y actualizado una anterior versión por Robert Austin, "Neoliberalismo y Renovación Posdictatorial en la Educación Superior Chilena, 1989-97," en *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, Vol. 1, N° 1 (2000), siendo cualquier error únicamente la responsabilidad de los autores.

2. La Concertación de Partidos por la Democracia fue constituida de partida como agrupación de los partidos Demócrata Cristiano (PDC), Socialista (PS), Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU), Partido Radical Socialista Democrático (PRSD), Partido Radical, Partido Humanista y Partido por la Democracia (PPD). Luego se retiró el partido Humanista.

ción fue simultáneamente el momento de esperanza para reconstituir un rol estatal que permitiera a las desmembradas universidades estatales revertir las causales de orden económico que en ese momento —entre otros factores— estaban condicionando notoriamente la calidad académica.³

Desde la reforma educativa neoconservadora en 1980, la política económica del sistema de educación superior había sido regulada por las leyes del mercado, reafirmando lo impuesto por las fuerzas armadas desde 1973. Producto de la convergencia de aquellos factores, la composición de clase del estudiantado había cambiado, favoreciendo de nuevo a los sectores adinerados. Conjuntamente la demanda estudiantil había aumentado negligiblemente mientras el número de instituciones creció diez veces. Un claustro constituido en gran medida por académicos ingresados a las universidades bajo las condiciones que imponía la dictadura mediante la política de seguridad nacional —antitético a la trayectoria de la universidad latinoamericana desde el Grito de Córdoba⁴ en 1918— se reflejó tanto en la estructura vertical del sistema como en las jerarquías alcanzadas por la adhesión al régimen político-administrativo, y en el currículo instrumentalista impuesto, todo sin mayor cuestionamiento desde el ámbito interno. La exigencia de autofinanciamiento para las universidades estatales, y la competencia económica con las universidades privadas nacidas al alero del aparato legal dictatorial, fueron la herencia obligada que condicionó el devenir del sistema impuesto por la política de los acuerdos en la nueva —y vieja— era de los siguientes gobiernos concertacionistas.

Desde la apertura política de 1982, las organizaciones estudiantiles y sectores populares con una reducida colaboración de los profesores buscaban revertir —aunque fuese en mínima parte— las condiciones

3. Por una discusión de varios elementos socio-culturales de la problemática de calidad académica, véase Ruz, Juan y Sanhueza, Gabriel, *Universidad y Formación: Una Nueva Actitud en los Estudios Universitarios*, Santiago de Chile, Universidad Educare, 1997, pp. 53-103.

4. Ver “Manifiesto de Córdoba. Argentina, 1918: La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica,” reproducido por *Encuentro XXI*, Año III, N° 9 (1997), pp. 10-13. Claudia Videla y Luis Vitale han trazado el impacto del movimiento de Córdoba en su capítulo “El Imperialismo en lo Cultural: Desde la Formación del Pensamiento Nacionalista hasta los Pensadores Marxistas Latinoamericanos, 1900-1950,” en Austin, Robert (ed.), *Imperialismo Cultural en América Latina: Historiografía y Praxis*, Matanzas, Editorial Universidad de Matanzas, 2003, pp. 135-71.

de verticalismo administrativo, asfixia económica, y “lobotomía intelectual”⁵ en que las universidades se encontraron a partir del golpe. La misión docente, investigativa y de extensión había sido sostenida como obligatoria a la condición de “ser universidad moderna.” Este movimiento reconstituido proponía la recuperación y transformación de las demandas principales en la reforma de los años 1960, donde se consagraron anhelos que venían desarrollándose desde los años 1920: democratización del gobierno universitario, participación de cada componente universitario en el diseño curricular, modernización y compromiso social de la universidad.⁶ Sin embargo, debido a las mismas condiciones de autoritarismo y de cambio estructural que habían sufrido las universidades, no se consolidaron como el elemento clave de la inquietud y la protesta del sector; sino constituían el trasfondo cultural que inspiraba la resistencia cotidiana de una parte eventualmente mayoritaria del violentado estudiantado universitario.

El estado neoliberal y el neoconservadurismo generaron condiciones políticamente distintas a las que sirvieron de pretexto detonante para el movimiento de reforma en los años 1960. En tal caso el descontento y la lucha universitaria se circunscribieron más a aspectos de orden financiero y de estabilidad o permanencia en la universidad: los estudiantes provenientes de educación estatal no podían financiar estudios pagados, y los académicos que sobrevivían la cruzada de “reconstrucción nacional” temían la pérdida de su fuente laboral. Paradójicamente, la generalización de ese temor fue una de las razones centrales que permitió que se crearan las asociaciones de académicos con profesores de tendencias políticas opuestas: académicos proclives al régimen de Pinochet se unieron con profesionales disidentes para resguardar el trabajo. Aunque por ese camino se logró una defensa parcial efímera, las exoneraciones de académicos y estudiantes de oposición se repitieron selectivamente año tras año, y en forma nuevamente masiva en 1986.

Fundamental al retroceso en cuanto a financiamiento, democratización y participación fue la supresión de las conquistas que habían logrado los movimientos femenil y feministas en los años previos al régimen patriarcal en su contexto militarista, a pesar de que tanto en el ámbito estudiantil como en el académico fueron mujeres las que o fundaron las

5. Ver Rivas, Patricio, “La ética disidente de la Universidad en crisis,” *Encuentro XXI*, Año III, N° 9 (1997), pp. 14-29.

6. Ver la amplia discusión por Luis Cifuentes, capítulo V, *éste libro*.

primeras organizaciones y/o sirvieron de dirigentes gremiales y estudiantiles en las distintas universidades intervenidas militarmente. No obstante, con el advenimiento de la transición en 1990, no fueron mujeres quienes —en igualdad de méritos académicos— ocuparan los cargos de directivos máximos. Estos fueron ocupados por sus colegas varones, quienes usaron como plataforma o antecedentes curriculares el espacio crítico-gremial que las mujeres habían abierto decidida y silenciosamente, aún a riesgo de sus vidas y de sus trabajos antes que los hombres.

Los vínculos clandestinos entre éstas y las organizaciones sociales de mujeres —por ejemplo, MEMCH'83, MUDECHI, MOMUPO, Rama Femenina de Ad Mapu y Frente de Liberación Femenina— fortalecieron la posibilidad de resistencia.⁷ Un proceso similar ocurrió con el movimiento de los pueblos originarios quienes, a pesar de avances en la época posguerra, especialmente durante el gobierno de la Unidad Popular, nuevamente quedaron excluidos.⁸

Cuando a principios de los años 1980 hubo un resurgimiento de la movilización estudiantil paralelo a los procesos sociales sacudiendo al país —respuesta a la dramática cesantía, desintegración económica y extrema pobreza productos del “milagro económico” del estado autoritario⁹— la incipiente Concertación empezó a integrar al movimiento

7. Silva Donoso, María, *La Participación Política de la Mujer en Chile: Las Organizaciones de Mujeres*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Naumann, 1987, pp. 139-94. Desde el inicio de la insurrección fascista, fueron blancos especiales los estudiantes y profesores universitarios. Constituyeron una docena del total de 75 asesinados aprobados por el dictador previo a una operación militar en el norte del país a partir del mismo 11 de septiembre de 1973. Ver Verdugo, Patricia, *Los Zarpazos del Puma: La Caravana de la Muerte*, Santiago de Chile, CESOC, 2001, pp. 265-76.

8. Véase la investigación de Álvaro Bello, capítulo IV, *éste libro*; y Ruiz, Carlos Rodríguez, “El Pueblo Mapuche y el Gobierno de Allende y la Unidad Popular,” en www.rebelion.org, página Chile.

9. Weinstein, José, *Los Jóvenes Pobladores en las Protestas Nacionales (1983-1984): Una Visión Sociopolítica*, Santiago de Chile, CIDE, 1989, pp. 27-58; Oxhorn, Phillip, “The Popular Response to an Authoritarian Regime: Shantytown Organisations since the Military Coup,” *Latin American Perspectives*, Vol. 18, N° 1 (1991), pp. 66-91. En 1950, el PIB de Chile le colocó en el lugar quinto en las economías latinoamericanas. El nivel de crecimiento realizado entre 1950 y 1980 caía cinco veces entre 1980 y 1986 (3,6 vs 0,7 por ciento): ver Thorp, R., “A Reappraisal of the origins of import-substituting industrialisation, 1930-1950,” *Journal of Latin American Studies*, Vol. 24 (1992, Quincenary Supplement), pp. 181-96; y Ffrench-Davis, R. y Muñoz, O., “Latin American Economic Development and the International Environment,” en Meller, Patricio (ed.), *The Latin American Development Debate: Neostructuralism, Neomonetarism, and Adjustment Processes*, Boulder, Westview, 1991, pp. 9-26.

popular en la estructuración de lo que sería la nueva institucionalidad en democracia transicional. Esta devolvería el control del Estado a las élites electorales, mientras siguiera desarrollándose el proceso de privatización directa e indirecta de todos los sistemas de carácter económico o de servicio que aún permanecían en manos del estado, incluso sus universidades. Así se facilitó la posterior generación de acuerdos entre la ultra derecha parlamentaria y los gobiernos de la Concertación,¹⁰ que consolidaron la inserción de Chile en la economía capitalista global y su cultura imperante bajo las condiciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.) y el Banco Mundial (B.M.).¹¹ Las políticas versadas con respaldo castrense por el F.M.I. y B.M., refinadas por los sucesivos gobiernos de la Concertación, siguieron condicionando no sólo la concepción del país en su constitucionalidad, sino que también al reformado y luego —en el habla concertacionista— “renovado” sistema de educación superior. De hecho, se intensificaron las características que había adoptado el sistema reformado, producto del reflejo impecable neoliberal en que se había convertido la ideología concertacionista.¹²

Resumamos los antecedentes. Para comprender el reformado-renovado sistema de educación superior desde el golpe de estado hasta inicios del siglo XXI, en primer lugar recurrimos a las implicancias generales y específicas que tuvo el desmembramiento de las universidades nacionales estatales frente a la imposición y luego aceptación —casi acrítica— de las estrategias globalizadoras.¹³ Al margen de sus efectos económicos y políticos, la globalización ha tenido una vertiente cultural que ha actuado de manera complementaria en la hegemonización de la educación superior. Tal praxis merece atención por ser elemento condicionante del proceso aquí analizado.

10. Los partidos de ultra derecha que surgieron desde el régimen militar como continuación de su ideología desde 1990 son la Unión Democrática Independiente (UDI), ideada por el asesor de la dictadura, Jaime Guzmán; y Renovación Nacional (RN), cuyo candidato presidencial casi elegido en el 2000, Joaquín Lavín, fue funcionario del mismo régimen.

