

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, SOCIOLOGÍA Y
TRABAJO SOCIAL

PROGRAMA DE DOCTORADO "SISTEMA DE IDENTIDADES E
IDENTIFICACIONES COLECTIVAS EN EL MUNDO
CONTEMPORÁNEO".

"LA RELACIÓN ENTRE ESTADO Y MERCADO COMO SACROS
SOCIALES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO" TESIS
PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR

DIRECTOR: PROF. DR. D. ISIDORO
MORENO N.

ALUMNO: MARCELO MARTÍNEZ K.

Sevilla, Septiembre de 1.998

**"No es más feliz el que tiene,
sino el que no necesita"**

(Policía anónimo de Sevilla)

AGRADECIMIENTOS

Diez años han transcurrido desde que egresé de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile. Mi formación en dicho centro académico no fue la mejor, primero por las difíciles circunstancias que tuvimos que enfrentar quienes manteníamos una abierta oposición a la dictadura de Pinochet: Desapariciones, torturas, asesinatos y persecuciones de todo tipo, eran el pan nuestro de cada día. Para ser sincero, bien poco podíamos estudiar quienes habíamos abrazado las ciencias sociales. En segundo lugar, las tendencias epistemológicas y teóricas dominantes en el plan de estudios de aquel entonces, no respondían a los cambios que venían experimentando la organización de la sociedad y la cultura. Tal vez por las mismas razones anteriores.

Fue así como mis inquietudes intelectuales me llevaron a completar mi formación básica y decidí ingresar al Programa de Magíster en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En dicho centro académico permanecí durante tres años perfeccionándome en teoría sociológica, especialmente en la temática de la Modernización Social y el papel de la cultura en ello.

Ahí realicé mi tesis bajo la dirección de un gran maestro y referencia obligada en la sociología latinoamericana: Pedro Morandé. Con él descubrí el rol del sujeto y la dimensión simbólica de la vida social en relación a la funcionalidad de las estructuras. Como

consecuencia de esto, llegué a interesarme por la sociología de la cultura y la antropología, especialmente por la teoría de los rituales y la teoría de la sacralización social, en el contexto de las nuevas características que asumía la organización social y la cultura. Me refiero a conceptos como mundialización de ciertos circuitos productivos, financieros y comunicacionales, a la vez que, la fragmentación de ciertas encarnaciones institucionales de la modernidad inspirada en la ilustración.

Fue así que como colofón de este periplo intelectual, y el interés por continuar profundizando mis inquietudes científicas, que llegué a interesarme por el Programa de Doctorado en "Sistemas de Identidades e Identificaciones Colectivas en el Mundo Contemporáneo" que se impartía en la Universidad de Sevilla.

No fue casualidad encontrarme con su existencia. Ya llevaba un par de meses investigando en diferentes universidades del mundo un programa que calzara lo más posible con mis intereses. Luego de agotar mi búsqueda y tomar contacto con el Director del Departamento de Antropología Social, Sociología y Trabajo Social, Don Isidoro Moreno Navarro, inicié la búsqueda de financiamiento para cursar el programa.

Afortunadamente en Chile existen fuentes gubernamentales de financiación para este tipo de actividades de post-grado, a pesar de que en este país, al igual que en muchos otros, las ciencias sociales no se encuentran dentro de sus prioridades político-

institucionales. A pesar de ello, presenté mi expediente a la entidad pública que administraba la Beca Presidente de la República: La Agencia de Cooperación Internacional de Chile, y obtuve los recursos para pasar una temporada en Sevilla. Agradezco públicamente a las anónimas personas que participaron en la Comisión de Becas por haber confiado en mis méritos académicos y otorgarme la subvención necesaria.

Una vez matriculado en el Programa e instalado en Sevilla, todo se fue dando para maximizar el aprovechamiento de mi estancia en la Hispalense, especialmente el poder haber cursado durante el primer cuatrimestre del período 1996-1998 la asignatura "Procesos de Secularización, Procesos de Sacralización y Fragmentación Social en el Mundo Contemporáneo" que impartía el Dr. Moreno Navarro. La sintonía con los contenidos del curso fue inmediata.