11. Véase Bromley, Simon, “Reflections on *Empire*, Imperialism and United States Hegemony,” *Historical Materialism*, Vol. 11, N° 3 (2003), pp. 17-68.

12. Leiva, Fernando, Petras, James y Veltmeyer, Henry, *Democracy and Poverty in Chile: The Limits to Electoral Politics*, Boulder, Westview, 1994, pp. 54-66.

13. Para detalle, ver Austin, capítulo VII, *éste libro*. Por el discutido término “globalización”, nosotros entendemos la fase del imperialismo que ha acompañado el capitalismo tardío. Ver por ejemplo Mandel, Ernest, *Late Capitalism*, Londres, Verso, 1999; y Chilcote, Ronald, “Globalization or Imperialism?,” *Latin American Perspectives*, Vol. 29, N° 26 (2002), pp. 80-84.

En segundo lugar, es necesario recurrir a los fundamentos educativos en la Directiva Presidencial del Gobierno Militar sobre Educación Nacional, pronunciada en marzo de 1979.¹⁴ En resumen, el General Pinochet señaló que debe llegarse a constituir un sistema educativo continuo, desde la enseñanza parvularia hasta la superior, con alternativas para quienes completen al proceso, y con la posibilidad de reiniciarlos, y de perfeccionarse dentro y afuera del trabajo. Se suponía que así la vida cívica llegase a ofrecer a cada chileno amplias oportunidades de formación humana, a través de numerosos y variados sistemas de educación.¹⁵

A la vez afirmó que el estado tenía que limitar su inversión a la provisión de educación básica, dada la magnitud ya alcanzada por su labor educativa, sus escasos recursos, la urgencia de emplearlos en trabajo co-solidario, y la obligación de atender a otras necesidades sociales, también prioritarias. La recepción de la educación media y particularmente la educación superior se convirtieron en privilegios; además, los que estaban recibiendo una educación gratuita debieron acceder a un régimen de educación pagada la cual podía financiarse mediante un crédito que la propia universidad colocaba. La paradoja de esta medida económica consistía en que quienes podían acceder a tal préstamo debían acreditar condiciones de insolvencia monetaria: a estudiantes de menores recursos, la universidad debía prestarle mayor porcentaje de dinero, por lo cual desde el momento mismo de su implantación, el sistema estuvo en quiebre. Las universidades no pudieron recuperar lo prestado a su “clientela,” que a pesar de obtener un título, portaba sobre sí la carga de una “pobreza generacional.” Las medidas financieramente punitivas que se implementaron año tras año fueron ineficaces para revertir esta situación, contribuyendo así al desfinanciamiento del sistema público universitario. Por otra parte, la dictadura planteaba que debía aprovecharse de modalidades tecnológicas de instrucción, inclusive las televisivas y radiales, enfatizando el

14. Esa directiva extendió previas políticas impuestas por la junta militar a través de la *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Gabriela Mistral, 1974.

15. La subvención estatal universitaria durante el régimen militar nunca alcanzó los niveles realizados por la Unidad Popular: comparar Reimers, Fernando, *Deuda Externa y Financiamiento de la Educación: Su Impacto en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 1991, pp. 24-5; y Arriagada, Genaro, *Pinochet: The Politics of Power*, Boston, Unwin Hyman, 1988, pp. 51-2.

autoaprendizaje. El sistema debía resistir la tentación de “cambiar por cambiar.”¹⁶

Sin detenernos en la homogeneidad cultural fortalecida por la adherencia oficial al cristianismo occidental, esta directiva consumó cuatro principios que continuaron condicionando el modelo que la Concertación mantuvo para el sistema de Educación Superior durante las administraciones de Aylwin, Frei Ruiz-Tagle, y Lagos (1990-2001). El primer principio, el de estado subsidiario—originalmente formulado en la Declaración de Principios a pocos meses del golpe militar—puso fin al rol de responsabilidad fiscal jugado por el denominado “estado de compromiso.”¹⁷ Fue este principio que produjo la pérdida de la gratuidad en la educación universitaria que había existido desde el Siglo XIX.¹⁸

Como segundo principio, se abrió la educación superior al libre mercado, generando un proceso de privatización al que tuvieron pleno acceso como propietarios y creadores de estas instituciones-empresas, personas naturales o jurídicas, varias vinculadas a las universidades estatales como autoridades designadas por el régimen de Pinochet. Constituirían grupos de poder económico que continuaron desarrollándose en la década de los años 1990. Al generar las condiciones para que la educación superior fuera considerada dentro del concepto de empresa privada, comenzó a demandárseles a todas las instituciones gubernamentales eficiencia en el “producto educativo” y autofinanciamiento en términos económicos, imitando a los establecimientos privados. Los “alumnos con marraqueta” fue la expresión corriente que comenzó a usarse para aludir a los jóvenes que estaban entre los 20.000 puntajes más altos en la Prueba de Aptitud Académica, mecanismo discriminatorio del estado para mantener la composición clasista del estudiantado. Hasta nuestros días los regímenes han

16. Pinochet, Augusto, “Directiva Presidencial del Gobierno Militar sobre la Educación Nacional” en Pinochet, A., *Bases para la Política Educacional*, Santiago de Chile, División Nacional de Comunicación Social, 1979, pp. 11-36. Ver también Pinto, Rolando, “Una Mirada Crítica a los Fundamentos Históricos y Situacionales de la Educación Chilena, en los Años 90,” (mimeo), Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1997.

17. De Balmaceda a Allende, una élite política y económica había supervisado la construcción de las demandas obreras y populares dentro de límites institucionales favorables al capitalismo por vía de un “estado de compromiso.” Ver Fernández Jilberto, A., *Dictadura Militar y Oposición Política en Chile, 1973-1981*, Amsterdam, CEDLA, 1985, p. 186.

18. Munizaga Aguirre, Roberto, *Medio Siglo de Docencia Universitaria*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1978, pp. 11-13.

premiado una suma de dinero a aquellas universidades que atrajeron los 20.000 mejores puntajes (elevado a 27.000 en 1998), por haber captado a este “potencial buen cliente.” Fue un paso más en la institucionalización del diáde desigualdad-competitividad.¹⁹

El tercer principio, el de la Doctrina de Seguridad Nacional, constituyó el pretexto para la supresión del pensamiento crítico, tanto en la universidad como para los intelectuales populares. Se privilegió al sector oficialista, quienes además de ocupar los cargos directivos tuvieron mejores y mayores posibilidades de expresión en lo académico. Para los sectores opuestos al régimen, el binomio censura-autocensura aparecía como fantasma omnipresente. Quedó fuera de la universidad no solo físicamente el cuerpo profesional contrario al pensamiento oficial, sino que también toda materia, cátedra, bibliografía, publicación o investigación que fuera considerada crítica al pensamiento patriota.

Fue el cuarto principio de descentralización que provocó la desintegración de las universidades estatales nacionales, la Universidad de Chile (UCh) y la Universidad Técnica del Estado (UTE), actualmente la Universidad de Santiago de Chile (USACH). La Universidad Católica, cuya Escuela de Economía fue indispensable en idear el neoliberalismo, quedó como la única universidad con sistema nacional. De universidades nacionales, la UTE y UCh pasaron a ser universidades metropolitanas. Las universidades privadas han tenido que regirse de acuerdo a la asesoría y examinación de parte de una institución establecida, durante cinco años, siendo las principales las universidades de Chile y Católica. Este sistema de control simbólico se ha prolongado desde 1980 hasta el presente.²⁰ Entre 1980 y 2001, el número de universidades estatales subió de 3 a 15, y

19. Desde el comienzo y hasta la fecha se han enfatizado las carreras tradicionalmente de carácter liberal. Ver Rubilar, Luis, “Análisis y proposiciones respecto al documento preliminar sobre fortalecimiento de la profesión docente en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores (Div. Ed. Superior, MINEDUC, de fecha 15 de julio de 1996),” (mimeo), Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 14 de agosto de 1996, p. 4.

20. Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Entrevista con Robert Austin, Santiago de Chile, febrero de 1996. Una bandera de lucha enarbolada en el ex Instituto Pedagógico (IP) de la UCh por los estudiantes en todos los años de dictadura fue la de “la vuelta a la Chile.” Sin embargo, en el primer gobierno de la Concertación la nueva administración del IP más el cuerpo académico ingresado mayormente por los milicos zanjaron la contienda con los estudiantes, llamando a un plebiscito en que el porcentaje de representación desfavorecía de antemano a estudiantes y administrativos quienes también estaban por la reincorporación.

las 5 universidades privadas se multiplicaron 10 veces como resultado de estos procesos, situación que se mantiene en la actualidad salvo la adición de dos pequeños planteles estatales.²¹

Desde el conjunto de leyes impuesto entre 1979 y 1981 (Decretos N° 3451, 1-2-3 de 1980, y 4-5-24 de 1981) cualquier empresario ha podido establecer una institución de educación superior, incluyéndose los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). La proliferación de instituciones privadas de capacitación desvinculadas de la tradicional orientación hacia los sectores populares ha contribuido nítidamente a la reconfiguración tecnicista y domesticación política de la fuerza laboral. A nivel nacional entre 1980 y 1993, se constituían 130 IPs, consolidándose en 115 para el año 2000. De 240 CFTs en 1993, quedaron 195 a fines del siglo. Ambas formas de educación superior retienen sus conexiones abiertas a la capital nacional-transnacional: la dinastía Edwards, el grupo Andrés Bello, Epson, Manpower, Crown, Gamma, Canon, Opus Dei e Iglesia Católica-Universidad Católica, entre otras entidades. Cesación interina o permanente del comercio por algunas instituciones privadas —por ejemplo, la Universidad Contemporánea de Arica, suspendida en 1996— ha servido sólo para consolidar las instituciones de más alta rentabilidad, exquisita reflexión de la ideología del libre mercado.

El último día del régimen militar se dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Ley N° 18962, 10 de marzo de 1990), dejando atrapada la legislación educativa en términos de los principios doctrinarios de seguridad nacional, libertad de fundar establecimientos educacionales y restricción ideológica. Como observa Rubilar, “a través de esta extemporánea ley, avalada por la Constitución que facturara en 1980 a su pinta, tan respetada por moros y cristianos hoy, se está limitando la expresión de una sociedad y educación auténticamente democráticas.”²² A continuación, entonces, se examina el proyecto de educación superior de los tres gobiernos post Pinochet, y la respuesta popular frente a los cambios cualitativos y curriculares hasta el disputado proyecto de Ley de Modernización de Universidades Estatales de 1995-1996.