Mi impaciente inquietud me llevó a darle a conocer mi interés por trabajar con él en la confección de mi tesis de grado. Por supuesto, él como buen maestro que es, puso a prueba mi consistencia profesional e intelectual, solicitándome un proyecto que fuera serio y riguroso junto con ponderar mi trabajo de evaluación en el curso que recién nos había dictado. Sólo después de leer mis propuestas y meditarlas responsablemente, aceptó dirigirme la investigación.

Debo reconocer que el trabajo se me hizo muy fácil, no porque careciera de exigencias, sino porque ambos trabajamos a conciencia respondiendo a los plazos que, conociéndonos a nosotros mismos, éramos capaces de

cumplir.

Agradezco al profesor Moreno su rigurosidad al momento de orientarme metodológica y teóricamente en la elaboración de este producto final. Creo sinceramente que, más allá de la experiencia y productividad científica de muchos académicos de hoy día, no es fácil encontrarse con alguno que tome tan seriamente los compromisos que adopta en este tipo de tareas, como es dirigir una tesis. Hacer una dirección de esta naturaleza exige de muchas horas de trabajo que no solamente consisten en leer los escritos del discípulo, sino reflexionarlos, meditarlos y orientarlos adecuadamente, en una suerte de equilibrismo entre sus propias convicciones intelectuales y la libertad propia de quien es históricamente distinto, tanto personal como intelectualmente. Hago también extensivos mis agradecimientos a otros dos maestros de la Hispalense: Don Torcuato Pérez de Guzmán y Don Pedro Romero de Solís. Ellos también me dieron sabios consejos para desarrollar y concluir esta tesis de grado.

Finalmente, doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de pasar una temporada en una de las ciudades más bellas del mundo, no sólo por su barroco alucinante, sino también por sus gentes que permiten hacer posible una vida buena. Espero volver siempre cuando pueda. Y si no es posible, me quedaré con los recuerdos que no me los quitará nadie, ni siquiera el tiempo.

En Sevilla dejo a muchos inolvidable amigos: Mariano Sevillano, Carmen Romero, Rocío Alonso, Luis

Babiano y tantos otros compañeros del Doctorado que me hicieron sentir como en casa. También a mis otros amigos que hice fuera de la universidad: "El Terry", María José, Josemari, Rosario; y, muy especialmente a Robinson Camadro, alias "El Marqués", el chileno oriundo de la ciudad sureña de Valdivia, con el cual compartí casi todas las penas -de estar lejos de casa- y alegrías.

A todos ellos muchas gracias.

Marcelo Martínez Keim.

Sevilla, Septiembre de 1.998

INDICE

	PÁGINA
INDICE	1
CAPÍTULO PRIMERO: De las Consideraciones Generales y el Planteamiento del Problema de la Investigación.	4
I.- Consideraciones Generales.	4
II.- Planteamiento del Problema de Investigación.	8
CAPÍTULO SEGUNDO: Marco Teórico de la Investigación.	17
I.- Heurística y Hermenéutica de la Investigación Propuesta.	17
II.- La Universidad.	38
CAPÍTULO TERCERO: La Sacralización y la Desacralización de lo Social.	59
I.- La Razón Sacralizada.	59
II.- Crisis Social y Rol de la Reforma Protestante.	65
III.- La Cristalización del Estado Racional Burocrático y del Mercado Autorregulado como Sacros.	69
IV.- El Sacro Estado Racional Burocrático en América Latina.	76
V.- El Sacro Estado Racional Burocrático y el Sistema Universitario Chileno.	80
VI.- Proceso de Desacralización del Estado Racional Burocrático y Sacralización del Mercado Autorregulado en América Latina.	83
VII.- Proceso de Desacralización del Mercado	

en el Sistema Universitario Chileno.	90
A) La Primera Etapa: La Represión Militar.	92
B) La Segunda Etapa: Neoliberalismo y Privatizaciones.	95
C) La Tercera Etapa: La Masificación de las Universidades Privadas.	105
VIII.- Universidades Tradicionales y Privadas. Una Cuestión de Mera Gradualidad Vinculante con el Mercado.	110
IX.- Crisis de la Funcionalización de las Universidades frente al Mercado.	151
1.- El Sistema de Financiamiento Universitario.	152
2.- La Participación en el Sistema Universitario Chileno.	166
3.- Distorsiones Inducidas por la Incorporación de las Universidades Privadas en el Sistema universitario y Significado de la Universidad para los Sujetos Universitarios.	172
 CAPÍTULO CUARTO: La Razón Descentrada, Estado Desacralizado y Mercado Sacralizado. El Acoplamiento Estructural entre Estado y Mercado en el Programa de Modernización de la Educación Superior Privada Universitaria en Chile.	193
I.- Deconstrucción de la Razón.	193
II.- Acoplamiento Estructural entre Estado y Mercado: El Consejo Superior de Educación o cómo el Estado Intenta Regular el Mercado.	200
III.- El Programa de Acreditación en el Campo de la Educación Universitaria. Capital Cultural y Violencia Simbólica.	216
IV.- El Programa de Acreditación como Acoplamiento Estructural entre el Sistema político (Estado) y el Sistema Económico (Mercado).	231

V.- Reproducción del Capital Cultural y Sacrificio del Mundo de la Vida Universitario.	240
A) El Mundo de la Vida se Somete a los Requisitos Sistémicos.	248
B) El Sistema se Somete a las Restricciones Normativas del Mundo de la Vida.	265
CAPÍTULO QUINTO: Conclusiones.	281
ANEXO METODOLÓGICO.	284
A.- Datos Secundarios.	284
B.- Datos Primarios.	278
BIBLIOGRAFÍA.	332

CAPÍTULO PRIMERO: DE LAS CONSIDERACIONES GENERALES Y EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

I.- CONSIDERACIONES GENERALES.

La investigación que a continuación presentamos manifiesta una doble intencionalidad.

La primera, busca poner de manifiesto la temática universitaria, dado que la reflexión acerca de la universidad y los sistemas universitarios parecen haber perdido interés para las ciencias sociales a pesar de la importancia que, a nuestro juicio siguen teniendo.

Hoy, a diferencia de décadas pasadas, los científicos sociales se ocupan cada vez menos por aportar a través de sus investigaciones y ensayos acerca de la universidad, incluso por parte de quienes trabajan en ellas, dejando la palabra a quienes muchas veces toman decisiones que las afectan profundamente, y sin la información ni el marco adecuado de reflexión y conocimiento.

A pesar de ello, se aprecia una cierta sensación de que se trata de una institución en crisis. Las tendencias hacia el autofinanciamiento universitario abierto o solapado (como ocurre en algunas universidades europeas donde la enorme cantidad de alumnos, especialmente en las aulas de Tercer Ciclo, evidencia

una financiación que cada vez depende más del mercado, además de encauzar funcionalmente la frustración de profesionales jóvenes desempleados), la crisis de participación y la casi extinción del movimiento estudiantil en muchas latitudes (que junto con exponer las contradicciones sociales al interior de las universidades, suponía una fuerte identificación con ella), las dificultades para generar nuevos paradigmas teóricos y conocimientos pertinentes para el desarrollo de las sociedades; dan cuenta de un episodio crítico para las universidades.

¿Será esto producto de ciertas manos siniestras que, ideológica y sistemáticamente, pretenden que la educación deje de ser un derecho, o será que muchas universidades han estado estructuradas y orientadas según modelos lineales y uniformes de la "era industrial", que difícilmente pueden sintonizar con una nueva etapa de la evolución de la sociedad?.

Preguntas como la anterior no están siendo tratadas de responder. Ni siquiera se investigan aspectos parciales -como es nuestro caso- que puedan aportar elementos de juicio acerca de la situación que experimenta esta institución social.

La segunda intencionalidad se apoya y complementa con la primera.

Intentamos aportar al desarrollo de heurísticas más adecuadas para las ciencias sociales, toda vez que el anquilosamiento paradigmático no permite dar respuestas pertinentes a los nuevos problemas que emergen en la sociedad contemporánea. De ahí que esta investigación se adentre en los supuestos filosóficos mismos de las disciplinas que tradicionalmente se han ocupado de la sociedad y la cultura.

Propender hacia el desarrollo de heurísticas más adecuadas, implica aceptar que la tradicional manera de enfrentar los problemas científicos en las ciencias sociales, también se encuentran en crisis.