21. Ver Ministerio de Educación, *Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile, 1996-1997*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1996; y Ministerio de Educación, *Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile, 2000*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 1999, ambos Índice General y pássim

22. Rubilar, “Análisis y proposiciones,” p. 4.

Desde el Autoritarismo a la Democracia Concertacionista, 1990-2001

Los regímenes de Patricio Aylwin (1990-1993), Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) y Ricardo Lagos (desde el 2001) han empleado un doble discurso respecto a la educación superior. Por un lado, han expresado serias dudas sobre la calidad de muchas de las nuevas instituciones, por ejemplo a través del entonces presidente del Consejo Nacional de Televisión y luego Secretario del Estado, José Joaquín Brunner, quien anunció que “hemos permitido un desarrollo extraordinariamente descontrolado y poco cuidadoso de nuestra educación superior.”²³

Por otro lado, a pesar de que la Concertación ha propuesto la co-participación del gobierno, de las empresas, y de “distintos sectores que influyen o que participan de la educación para mejorar la calidad de educación a todo nivel,” han excluido a todos salvo los empresarios.²⁴ Sus voceros han reiterado que el estado dejó de ser un buen administrador en las primeras décadas del siglo, hecho que entre otros ignora los grandes avances en cobertura de educación básica desde la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) y consecuente reducción de niveles de analfabetismo desde 49,7 por ciento en 1907 a 5,4 por ciento en 1992. Tampoco acusa importantes expansiones de la educación pública durante las épocas del Frente Popular (1938-46), Democracia Cristiana (1964-70) y Unidad Popular (1970-73), y especialmente de educación superior durante esta última.²⁵ Han promovido como modelos exitosos a los sistemas educacionales de algunos de los países tigres Sur Este Asiáticos como Corea del Sur, Singapur, Japón o Malaysia omitiendo referencia al contexto político autoritario histórico que ha subrayado esos casos. Además Robert Wade, ex-economista del B.M., ha desmitificado a éste sabio convencional, mostrando el papel central del estado —en oposición al papel del mercado— en el crecimiento económico exponencial de los casos citados.²⁶

23. Brunner, José Joaquín, “Educación del Futuro: Dificultades,” en Austin, Robert (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP, 2004, p. 282.

24. Rubilar, “Análisis y Proposiciones,” p. 1.

25. Brunner, en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 284; cf. Dirección de Estadística y Censos (DEC), *Resumen Nacional del Censo, 1960*, Santiago de Chile, DEC, 1960, p. 69; e Instituto Nacional de Estadísticas (INE), *Censo de Población y Vivienda: Chile 1992*, Santiago de Chile, INE, 1992, p. 328.

26. Wade, Robert, “Japan, the World Bank, and the Art of Paradigm Maintenance: the ‘East Asian Miracle’ in Political Perspective,” *New Left Review*, N° 217 (1996), pp. 3-37. Ver también Fazio, Hugo, *El ‘Tigre’ Chileno y la Crisis de los ‘Dragones’ Asiáticos*, Santiago de Chile, LOM, 1998.

Mientras tanto, los consecutivos regímenes de la Concertación han alentado la proliferación de instituciones privadas de todo tipo de educación superior: trátase de universidades, de IPs o CFTs. Por designar a las universidades tradicionales militarmente intervenidas como regidores académicos, se impuso una reducción automática en la calidad institucional por ser muchos rectores o almirantes o oficiales del ejército sin formación académica ninguna, y por los múltiples efectos curriculares de la política del estado terrorista.²⁷ A la vez la ley del mercado facilitó que los nuevos establecimientos de educación superior se multiplicasen, por concesiones tributarias y según terrenos de renta potencial. La decisión de la Concertación de alentar la comercialización del sector significa que la tendencia hacia instituciones pequeñas ha persistido, mientras satisfagan la consigna de viabilidad mercantil para sus accionistas. Un reportaje de Televisión Nacional de Chile (TVN) en diciembre de 1992 adelantó evidencia de que varias universidades privadas se interesaron únicamente en el estado monetario del estudiante al matricularse, sin referencia al puntaje escolar. También citó casos de títulos emitidos en universidades provinciales sin ningún valor formal.

Paralelamente los requerimientos cuantitativos en términos del campo de conocimientos se han incrementado. Brunner, por ejemplo, ha argumentado que el volumen y la velocidad con que han crecido y cambiado están reflejados en las revistas científicas: “en el año 1850 se considera que había 1.000 revistas científicas, en el año 1900 había 10 mil revistas científicas. (Para 1993 había) 100 mil revistas científicas registradas internacionalmente.” Es decir, el conocimiento se está ampliando de una manera intensiva, mientras además cambia con tanta rapidez, que la idea de que pueda existir un nivel de la educación que va a tratar de transmitirles registros de conocimientos existentes a los estudiantes lleva una especie de auto-derrota permanente del propio sistema.²⁸

Empero, desde las reformas de los años 1960 hasta el golpe militar, la educación superior chilena había generado una pedagogía crítica basada en la racionalidad moderna, y centrada en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), y una red de entidades públicas semejantes. Los trabajos colaborativos de Paulo Freire en ICIRA y el Ministerio de

27. Ver Briones, G. (ed.), *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*, (Vol. 2), Santiago de Chile, PIIE, 1984, pp. 327-52; y Austin, capítulo 7, *este libro*.

28. Brunner, en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 282.

Educación también distinguieron una historia que sobrevivía hasta 1990 en la educación popular, la memoria popular, y unas pocas universidades privadas donde se registró un perfil discreto. En contraste, los nuevos gobiernos han carecido de una política para revalorar la producción de conocimiento heredada de la junta militar, dejando sin desafío a un sistema verticalista, anti-crítico e instrumentalista que ha impedido una transformación pedagógica democratizante, necesaria para profundizar la participación en la producción del mismo conocimiento.

Desde 1993 voceros del régimen empezaron a plantear que lo puntual fuera el desarrollo de capacidades de pensar creativamente, y sobre todo

la adquisición de estas competencias prácticas que le permiten a uno desempeñarse activamente en distintas situaciones. Eso tiene mucho más que ver con la capacidad de trabajar en equipo, con la capacidad de poder entender ciertos fenómenos y hablar sobre ellos de una manera inteligente, con la capacidad de tener confianza en que uno puede hacer ciertas cosas.²⁹

Este énfasis en competencias convierte a la universidad en un cómplice de la ideología del “retorno a lo básico”; es decir, se basa en la estrategia educativa *Nación en Riesgo* del gobierno estadounidense de Ronald Reagan (1980-1988), punta de lanza de la llamada restauración conservadora del norte, con intención simultánea de acostumar a los sectores populares a nuevos horizontes permanentemente reducidos.³⁰

La problemática del nivel institucional de formación de profesores ha persistido sin que ningún régimen haya formulado una política para alojar la pedagogía institucionalmente. Se ha hecho en universidades de distinto tipo y en institutos profesionales. Hubo oscilaciones durante la dictadura y el gobierno de Aylwin tampoco las resolvió. En un momento se permitió solamente la universidad, después se admitió a los institutos profesionales para dar formación pedagógica, y luego se limitó de nuevo a las universidades. Llama la atención que la formación y perfeccionamiento de profesores para el 70 por ciento de los colegios todavía públicos, puede hacerlo cualquiera universidad privada, significando un aumento

29. Brunner, en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 282.

30. Shor, Ira, *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Nueva York, Routledge, 1986, pp. 65-6, 91.

en la transmisión de la pedagogía neoliberal irónicamente destinada al sector más dañado por la denominada “municipalización” de los colegios fiscales desde 1980. La municipalización constituyó parte de la agenda del primer congreso nacional sobre la educación desde 1971, realizado en Santiago en abril 1997. Reafirmando la centralidad del estado en la provisión de educación desde parvularia hasta universitaria, el congreso constituyó un hito en la re-articulación del sector profesorado con la trayectoria histórica de la educación popular, y la demanda de las clases, etnias y mujeres postergadas para pleno acceso a la universidad.³¹

La influencia ideológica del neoliberalismo, en conjunto con las carencias presupuestarias, han estimulado un crecimiento inorgánico y desmedido en carreras rentables con bajo costo de implementación. Por ejemplo, en algunas instancias aun se han creado las carreras de periodismo, psicología, arquitectura, medicina, obstetricia y enfermería sin infraestructura suficiente. Por otra parte, carreras con poca rentabilidad como arte, música y pedagogía se han convertido en naufragos, a pesar de o quizás por su papel en la cultura autóctona.³² Es clara ilustración el hecho de que en 1996 se suspendió la prueba de entrada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación por la bajísima postulación de ingreso. En 1996 se contempló la clausura del Departamento de Música de la Universidad de Chile por no corresponder a la lógica del mercado.³³ Como ha comentado Brugnoli, las artes en la universidad

pasaron a ser algo así como el decorado de la institución sólo comprendidas bajo la idea de costo en su no capacidad de atender las necesidades de desarrollo. Sin embargo, es el quehacer artístico el que permite cuestionar la validez del conocimiento establecido y convencionalizado, explorar la provisión simbólica del cuerpo social como cuerpo carente y deseante,

31. Ver eje temático 2, “La Función Educativa del Estado”, en Colegio de Profesores de Chile (comp.), *Chile Educa a Chile*, Santiago de Chile, Colegio de Profesores, 1997, p. 25; Núñez, Iván, *Educación Popular y Movimiento Obrero: Un Estudio Histórico*, Santiago de Chile, PIIE, 1982, pp. 24-5; y Kirberg, Enrique, *Los Nuevos Profesionales: Educación universitaria de trabajadores en Chile: UTE, 1968-1973*, Guadalajara, Instituto de Estudios Sociales, 1981, pp. 123-68.

32. Véase Becerra, G., “Música Chilena e Identidad Cultural,” *Araucaria de Chile*, N° 2 (1978), pp. 97-110; Rowe, W. y Schelling, V., *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*, Londres, Verso, 1994, pp. 185-8.