Efectivamente, el reduccionismo metodológico y los planteamientos normativos, tales como los que se basan en el

supuesto racional-iluminista de la existencia de una realidad objetiva e independiente del observador, ya no pueden responder a las interrogantes que provocan a las ciencias sociales.

Si en cambio aceptamos que la realidad no sólo se encuentra fuera de nosotros, sino que también adentro, inmediatamente tendremos que abandonar la tentación normativa de la ciencia y los reduccionismos teórico-metodológicos. El deseo de acceder a la verdad no puede obnubilar el supuesto de que no podemos afirmar distinciones acerca de la verdad respecto de la falsedad, toda vez que no estamos en condiciones de establecer un criterio verdadero acerca de lo que es verdadero respecto de lo que es falso; sin embargo operamos con categorías que orientan nuestras indagaciones y no podemos sino advertir al lector que someta nuestras conclusiones a un constante proceso de falsación y refutación, tal como lo aconsejaba Karl Popper. De este modo no es posible ya usar la noción de objetividad como principio, pues sería, como dice Humberto Maturana, un argumento para obligar, sino de establecer conclusiones verdaderas en tanto hay una argumentación que le da validez a través de los datos que entrega la experiencia. No creemos que exista una verdad en sí o trascendente a nosotros, pero sí estamos en condiciones de argumentar nuestros postulados y conclusiones, dado que hemos utilizado la coherencia de nuestra experiencia para explicar y comprender el fenómeno de estudio.

En efecto, el lector encontrará en los capítulos siguientes esta intencionalidad.

Sin considerar el valor que en el diseño y realización de toda la investigación tiene el planteamiento del problema, el capítulo segundo servirá para aproximarse a la confección de la heurística teórico-metodológica que proponemos, y que se traduce en el entendimiento del concepto de universidad a la luz de dos dimensiones a saber: La organización social y la dimensión simbólica de la vida social. Para acceder a esto, desarrollamos una discusión filosófica que nos permitiera precisar los conceptos e interpretaciones posteriores.

A partir del capítulo tercero, se exponen los procesos de sacralización de la razón y la constitución de los sacros sociales de la modernidad, como el Estado y el Mercado, y el rol que han ido desempeñando, en general, en América latina, y en términos más específicos, en materias de educación universitaria en Chile. En este último sentido iremos describiendo el comportamiento de los sacros sociales de manera más detallada en cuanto a su operatoria práctica, pero ya a la luz de las advertencias contra la normatividad y el reduccionismo metodológico. En efecto concebimos que el desarrollo del sistema universitario chileno no puede explicarse sólo a partir de la implantación del neoliberalismo en la organización de la sociedad y la cultura, sino también como respuesta del Estado frente a la pretensión de racionalización social total del Mercado.

Luego, en el capítulo cuarto, volvemos a retomar algunos aspectos relacionados con la discusión filosófica acerca de los límites y perspectivas del verdadero sostén de los sacros modernos: La Razón.

Junto con ello, planteamos la reflexión acerca del acoplamiento estructural entre Estado y Mercado en tanto sacros sin pretensiones de racionalidad total, a la luz del Programa de Modernización de la Educación Superior Privada Universitaria y el rol que ha desempeñado el Consejo Superior de Educación en Chile. De este modo, pasamos a perfilar las dos caracterizaciones que adoptan las universidades privadas chilenas frente al nuevo escenario social: Cuando es el Mundo de la Vida el que se somete a los requisitos sistémicos y cuando es el sistema el que se somete a las restricciones normativas del Mundo de la Vida.

Estos dos últimos perfiles heurísticos, característicos de la distinción sistema/mundo de la vida, vuelven a tener sentido metodológico al confrontar la información producida con el funcionamiento práctico del Mercado respecto a todo tipo de universidades, y el funcionamiento práctico del Estado respecto de las universidades privadas.

Esperamos, sinceramente, que el presente trabajo sea de

utilidad no sólo para quienes se encuentran interesados en la temática de la universidad y los sistemas universitarios, sino también a todos quienes se sienten provocados a reflexionar acerca de los límites y perspectivas de las ciencias sociales.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación se inscribe en la gran temática acerca de la modernidad, en tanto predominio de la razón en la cultura, y la modernización, en tanto adecuación de la racionalidad al entorno histórico.