33. Henríquez, J., “¿Qué mueve a los estudiantes?”, diario *La Época* (Santiago de Chile), 16 de junio de 1996, pp. 8-9; ANEUS, *Informe Agrupación Nacional de Estudiantes Universitarios Sancionados (ANEUS)*, (mimeo), Santiago de Chile, 1996.

realizar el ejercicio confrontacional de un juicio a su tiempo. La pregunta por el lugar del arte no termina de resolverse si no podemos atender a la dualidad constante de ese ambiguo lugar: por una parte, super-estructural, ideológico, conformador cultural y, por otra parte, haciéndose cargo del cuestionamiento institucional de la crítica intranquilizante a toda convención, de la proposición de infinitos posibles.³⁴

En 1995 el gobierno señaló que “las universidades estatales orientarán su acción a satisfacer preferentemente los intereses generales de la Nación,” probable pretexto para no restituir a las comunidades académicas la amplia potestad de elegir a sus rectores sin la intervención del presidente de la república, legado administrativo de la dictadura. Las remuneraciones de su personal seguían reguladas por el Decreto Ley N° 3 de Pinochet (1980). En la práctica, se han consolidado diferenciales de salario determinados únicamente por el mercado, sin referencia a paridad de trabajo. Por ejemplo, algunas entidades privadas pagan dos veces lo abonado en las estatales para enseñar las mismas ramas de estudio, y cumpliendo trabajo administrativo idéntico. Los estudiantes y el personal no académico solo gozaban del derecho a voz y no a voto en organismos colegiados de gobierno superior.³⁵

El Decreto N° 40 de 1996 —al igual que el discurso presidencial anual del mismo año— planteaban como logros de aprendizaje “una mejor inserción en los mercados mundiales” contrastado con “la promoción y ejercicio de los derechos humanos.” Alternativamente el Presidente Frei Ruiz-Tagle expresó que el rol de la educación es desarrollar “la productividad y competitividad” de la economía y “una cultura democrática y solidaria, imbuida en los valores de libertad y responsabilidad.” Rubilar ha calificado el intento de reconciliar en el discurso oficial a estos principios contradictorios como explicación de la falta de “una filosofía y política educacional coherente y consonante con tales valores democráticos y derechos humanos y los resultados injustos y no equitativos, tanto en los planes de calidad de la vida y económico de la población, como en el ámbito educativo y cultural.”³⁶

34. Brugnoli, F., “Reimaginar la Universidad,” *Revista de Crítica Cultural*, N° 12 (1996), pp. 42-5.

35. Secretaría General de Gobierno, *Formulación Indicación al Proyecto de Ley que establece Normas sobre Universidades Estatales*, (Boletín N° 1106-04), Santiago de Chile, 26/7/1995, pp. 2, 3, 7.

36. Rubilar, “Análisis y Proposiciones,” p. 1.

Por un arreglo oficial introducido en abril del 1997, los estudiantes que no alcanzan al puntaje necesario para ingresar a las universidades de Chile o la Católica pueden inscribirse en un programa bachillerato que consiste en dos años de cursos pre-universitarios. Los estudiantes que toman este programa se preparan para estudiar una carrera en la universidad estatal, pero si no logran el puntaje exigido deben pagar las altas mensualidades para estudiar cualquiera carrera en la universidad privada. Hasta la fecha no se ha realizado ningún programa de becas, a pesar de inquietudes de parte del estudiantado desposeído. O sea, los estudiantes de sectores acomodados tienen una doble oportunidad para desempeñarse a nivel universitario, mientras los sectores populares carecen de posibilidades.

Este bachillerato cuesta 375 dólares (estadounidenses) mensuales, precio que elimina automáticamente a los sectores populares puesto que el ingreso anual por promedio oficial son \$3,500 per cápita.³⁷ La encuesta CEPAL publicada en los primeros meses de 1997 ha subrayado que de 1990 a 1994 Chile tenía de los peores índices de distribución de ingresos urbanos en la región. En 1994 el 10 por ciento más rico recibió 40,3 por ciento de los ingresos nacionales mejorando su cuota de 1990, mientras el 40 por ciento más pobre obtuvo sólo 13,3 por ciento, aun menos que su cifra previa. La asistencia a la universidad de la clase trabajadora, que había superado toda cifra histórica durante el gobierno de Allende, se ha visto limitado a solo un 10 por ciento de la población estudiantil en estas circunstancias. Esta carencia estructural se empieza a notar en la enseñanza básica donde hasta un 75 por ciento de los estudiantes son analfabetos funcionales. Como observó la CEPAL, “91 por ciento de los alumnos de colegios pagados, de mayores recursos, llega a cuarto año de enseñanza media y egresa el 88 por ciento, mientras que en los colegios municipales (ex estatales) de menores recursos, llega a ese nivel el 67 por ciento y egresa el 59 por ciento.”³⁸

La orientación curricular del sector —ambos contenidos y metodología de enseñanza— ha seguido una línea “técnica” iniciada durante el

37. Calculado con base 1994 de EE.UU. \$2803 per cápita. El salario mínimo en abril 1997 fue 70.000 pesos o \$175 mensuales, por grupo familiar. Ampliando el panorama, para 1997 la participación de la masa salarial en el PIB había caído en casi 6 por ciento relativo a 1960: ver Fazio, Hugo, *Mapa Actual de la Extrema Riqueza en Chile*, Santiago de Chile, LOM-ARCIS, 1997, p. 93.

38. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), *La Brecha de la Equidad: América Latina, El Caribe y la Cumbre Social*, Santiago de Chile, CEPAL, 1997, pp. 51-3, 111.

régimen militar, siendo el significado de lo “técnico” las prácticas laborales que corresponden a un sistema laboral autoritario, regido de manera contraria al mercado.³⁹ El régimen militar fue la expresión política de la tecnocracia, puesto que el estado autoritario y la tecnocracia se basan en la formalización de la realidad.

Durante el período considerado, se ha consagrado el significado del término “técnico” como en sí mismo absorbente de tendencias políticas antes denominadas “comerciales.” Su expresión pedagógica ha posicionado al profesor como el enfoque del currículum, fundándose en el condicionamiento operante y conductivista. Aísla al estudiante de sus congéneres, desvincula el desarrollo de sus estudios de las otras ramas del saber, divide irracionalmente las disciplinas, y desvalora la influencia de las humanidades en las ciencias. A la vez trata de introducir la ideología tecnicista en las humanidades, convirtiéndolas en material de evaluación medible en forma numérica. Su subtexto es claro: cantidad es calidad.

El gobierno de Aylwin inició un programa de becas en 1991, señalando la restauración de un principio roto durante el régimen previo. El siguiente gobierno de Frei Ruiz-Tagle incrementó la cobertura de beneficiados por crédito universitario y becas durante sus primeros dos años, a la vez que un 50 por ciento de los planteles estudiantiles recibían algún tipo de ayuda. Sin embargo, según las estadísticas del Ministerio de Educación en 1996, los 17,6 por ciento de estudiantes en el más alto quintil de ingresos recibieron 25,4 por ciento de los montos estatales, mientras el inverso perteneció a los 23,2 por ciento de estudiantes en el quintil más bajo, quienes gozaban de solamente 17,8 por ciento.⁴⁰

Se puede observar de lo anterior una fuerte dosis del continuismo en la política de la Concertación, y en particular una intensificación de la economía política del estado autoritario respecto a la educación superior. Sin embargo, podemos señalar que la política estructural de la industrialización por substitución de importaciones (ISI), una fuerte presencia estatal en la economía nacional, substancial inversión pública en la educación y capacitación, como también la reforma agraria y la política de recursos naturales —rasgos determinantes del auge del “estado de compromiso” desde comienzos del gobierno del Frente Popular hasta fines de la Unidad

39. Bulé, P., “Elements for a critical analysis of the present cultural system,” en Lagos, R. et al. (comps.), *Chile at the Turning Point: Lessons of the Socialist Years*, Philadelphia, ISHI, 1979, p. 367.

40. Henríquez, “¿Qué mueve a los estudiantes?”; ANEUS, *Informe*, 1996.

Popular (1938-1973)— son los antecedentes que pavimentaron el camino a la modernización de Chile, al contrario de las políticas neoliberales bien publicitadas por los medios de comunicación articulados sino integrados con la dictadura y los regímenes que la siguieron.⁴¹

Las Movilizaciones Estudiantiles-Profesorados, 1995-1999

En 1994 la Concertación lanzó el proyecto denominado Ley de Modernización de Universidades Estatales, cuyo borrador contenía una cláusula quitándole el carácter de universidad estatal y convirtiéndolas en corporaciones de derecho público. Aunque se retiró esta cláusula tras oposición del Consejo de Rectores, existían otros fundamentos que intentaron sustancialmente reconstruir la identidad y función de los planteles. En vez de proponer más recursos para las universidades, se aumentó la capacidad de endeudarse hasta en un 35 por ciento de los ingresos propios, o hasta 20 por ciento de la deuda ya amortizada.

Además, se autorizó la venta de los bienes raíces universitarios, propuesta implementada simbólicamente en 1995 por una distinguida centenaria universidad cuando la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación vendió parte de su terreno, frente a oposición estudiantil al quitarle una parte del patrimonio nacional. Combinado con la intención de la Universidad de Chile de vender la cartera de deudores del crédito universitaria a la banca privada anunciada en 1996, se percibió un proceso de privatización de los planteles estatales ya en marcha.

La organización estudiantil del ex-Pedagógico inició su campaña en contra de la privatización con la toma de la rectoría en abril de 1994. Declararon rechazo a las letras bancarias, una versión del arancel estudiantil estatal que cobró el interés del mercado corriente en caso de atraso de pago, común en una institución compuesta de un 92 por ciento de estudiantes de sectores populares. Se entendieron los aranceles como “un ataque en contra de su derecho inalienable a una educación.” Además, junto con su preocupación sobre las limitadas posibilidades de formación

41. Ver Fazio, *Mapa Actual de la Extrema Riqueza*, pp. 7-22; y Riesco, Manuel, “Honour and Eternal Glory to the Jacobins,” *New Left Review*, N° 212 (1995), pp. 55-67. Respecto a los medios de comunicación, anotamos la paradoja de un régimen militar que estimuló una prensa alternativa amplia, mientras la democracia transicional ha acelerado la concentración del poder mediático, casi eliminando las fuentes críticas: ver Bresnahan, R., “Media and the Neoliberal Transition in Chile: Democratic Promise Unfulfilled,” *Latin American Perspectives*, Vol. 30, N° 6 (2003), pp. 39-68.

intelectual de sus congéneres, condenaron a la caída de las artes liberales a favor de la formación técnica. También calificaron de absurdo el plan administrativo de vender ese patrimonio nacional a favor de una re-ubicación en un edificio-torre, como cualquiera empresa. Tras su expulsión de la rectoría por carabineros, volvieron a tomar el campus entero con participación de cerca de 2 mil estudiantes de una población de 6 mil.⁴²

En 1995 el gobierno propuso iniciar la conversión de universidades públicas en sedes de universidades privadas extranjeras identificadas como “centros de excelencia,” comenzando con la contratación de la USACH a la Universidad Harvard, señalada como universidad privada por excelencia.⁴³ (Sin duda ha sido un centro de excelencia para el desarrollo multi-millonario de los armamentos sicobiológicos de guerra imperial, y las intervenciones globales de la Agencia Central de Inteligencia: la CIA).⁴⁴ Así se propuso el fortalecimiento de dos fundamentos esenciales del mercado, que estipulan la re-orientación de lo público hacia los mercados externos, y la intervención del capital foráneo en la economía universitaria.⁴⁵ En este caso se agregó otro nivel de subordinación, siendo la re-configuración de la universidad a base del modelo cultural global.

Una vez más, la historia —escuela de resultados inesperados— mostró en 1996 que los sectores populares no esperan que los intelectuales institucionales tengan su explicación teórica al día. La presentación del proyecto de ley provocó un debate animado y polarizante entre los sectores concertacionistas y la naciente coalición de profesores y las organizaciones estudiantiles de las universidades estatales. Tal proyecto, interpretado por las organizaciones estudiantiles como la etapa decisiva en la privatización de la educación superior estatal, implicó la exclusión permanente de los más desposeídos y la culminación de los procesos neoliberales iniciados durante el régimen militar. Se ha sugerido que, en vez de desacelerar durante el gobierno concertacionista de Aylwin, dichos

42. Dirigentes estudiantiles FEUMCE-FECH, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, abril de 1994.

43. Cifuentes, Luis, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, noviembre de 1995.

44. Feldman, Jonathan, *Universities in the Business of Repression: The Academic-Military-Industrial Complex in Central America*, Boston, South End Press, 1989, pp. 62-4, 148-49.

45. Banco Mundial, *La Enseñanza Superior: El Desarrollo en la Práctica*, Washington, Banco Mundial, 1995, pp. 96-7; Leiva y otros, *Democracy and Poverty in Chile*, p. 67.

procesos en realidad se intensificaron, por multiplicar la cantidad de instituciones superiores privadas y por someterse fielmente a los procesos del “libre mercado.”

Una coordinación nacional de federaciones estudiantiles y funcionarios universitarios estatales, la Juventud Concertación y Juventud Comunista, apoyada por algunas universidades privadas, inició una serie de tomas de plantel, marchas de protesta y ocupaciones de oficinas de autoridades políticas en mayo 1996. Se programó un paro nacional de los trabajadores y estudiantes estatales para el 12 de junio. Por intermedio de la prensa, el Ministro de Educación Sergio Molina anticipó las manifestaciones, expresando su convicción que los únicos interesados en realizar las protestas eran “los terroristas.” Sin embargo las manifestaciones en Santiago llegaron a ser de las más grandes desde el tiempo de la dictadura, adhiriendo todas las universidades estatales, gran mayoría de los estudiantes, académicos y funcionarios. También se agregaron algunos estudiantes de la Universidad Católica. El Ministro Molina se sintió obligado en la noche de las protestas a admitir la gran acogida de parte de los sectores que se adhirieron a éstas, agregando a la vez que no se dialogaría con “grupos violentistas.”⁴⁶

Renacida la disposición combativa del estudiantado e instalados varios líderes de Izquierda en las federaciones estudiantiles universitarias, pero enfrentando a una Concertación inmersa en la profundización innegociable de desestatización de la universidades, estallaron nuevas protestas de mayo a agosto de 1997. En seguida se sumaron declaraciones de los principales actores críticos, subrayando un compromiso no sólo con agravios inmediatos como los aranceles y las administraciones continuistas, sino con el remplazo del modelo imperante por una estructura que pudiera “recuperar lo público y avanzar en la globalización y la crítica social.” Citando las comparaciones en cuanto a las debilitaciones antiparticipativas, económicas y culturales que atraviesan la crisis en todo el sector que fue históricamente público, conducidas por la maduración del modelo imperante, el entonces líder de la FECH, Rodrigo Roco, aseveró que

hay que avanzar a nivel del movimiento estudiantil, en una politización muy profunda, en el sentido más amplio de la palabra, para salir de los márgenes de la Universidad, salir de las fronteras del movimiento universitario y poder ligar los conflictos con otros sectores sociales y que eso

46. Correspondencia de profesor y estudiante chilenos con el autor, julio de 1996.

pueda traducirse en estallidos concretos, movilizaciones, nuevos espacios de expresión cívica. Por eso creo que hay tanto interés en ahogar o en bajarle el perfil a lo que pueda hacerse en este tiempo, después de los triunfos que obtuvimos en el conflicto.⁴⁷

Desenmascarando la política estatal de “carencia de una política” para resolver los problemas estructurales fundamentales en la educación superior, con el trasfondo de nuevas movilizaciones estudiantiles en 1999 dirigidas en particular a la economía política del gobierno respecto a la cuestión de aranceles, la Asociación de Académicos de la Universidad de Santiago de Chile resumía así el panorama:

La movilización estudiantil frente al problema del fondo solidario para créditos y becas deriva de la carencia de una política consistente por parte del Estado en asumir la responsabilidad social histórica que le incumbe para ofrecer a los jóvenes las reales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema de educación superior. Las soluciones planteadas hasta el momento han sido transitorias y circunstanciales, surgiendo como meras respuestas a las movilizaciones estudiantiles que periódicamente se desencadenan. Creemos que traspasar a las universidades la responsabilidad de financiar el Fondo Solidario de Crédito Universitario que se da a sus propios alumnos es desvirtuar su naturaleza, transformándolas en instituciones financieras.⁴⁸

Para 2001, la intransigencia concertacionista respecto al sector había producido cambios dramáticos en la composición económica del estudiantado, favoreciendo nuevamente a las clases adineradas.⁴⁹ Sin embargo el renacimiento cauteloso de la cultura durable y democrática de la época pregolpe —crecientemente ligada a tendencias internacionales como el Foro de Sao Paulo y el movimiento anti globalización— con participación de intelectuales feministas, indígenas y populares, es la más clara señal hasta el cambio de siglo de la reconstitución del intelectual público, canonizado por Edward Said. Su inmersión en el quehacer nacional y el centro del

47. Roco, Rodrigo, en “Los dirigentes estudiantiles de los 90: Elaboración crítica, propuestas y apuestas,” *Encuentro XXI*, Año 3, N° 9 (1997), p. 103.

48. *Declaración*, Asociación de Académicos de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, mayo de 1999.

49. Notablemente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE); ver Gaete, Alden, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, UMCE, abril de 2002.

debate socio-político cotidiano sobre el futuro del sector será fundamental en la reconstitución de una democracia genuina participativa.

Género y Currículum Universitario

Durante el régimen militar la restauración e intensificación del marianismo —concepto religioso “por el cual la mujer es considerada espiritualmente superior en tanto demuestre espíritu de abnegación”— había aislado las casas de estudios superiores de cualquier intento de cuestionar la división sexual de labor o la construcción de identidad social en términos de género.⁵⁰ Esta última, que habitualmente ha dividido el mundo entre mujeres de la esfera privada del hogar y la familia y hombres del espacio público y laboral, ha cruzado los programas educacionales chilenos en todos sus niveles. Como ha observado la socióloga chilena Verónica Óxman, “la familia es concebida como el centro de la sociedad: allí se transmiten los valores, las normas y la justicia, se idealiza a la familia, se le niega todo carácter conflictual, no se reconocen los problemas y diferencias en su interior.”⁵¹

El implícito desaliento de la problematización de género se manifestó en que sólo un 15 por ciento de las tesis realizadas en Ciencias Sociales en la Universidad Católica y la Universidad de Chile en el período 1985-1995 retomaron como tema central a la mujer ó al género. En el contexto de concursos del Departamento Técnico de Investigaciones de la Universidad de Chile, los porcentajes de 71,8 masculino y 28,2 femenino reflejan la composición del claustro de la misma universidad. Estudios de género y/o mujer en las Ciencias Médicas, Físicas y Matemáticas —aunque reciban mayores fondos que los provenientes de las Ciencias Sociales— tendieron a construir a la mujer “en tanto cuerpo biológico.”⁵²

50. López, M., “La Mujer Chilena: 1973-1989,” *Cuadernos Hispanoamericanos*, N° 482-483 (1990), pp. 17-21. Los grupos de mujeres burguesas que participaron en las preparaciones para el golpe luego se retiraron a sus casas, donde en general la división sexual de labor no era de importancia puesta la masiva explotación de pobladoras como labor doméstica; ver Bunster, X., “Watch out for that little nazi man that all of us have inside: the mobilisation and demobilisation of women in militarized Chile,” *Women’s Studies International Forum*, Vol. 11, N° 5 (1988), pp. 485-91.

51. Óxman, Verónica, en Austin (ed.), *Diálogos sobre Estado y Educación Popular*, p. 271.

52. Rebolledo, Loreto, “Balance del Desarrollo de los Estudios e Investigaciones sobre Mujer y Género en las Universidades,” en Montecino, S. y Rebolledo, L. (comps.), *Mujer y Género: Nuevos Saberes en las Universidades Chilenas*, Santiago de Chile, Bravo y Allende Editores, 1995, pp. 15-28.

Una situación contraria prevalecía en varios proyectos de la educación popular iniciados por las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) durante el régimen militar. El tema de género y mujer ganó alta importancia a través de las ONGs, precipitando la formación de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) vinculada al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), mayor expresión regional de los educadores populares. Esa experiencia contribuyó a la formación de intelectuales en material feministas y de género que pudieron colaborar a nivel terciario post 1990. Por ejemplo se estableció el Círculo de Estudios de la Mujer (CEM) en 1978 como parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago, luego convirtiéndose en el Centro de Estudios de la Mujer. Igual que el CEM, la Casa Morada se destacó por formarse en condiciones dictatoriales durante 1982, e influenciar el ambiente intelectual y cultural, ampliando el terreno de debate sobre género a través de publicaciones, seminarios y cursos.⁵³

En 1992 un 65 por ciento de los estudiantes universitarios eran hombres, situación que ha variado poco en los últimos años. El promedio de los ingresos de mujeres educadas a nivel universitario a través de la vida laboral alcanza solo un 49 por ciento de sus equivalentes masculinos.⁵⁴ La distribución de poder político dentro del sistema universitario ha seguido el mismo patrón, habiendo por ejemplo solamente 2 decanas en las 20 facultades de la Universidad de Chile para 1995.⁵⁵

Otro ejemplo emblemático de discriminación anti-femenina fue el de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), donde al fin de la dictadura la mayor composición de académicos era de mujeres.⁵⁶ Durante la época militar, la lucha antidictatorial fue liderada por un conjunto heterogéneo de mujeres, entre ellas las profesoras Ingrid Gude, Marcela Bobadilla, Josefina Guerra, Teresa Rasetto, Sonia Molina, y Francia Araya, con la participación de un sólo académico varón Hernán

53. Gaviola, Edda y otras, *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1990*, Santiago de Chile, Akí y Aora, 1994, pp. 96-9.

54. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), *La Situación de la Mujer Chilena en Cifras*, Santiago de Chile, Departamento de Comunicaciones - Ministerio de SERNAM, 1990, p. 14; Drake, P. y Jaksic, I. (eds.), *The Struggle for Democracy in Chile, 1982 - 1990*, Lincoln, University of Nebraska, 1991, p. 162.

55. Invernizzi, L., "Discurso: Premio Amanda Labarca," (mimeo), Santiago de Chile, 1995; y Universidad de Chile, *Catálogo de Posgrado*, Santiago de Chile, Ed. Universidad de Chile, 1995.

56. Agradecemos a Francia Araya Olivares por actualizar estos datos, cuya carta al editor de éste libro del 25 de noviembre del 2003 hemos resumido a continuación. Sobre la historia del ex Instituto Pedagógico —Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) desde mediados de los 1980— véase Rubilar, Luis, capítulo VI, *éste libro*.

Ahumada, tomaron los riesgos para contactar a los académicos disidentes y fundar una de las primeras asociaciones gremiales universitarias.⁵⁷ Esta sirvió para organizar la resistencia a medidas de allanamiento y vejamen en que día a día se sometía a alumnos y profesores de esta universidad, a la par con lo que ocurría en las otras universidades estatales. “Por razones de modestia o de machismo,” asevera Araya, no aceptó presidir dicha asociación, entregando así la función a un académico varón. En 1987, ante la exoneración de 50 académicos que habían adherido a ésta organización, Araya, Bobadilla y Gude iniciaron un juicio laboral en contra de la medida, que se ganó. Así se sentó el precedente judicial que el resto de los académicos exonerados hicieron valer frente al primer gobierno de la Concertación. Paradojalmente, después de ocupar cargos de confianza del primer rector elegido, Alejandro Ormeño, fueron relevadas de sus funciones directivas a fines del gobierno de Aylwin (1993). Esta medida logró consumarla el rector utilizando la potestad patriarcal, que le daba la reglamentación heredada de la dictadura por la cual la planta directiva universitaria quedaba constituida por personas de su exclusiva confianza.

En el complicado ambiente de la Universidad Católica, Mónica Jiménez se destacó como presidenta de la Asociación de Académicos. En el ámbito estudiantil hay muchos ejemplos de luchadoras universitarias. En el Instituto Pedagógico, la estudiante de Filosofía Andrea Palma Salamanca fue presidenta de la Asociación de Estudiantes y dirigente destacada de las primeras protestas estudiantiles del Pedagógico. Además reorganizó el diezmando centro de alumnos, el que permaneció afiliado por mucho tiempo a la FECH como un modo simbólico de protesta por el desmembramiento de la Universidad de Chile. También colaboró la profesora Ingrid Gude Reichard, que participaba estrechamente con los alumnos, lo que le dio credibilidad para evitar a viva voz en una “fiera” manifestación por parte de los alumnos en el campus Macul, la quema por medio del lanzamiento de un bidón de gas a los guardias azules (soplones y policía interna de la dictadura en las universidades), que se habían parapetado en el subterráneo de la rectoría. Carmen Gloria Quintana, alumna y militante de la ex Universidad Técnica del Estado, fue quemada

57. Josefina Guerra fue secretaria de la asociación gremial e integrante del primer comité editorial de un periódico que cuatro mujeres —Josefina más Francia Araya, Ingrid Gude y Marcela Bobadilla Goldsmith— decidieron publicar en el año 1987 “para dar ánimo y saludar a la comunidad Universitaria, después de ser repuestos en sus cargos al ganar un juicio que fue precedente en el tema de las exoneraciones.” Posteriormente se incorporó a esta publicación la académica y periodista Sonia Molina como colaboradora, luego jefe de prensa tras el inicio de la democracia transicional. Ver Araya Olivares al editor de éste libro, 25 de noviembre del 2003.

gravemente por una patrulla militar en una protesta estudiantil (pero sobrevivió). María Paz Torrealba, estudiante de música de la Universidad de Chile, fue baleada en la cabeza por un carabinero en la puerta del teatro municipal de Santiago a raíz de una protesta estudiantil.

Como respuesta parcial universitaria a la carencia de estudios de género, emergió un conjunto de programas en universidades estatales y privadas durante la última década del siglo XX. Incluían el programa del Centro de Estudios de Género y Culturas de América Latina (CEGECAL, Universidad de Chile, 1990), el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG, Universidad de Chile, 1992), el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM, Universidad de Concepción, 1990), el Programa Interdisciplinario de Educación y Género (PIEG, Universidad de La Serena, 1993) y el Programa de Estudios de Género (PEG, Universidad Santos Ossa, Antofagasta, 1995).

El Centro de Estudios de Género (CECODEG, originalmente Centro de Estudios de la Mujer: CECODEM) nació en 1994 en la Universidad de Santiago de Chile; hasta ahora último enfocado en Ciencias Médicas, su propuesta abarca la incorporación de estudios de género en cada facultad de la institución. Vale destacar también que se han integrado componentes de dichos estudios en distintos programas de las universidades ARCIS, Bolivariana, Academia de Humanismo Cristiano, Central, Santo Tomás, Blas Cañas e Ilades en la región metropolitana; y en las provincias a través de las universidades Católica y Playa Ancha de Valparaíso, Austral (Valdivia), y Arturo Prat (Iquique).⁵⁸

La trayectoria intelectual rescatada y transformada en los emergentes estudios universitarios de mujer y género cuenta con la influencia histórica de Elena Torres en México, Paulina Luisi en Uruguay, Luis Emilio Recabarren y Amanda Labarca en Chile, entre otros. Esta influencia fue concretizada durante la Unidad Popular en el proyecto Promoción Superior del Trabajo que dio acceso a programas universitarios a trabajadores sin educación formal, a través de los múltiples sitios de la entonces Universidad Técnica del Estado.⁵⁹

58. Montecino y Rebolledo (comps), *Mujer y Género*, pp. 155-72; CECODEG/USACH, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, abril de 1997.

59. Aquel proyecto fue liderado por el distinguido rector Enrique Kirberg, cuando la USACH era la Universidad Técnica del Estado; ver Cifuentes, L., *Kirberg: Testigo y Actor del Siglo XX*, Santiago de Chile, Fundación Enrique Kirberg, 1993, pp. 69-70, 74, 144. Ver también Lavrin, Asunción, "Suffrage in South America: Arguing a difficult cause," en Daley, C. et al. (comps.), *Suffrage and Beyond: International Feminist Perspectives*, Sydney, Pluto, 1994, pp. 184-212.

Cuando la Secretaría de la Mujer del régimen militar se absorbió en el nuevo Ministerio de Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1990, generaba la impresión de haber creado una nueva apertura para la valoración de la mujer como actora política. El proyecto SERNAM enfatizó estudios formales, desde la escuela primaria hasta la universidad. Sin embargo se ha promovido una especie de “femócrata” insertada en el mercado laboral, reproductora de los valores que subrayan el modelo económico imperante. El discurso político-económico de SERNAM en ningún momento ha pretendido desafiar las bases de clase que seguían subrayando las formas de explotación, en particular, de las mujeres del sector popular. Al contrario, busca subordinar una intensificada productividad de la mano de obra femenina al proyecto de incrementar la competitividad de Chile y “consolidar su inserción en el mercado internacional.”⁶⁰ Las pobladoras habían experimentado los más drásticos efectos de la “terapia shock” y las dos fases de neoliberalismo durante la dictadura, siendo poca la evidencia de socorro desde 1990.⁶¹

La inclusión de pobladoras no solo como objetos de estudio sino participantes y beneficiarias en programas de estudio de género obligará a la propia reconstrucción del currículo universitario. Supondría además un proceso de re-latinoamericanizar paradigmas de análisis de los procesos educativos y sociales. Este acercamiento al análisis de procesos sucedidos en los sectores populares desde una perspectiva histórico-cotidiana es una forma de hacer historia regional y, por tanto, de concebir sus realidades. Supondría además enfrentar la dualidad de universidades elitistas por un lado y la dinámica de cultura popular por otro, en un proceso de

60. SERNAM, *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, 1994-1999*, Santiago de Chile, SERNAM, 1994, p. 37. Ver también María Josefina Bilbao Mendoza, Ministra Directora del Servicio Nacional de la Mujer, “Sobre Igualdad de Oportunidades,” diario *El Mercurio*, Santiago de Chile, 19 de abril de 1995, p. 2.

61. Se refiere a la fase 1975-1980 que se produjo tras la intervención de Milton Friedman de la Universidad de Chicago, el asesor de la junta Jaime Guzmán, y sus colegas de la Escuela de Economía de la Universidad Católica, promotores de la economía neoliberal (los denominados “Chicago Boys”); y la segunda fase, a partir de la constitución militar de 1980, dominada por los “tucanes” y caracterizada por una aceleración de los procesos de privatización de intereses estatales, más la puesta de educación superior al servicio de las fuerzas del libre mercado. Ver Puryear, J., “Higher Education, Development Assistance, and Repressive Regimes,” *Studies in Comparative International Development*, Vol. 17, N° 2 (1982), pp. 3-33; y Levy, D., “Chilean Universities under the Junta: Regime and Policy,” *Latin American Research Review*, Vol. 21, N° 3 (1986), pp. 95-128.

re-constitución de historia de “abajo hacia arriba.” Ello también supone rescatar como protagonistas sociales a mujeres y hombres populares en sus ámbitos diarios, donde interactúan dialécticamente con sus propias historias. Estos aconteceres de todos los días llegan a transformarse en material de investigación, siendo los acontecimientos cotidianos el principal ingrediente que nutre los estudios críticos de género popular.⁶²

Intereses Foráneos y Oposición Académica

Organizaciones como las fundaciones Ford y Rockefeller, la Organización de Estados Americanos (OEA) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han retenido sus conexiones interesadas en el sector de educación superior. Estas organizaciones, especialmente la Fundación Ford y OEA, tuvieron fuertes vínculos con los regímenes de Frei Montalva y Pinochet, destacadas a la vez por su participación en el capitalismo reformador de la Alianza para el Progreso durante los años 1960. La Fundación Ford se ha encontrado previamente entrenando personal como economistas para el régimen militar, mientras a través de ONGs formaba sociólogos quienes se opusieron a la junta. Su financiamiento condicional a la Universidad de Chile ha seguido durante los años de la Concertación.⁶³

La OEA ha colaborado en cursos de perfeccionamiento posgrado del profesorado en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), entre otros proyectos vinculados al Ministerio de Educación. Continúa esta tradición expansionista la más reciente nacida OEI, representante del capital ibérico en América Latina que se ha interesado en influencia pedagógica universitaria en Chile. Desde la década ochenta, la OEI ha canalizado fondos a través de

62. Ver por ejemplo Ortega, Myriam, “Mujeres y Educación Popular en América Latina,” Ponencia al seminario *Idioma, Alfabetización y América Latina*, Queensland University of Technology, Brisbane, 1995; Cañadell, R., “Chilean Women’s Organisations: Their Potential for Change,” *Latin American Perspectives*, Vol. 20, N° 4 (1993), pp. 43-60; y Austin, R., “Reconsideraciones sobre la Tercera Fase de la Educación Popular: Hacia una Nueva Pedagogía Popular,” *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 4, N° 1 (1996), pp. 57-81.

63. Puigróss, Adriana, *Imperialismo y Educación en América Latina*, México D. F., Nueva Imagen, 1980, pp. 215-20; Darknell, F., “The Carnegie Philanthropy and Private Corporate Interest on Higher Education,” y Arnove, R., “Foundations and the Transfer of Knowledge,” en Arnove, Robert (comp.), *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, Boston, G. K. Hall, 1980, pp. 385-412 y 305-30.

la Universidad Católica y becas estudiantiles de posgrado. En el mismo período las inversiones de capital ibérico en Chile han crecido de manera notable; en general inversiones del capital foráneo subieron en un 90 por ciento en el primer año de la Concertación.⁶⁴

En su texto *Educación y Conocimiento: Eje de transformación productiva con equidad* (1991), la UNESCO-CEPAL lanzó una propuesta neoliberal para los sistemas educacionales de la región. Recomendaba la integración entre sí de las dimensiones de capacitación, educación e investigación en torno al servicio del sistema productivo. El estado debiera abandonar su rol centralizador—proceso ya avanzado en Chile—compartiendo su función financiadora con entes privadas. Se propuso también el desplazamiento de la ciencia y la tecnología “como áreas indiferentes al desarrollo, a un esfuerzo conjunto de universidades, empresas y gobiernos para incorporar el conocimiento a la competitividad.”⁶⁵

El Banco Mundial (B.M.) ya había señalado su política al respecto, promoviendo: el fomento de la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas; incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; la redefinición de la función del gobierno en la enseñanza superior; y la adopción de políticas que estén destinadas a promover los objetivos (centrales en este discurso) de calidad y equidad.⁶⁶

Desde un financiamiento de cerca de 75 por ciento de su presupuesto en 1973, la erosión por los tres regímenes siguientes vio bajar ese índice a un 27 por ciento en 1996.⁶⁷ Este discurso se vio concretizado en el proyecto del B.M. para la re-estructuración de la Universidad de Chile, que se discutió en una conferencia respaldada por el B.M. en junio de 1996. Se dirigió a interrogantes como ¿en qué forma deben promoverse las universidades estatales en el libre mercado?; ¿qué tendría que ser la nueva relación entre universidad estatal y estado?; ¿cómo podrían lograr

64. Rodríguez, Eugenio, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, Universidad Católica, 1995; Eccher, Cecilia y otras (comps.), *Microemprendimientos: Mujeres y Políticas de Ajuste*, Montevideo, Red Mujer Uruguay, 1994, p. 34. Ver también estudiantes de posgrado, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, UMCE, diciembre de 1992.

65. Pinto, “Una Mirada Crítica,” pp. 11-12; énfasis añadido.

66. Banco Mundial, *La Enseñanza Superior*, p. 29.

67. Dirección de Relaciones Internacionales - UCh, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, febrero de 1996.

la eficiencia administrativa las universidades estatales? y ¿de dónde deberían provenir los fondos? Cabe destacar que cada interrogante implica una carencia de fondo, sin argumentación, abriendo la puerta al discurso salvador del B.M.

En resumen, las conclusiones de la conferencia confirmaron las propuestas del B.M., en particular la necesidad de mejorar la administración pública, de fondos privados condicionados al libre mercado, la restricción de las intervenciones de sindicatos (cuya importancia se había demostrado en el caso de México), la promoción de alfabetización tecnológica, y mecanismos para que el B.M. extrajera de los gobiernos precisos resultados conforme con la política del mismo Banco.⁶⁸ Sin embargo, como ha observado un estudioso del tema

se da aquí una aparente paradoja: *el B.M. propondría formar el capital humano con una tecnología donde no es el desarrollo cualitativo del capital humano (maestros y alumnos como personas con opciones y motivaciones ampliadas) lo central, sino el perfeccionamiento de los medios de educación (libros etc.)* Esto es lo que resulta de un análisis microeconómico de costo-beneficio, pero también de restricciones macroeconómicas que no entran expresamente en la justificación de las propuestas. En efecto, privilegiar una tecnología centrada en el maestro implicaría un alto costo directo en salarios ... y en programas de reentrenamiento. Pero también tendría un alto costo indirecto: subir los salarios al magisterio acarrearía presiones para subirlos a todos los servidores públicos ... En realidad, estos estudios (del B.M.) ... sólo discuten medidas intraeducativas.⁶⁹

Por otra parte, la consolidación de las universidades Academia de Humanismo Cristiano, Bolivariana y ARCIS, con diferenciados vínculos al movimiento popular chileno, ha mantenido una simbólica extensión del concepto de la universidad popular, concepto derivado de movimientos obreros y feministas chilenos con orígenes en el siglo XIX. Tan recientemente como 1950 la Universidad Popular Valentín Letelier ofreció un amplio currículo vespertino y nocturno para obreros y empleados. Su

68. Banco Mundial y Universidad de Chile, *Proceedings: International Conference of State University Presidents - "The Changing Role of Public Universities: New Approaches to Sustain Competitive Institutions,"* Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1996, *pássim*.

69. Coraggio, J., *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*, Buenos Aires, IDEAS, 1995, p. 53; énfasis original.

meta era la democratización de la cultura y entrega de enseñanza general, técnica y profesional.⁷⁰

Según el rector de la Universidad ARCIS, unas pocas universidades privadas que adherían a programas modernizantes, como la carrera de ingeniero televisivo, pudieron estar en buenas condiciones en la víspera de la democracia transicional por conformarse formalmente con las exigencias del neoliberalismo, y por representarse como proyectos tecnicistas. A la vez no pudieron aparecer “dando una formación en el área social.” En general los estudiantes de ARCIS han llegado con relativamente poca formación ideológica, hecho que permite configurar su proyecto como servicio social.⁷¹ ARCIS ha propuesto desde 1990 que el sistema nacional actúe más consistentemente con los principios de democratización de la vida estudiantil, distribución más justa de la oferta universitaria, y la superación de gobierno universitario autoritario, todos siendo factores en una revaloración de la soberanía popular.

A pesar de una tensión entre tal soberanía y la soberanía empresarial —por ser ARCIS una corporación obligada a ser eficiente y propietaria— propone buscar resolución por un continuo diálogo entre los sectores soberanos, tomando las medidas implicadas. La soberanía académica, que promueve “el respeto irrestricto a la diversidad” como respuesta a la universidad tradicional y elitista, se incluye en este conjunto, en búsqueda de una institución superior comprometida con la sociedad. En contraste, Torres ha sugerido que las universidades neoliberalizadas, públicas y privadas, no han querido modificar el sistema de investigación y enseñanza anacrónica y medieval dominante hasta las reformas democratizantes de 1968, y reconstruido después del golpe militar como una especie de anti-modernización, “profundamente reaccionaria.”⁷² Vale anotar que esta universidad atrajo varios intelectuales exiliados y doctorados en el exterior, quienes han iniciado un programa doctoral en la misma institución. ARCIS ha desarrollado convenios internacionales con universidades norteamericanas en parte con motivos intelectuales y a la vez como estrategia defensiva en tiempos autoritarios.

Sin embargo, las ONGs en general han conformado al modelo microempresarial establecido durante la dictadura y por lo tanto representan

70. Labarca, Amanda, *Realidades y Problemas de Nuestra Enseñanza*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1953, pp. 80-81.

71. Torres, Luis, *Entrevista con el Autor*, Santiago de Chile, Universidad ARCIS, abril de 1995.

72. Torres, *Entrevista con el Autor*, abril de 1995.

una réplica de un rasgo fracasado del modelo económico imperante. Además, un incremento desde US\$ 2228 a US\$ 2803 en los ingresos per cápita entre 1980 y 1994 no ha ocultado el hecho de que el número de personas viviendo en absoluta pobreza era el doble en 1994 de lo que era en 1970 (24% vs 12%).⁷³

Respuestas y Consecuencias: Casos de Estudio

Como ya hemos observado y resulta del programa del estado autoritario, de las tres universidades estatales con sistema nacional que existían en 1973 sólo se mantuvo la Universidad Católica, que gozaba de proximidad política y económica al régimen militar. La atomización universitaria fue reproducida por la Concertación, a pesar de instancias como las fuertes movilizaciones en su contra por estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Santiago de Chile entre 1992 y 1996. Desde 1990 la Universidad Católica ha retenido su apoyo al proyecto neoliberal de la Concertación, pasando por una reestructuración de todas sus facultades entre 1995 y 1996. Tal proceso eliminó hasta 15 por ciento de las cátedras y redujo los recursos.⁷⁴

Los estudiantes de la USACH se incorporaron en las protestas nacionales de los últimos años al sentir el continuismo en la políticas universitarias posdictatoriales. En 1997 llegó a ser la privatización a través de los aranceles un tema central. Por un sistema introducido durante el régimen militar, los estudiantes debían de pagar al contado los aranceles con que el estado financiara la universidad. Un sistema paralelo permitió que los más desventajados recurrieran al estado para crédito a través de un Fondo Solidario, teniendo que iniciar el repago después de dos años de egresado. Bajo la última propuesta de la Concertación, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) pondría 10 millones de dólares de fondos estatales en la banca privada para proveer préstamos a los demás estudiantes. Según Janette Jara, presidenta de la de la Federación de Estudiantes de la USACH (FEUSACH), este trato convierte a la educación superior estatal en una dependencia del capital privado. Fuerza a que las universidades estatales orienten sus carreras hacia las más rentables.

73. ECLAC, *Social Panorama of Latin America, 1995*, Santiago de Chile, Naciones Unidas-ECLAC, 1995, pp. 131, 145.

74. Celis, Luis, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, Universidad Católica, abril de 1997. Cabe destacar que en sus últimos meses la dictadura aseguró representación permanente en el Consejo Superior de Educación.

Los estudiantes han propuesto el retorno del arancel diferenciado en que cada estudiante pague de acuerdo con los ingresos familiares. El resto del arancel debiera ser absorbido por el estado.⁷⁵

A la vez la FEUSACH ha estado promoviendo la participación estudiantil en cada instancia del gobierno universitario. Irónicamente después de la caída del régimen militar las federaciones estudiantiles perdieron su enfoque por concentrarse casi exclusivamente en cambiar al régimen. Demoraron unos años en clarificar sus objetivos frente a la nueva etapa de neoliberalismo. Agrega la presidenta que “fue difícil darse cuenta de que los que en un momento abogaban por la democratización al otro día al estar en el gobierno se les olvidaba un poco el tema.” Por que no ha cambiado el sistema jurídico universitario nacional, es reducido el espectro de quienes deciden el futuro de la universidad, excluidos los estudiantes y los académicos. Entonces los estudiantes estatales están agitando nacionalmente en pos de la re-democratización de las universidades a la par con la re-constitución del estado como actor promotor en la educación superior, respetando a la vez la autonomía institucional.⁷⁶

Militantes desde el grupo de 30.000 alumnos universitarios exonerados durante la dictadura formaron la Agrupación Nacional de Estudiantes Universitarios Sancionados (ANEUS) en 1984, que tuvo como finalidad lograr la restitución en calidad de alumno en las universidades, generalmente estatales. Sin éxito hasta 1991, el grupo logró que fuera reconocido por el gobierno transicional y el Consejo de Rectores (34 en total), con la excepción del rector delegado de la Universidad Católica. Esta acción fue respaldada por el entonces Ministro de Educación Ricardo Lagos, otorgando fondos destinados a la movilización de la directiva nacional de dicha organización. Se incorporaron cerca de 600 estudiantes que habían sido expulsados, quedando aproximadamente 200 becas sin utilizar.

La Universidad de Concepción entregó un hogar para alumnos exonerados con problemas de vivienda, y becas de alimentación. También erigió un monumento a los estudiantes caídos en dictadura. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación entregó infraestructura, liberación de aranceles y matrícula, y tutorías en los casos

75. Jara, Janette, *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, USACH, mayo de 1997.

76. Jara, *Entrevista con el autor*; ver también Agrupación Nacional de Estudiantes Universitarios Sancionados (ANEUS), *Entrevista con el autor*, Santiago de Chile, 1996.

necesario. De hecho la recepción más alta de exonerados (270) ocurrió en la UMCE, subrayando la intensidad de la persecución de profesores en formación y su capacidad de resistencia durante la dictadura. En la práctica, en calidad de resarcimiento fueron otorgadas becas que consistieron en aproximadamente 6,5 unidades tributarias, siendo aproximadamente US \$100 (reajustables) mensuales durante la carrera. Por razones de cambio de circunstancias de vida en muchas instancias, y siendo todavía una de las mejores becas, no lograba cubrir las necesidades básicas del estudiante. Lo simbólico de la acción del gobierno era sin embargo bien recibido en las universidades, salvo en las alturas de la Universidad Católica.⁷⁷

Conclusiones

Los ejes centrales en la política de educación superior desde 1990 han incluido la retención del manejo ideológico centralizado y un sistema de responsabilidad económica para educación superior descentralizado; la inconsecuente modificación de las estructuras burocráticas gubernamentales y la permanencia de burócratas en sus anteriores puestos en el Ministerio de Educación; la profundización de los procesos de privatización e imperio de mercado libre; y la extensión de la subsidiaridad presupuestaria. Como ha señalado Brugnoli, “la imaginación del futuro contradice el sometimiento de toda posibilidad de existencia a la pura inmediatez del mercado ... Por otra parte, a la insatisfacción se le propone un mercado que logra su éxito más grande en el control social por medio del crédito.”⁷⁸

Son visibles cinco características definitivas del vigente sistema de educación superior. En primer lugar, un continuismo oficial favoreciendo a la revigorizada élite neoliberal le ha quitado su autonomía a la universidad, imponiendo un conformismo que no se condice con el papel de “conciencia crítica” que la universidad estatal ejerció en otros momentos de la historia chilena. Además, la necesidad de trabajo contribuye a una inercia de sus miembros, a quienes no se les respeta en los derechos laborales mínimos que la propia ley laboral heredada de la dictadura consigna. En segundo lugar, la universidad privada sigue

77. La información empírica en esta sección fue aportada por la organización ANEUS, Santiago de Chile, 1996.

78. Brugnoli, “Reimaginar la universidad,” p. 43.

inscrita en una lógica de selección de estudiantes a base de su capacidad financiera, prestando poca atención al talento estudiantil. Este rasgo ha intervenido en la política presupuestaria de las universidades estatales, reconfigurando el proceso de matrícula fuertemente hacia los sectores privilegiados. Además, la incrementación de estudiantes provenientes de la educación media privada ha distorsionado la representatividad social de las universidades estatales, introduciendo en ellas otra plataforma de privatización a hurtadillas.

Un tercer rasgo ha sido la dominación de estudios rentables como ingeniería, contabilidad e informática complementando la ideología acrítica implantada con anticipación. El pronunciado rechazo de las humanidades y ciencias sociales por el sector privado y su contracción en las universidades estatales ha disminuido la formación de intelectuales que tradicionalmente lideraron los debates públicos, a pesar de una cierta ceguera a cuestiones de étnia y género. La diversidad de oferta académica ha estado subordinada a los mercaderes de sabio tecnicismo, acompañados por la nueva anti-pedagogía.

La retención de las universidades públicas atomizadas contrastada con una gran universidad privada unificada ha facilitado la fragmentación del espacio más contestatario históricamente en cuanto a democratización universitaria. La reconstitución del estudiantado combinado con este factor han perjudicado a las expectativas del debilitado movimiento estudiantil. Simultáneamente, como extensión de la política dictatorial, ha enajenado a la universidad de los procesos sociales populares.

Como quinta característica, alentadas por las estatales, algunas universidades han iniciado los cambios estructurales necesarios para profundizar la democratización de género. Son fruta de lucha centenaria: la revaloración de las obras históricas feministas de figuras como Amanda Labarca y Olga Poblete, en combinación con la influencia de institutos de investigación ONG como la Casa Morada, el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), y el Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM) ha sido factor importante. Vale agregar que la complejidad nacional manifiesta cierta volatilidad capaz de incorporar una concientización de género a nivel liberal, pero la prolongada denegación de las pobladoras como beneficiarias de estudios superiores tiende a fortalecer su subordinación a los intereses dominantes, siendo factor que inhibe el sometimiento de las prácticas chauvinistas en sus múltiples expresiones al escrutinio intelectual. Aunque la historia popular sigue influenciada parcialmente por tradiciones feministas, la vinculación del proyecto económico oficial con el currículo universitario conlleva el riesgo de

neutralización del proyecto de género, a pesar de la participación femenina más activa en el mercado laboral.⁷⁹

Durante los noventa el movimiento estudiantil mostraba una capacidad de autocrítica en términos de género y étnica, áreas de menos importancia a sus movilizaciones durante los sesenta. A la vez las luchas populares en contra de la dictadura, y su persistente inquietud en tiempos de la proclamada apertura democrática, han subrayado la centralidad de clase social en la complejidad de exclusiones del sistema de estudios superiores. Las distintas manifestaciones de oposición al quinto centenario también cristalizaron un enfoque que se venía incorporando en el movimiento desde la constitución impuesta en 1980, que trató de extinguir la pluriétnicidad a favor de una nación homogéneamente occidental y católica.

El nuevo crecimiento de actividad estudiantil se puso en evidencia cuando el conjunto musical Inti Illimani se devolvió en abril 1997 a la Universidad de Santiago de Chile, que le vio nacer treinta años antes. Tras una música de Víctor Jara, ex profesor de la misma universidad, la presidenta de la FEUSACH dedicó el concierto a la memoria de Oscar Fuentes, militante estudiantil de la FEUSACH quien mientras distribuyó panfletos de esa organización en contra de la dictadura en Santiago centro en 1985, fue asesinado por carabineros. Quedó evidente que la música andina popular sigue interpretando los anhelos de un sector creciente de los estudiantes, alrededor de 5.000 de quienes alzaron su voces y puños con especial entusiasmo durante la última canción, siendo el conocido himno de la Unidad Popular “¡El Pueblo Unido Jamás Será Vencido!”

Es de anticipar que las reivindicaciones estudiantiles cobrarán fuerza distinta cuando se inserten en un movimiento social que queda por tejerse con los intelectuales públicos, los grupos indígenas y feministas y el movimiento popular, cuyo fantasma no se ha podido eliminar de la memoria histórica de las universidades estatales.

79. Es decir, el oficialismo siempre implica la posibilidad de una re-subordinación de mujeres, parecida a la gran desmovilización social que viene desarrollándose por los componentes de la Concertación desde el año 1984; ver Leiva y otros, *Democracy and Poverty*, p. 56.

APÉNDICE I
LISTADO DE PROFESORES DETENIDOS DESAPARECIDOS
(PARCIAL)

René Roberto Acuña Reyes
Jaime Aldoney Vargas
Luis Jorge Almonacid Dumenes
Gabriela Edelweis Arredondo Andrade
Albaro Barrios Duque
María Isabel Beltrán Sánchez
Jacqueline del Carmen Binfa Contreras
Octavio Julio Boettinger Vera
María Teresa Bustillos Cereceda
Raúl Guillermo Cornejo Campos
Alfonso René Chanfreau Oyarce
Félix Santiago de la Jara Goyeneche
Jacqueline Paulette Drouilly Yurich
Luis Eduardo Durán Rivas
Luis Enrique Elgueta Díaz
Ruth María Escobar Salinas
Jorge Enrique Espinoza Méndez
Sergio Arturo Flores Ponce
Sergio Raúl Flores Reyes
Luis Fernando Fuentes Riquelme
Héctor Marcial Garay Hermosilia
Carlos Eduardo Guerrero Gutiérrez
Juan Ernesto Ibarra Toledo
Mauricio Edmundo Jorquera Encina
María Cristina López Stewart
Rodrigo Alejandro Medina Hernández
Juan Aniceto Meneses Reyes
Luis Hernán Núñez Rojas
Juan Fernando Ortiz Letelier
Vicente Segundo Palomino Rojas
Luis Jaime Palominos Rojas
Egidio Enrique Paris Roa
Sergio Alfredo Pérez Molina

Anselmo Osvaldo Radrigán Plaza
Agustín Eduardo Reyes González
Guillermo Herbit Ríos Soto
Jaime Eugenio Robotham Bravo
Ernesto Guillermo Salamanca Morales
José Alberto Salazar Aguilera
Carlos Eladio Salcedo Morales
Claudio Francisco Thauby Pacheco
Gonzalo Marcial Toro Garland
Luis Oscar Valenzuela Leiva
Modesta Carolina Wiff Sepúlveda
Eduardo Ziede Gómez

APÉNDICE II
LISTADO DE PROFESORES EJECUTADOS POLITICOS
(PARCIAL)

José Modesto Amigo Latorre
Jaime Humberto Caldes Contreras
Tatiana Valentina Fariña Concha
Guillermo Hernán Herrera Manríquez
Nelson Herrera Riveros
Carlos Leonardo Ibarra Echeverría
Carlos Eduardo Lagos Salinas
Ramón Hugo Martínez González
Pedro Alberto Ortiz Montenegro
Juan José Montiglio Murúa
Jorge Ovidio Osorio Zamora
Aldo Pérez Vargas
Iván Renato Pérez Vargas
Mireya Pérez Vargas
Mario Alberto Ramírez Sepúlveda
José Miguel Salas Paradisi
Teobaldo René Salazar Leal
Eduardo Antonio Vergara Toledo
Lumi Videla Moya
Elizabeth Recart