Hoy las ciencias sociales parecen converger en su preocupación sobre las nuevas características que adopta la organización social y la cultura, tales como la fragmentación cultural y la diferenciación social, sin embargo, dentro de este proceso evolutivo, las ciencias sociales no coinciden en cuanto a una comprensión común del desarrollo de la modernidad. En efecto, las ciencias sociales tradicionalmente han tendido a concebir la modernización, como un proceso creciente de secularización, es decir, como un proceso global de laicismo y de desacralización de las normas sociales, con un predominio creciente de la racionalidad formal en el plano de la acción social, las relaciones sociales y el funcionamiento de la esfera institucional de la sociedad; no obstante, si bien es cierto que la secularización y la racionalización de la vida social son una característica indiscutible de la modernidad, ésta no se agota en ello; pues, aunque la modernidad pretenda ser un proyecto global de desacralización, igualmente se producen y manifiestan procesos de sacralización que la sustentan y que tienen su fundamento en la misma razón. En este sentido, uno de los pilares de la modernidad, advierte Moreno, "lo constituye la creencia en que el avance de ésta tenía que producir irremisiblemente, el avance de

la racionalización, un creciente reinado de la razón, cada vez más libre de irracionalismos, de falsas percepciones de la realidad y de fantasmas metafísicos o religiones”¹. En otro trabajo, el citado autor también plantea esta reflexión acerca de la ilusión del proyecto modernista en cuanto a la secularización y racionalización social inevitables, planteado por dos de los más grandes paradigmas de las ciencias sociales: La tradición weberiana y la tradición marxista: “tampoco es cierto que la modernización suponga necesariamente secularización. Esta idea, de hecho también compartida desde paradigmas distintos por Marx y Weber, defiende que a mayor racionalidad (versión weberiana), o mayor desarrollo del conocimiento científico y técnico -de las fuerzas productivas- (versión Marxista), menor presencia del ámbito de lo sagrado en la sociedad y mayor secularización de esta. En el orden social racional (variante weberiana) o tras la revolución científico-técnica (en sus diversas variantes marxistas) no habría lugar para lo sagrado. La modernidad -entendida de ambas diferentes maneras- conllevaría automáticamente un acelerado proceso de secularización”².

Lo cierto es que la sospecha teórica sobre estos paradigmas y sus profecías, nace al momento de descubrir que en ellos existe (explícita o implícitamente), por un lado, la idea de identidad entre lo religioso y lo sagrado, y por otro, de identidad entre lo secular y lo laico, y que la modernización consistiría en un tránsito desde el primer polo (religioso=sagrado) hacia el

¹**MORENO NAVARRO, ISIDORO.** “Quiebra de los Modelos de Modernidad, Globalización e Identidades Colectivas”. Simposio “Hacia una Ideología para el Siglo XXI ante la Crisis Civilizatoria de Nuestro Tiempo”, pág. 7, Madrid, 1997 (en prensa). Estas y otras ideas, el citado autor las desarrolla también en “La Crisis Actual y la Quiebra de los Modelos Civilizatorios Occidentales”. Trabajo presentado en Seminario organizado por la Commissione Nazionale Italiana per l’UNESCO y el Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale, del 30 di novembre al 3 di dicembre di 1995. En *Memorie e Identità: Prospettive nei Percorsi del Mutamento*, págs. 145 a 148.

²**MORENO NAVARRO, ISIDORO.** “La Vitalidad Actual de la Semana Santa Andaluza: Modernidad y Rituales Festivos Religiosos Populares”. En *Demófilo, Revista de Cultura Tradicional de Andalucía*, Nº 23, pág. 178, Sevilla.

segundo (secular=laico). Con todo, no podemos descuidar esa confusión, pues, si lo religioso involucra lo sobrenatural, la evolución de la sociedad demuestra que no todo lo trascendental es sobrenatural. En efecto, la búsqueda de la trascendencia a través de la clase proletaria como sujeto histórico por parte del marxismo, por ejemplo, es una sacralización de historia puramente laica, al igual que la sacralización de la racionalidad instrumental por parte del liberalismo burgués. Ambos modelos, fracasados en su concreción histórica. Ni la sociedad igualitaria ni la sociedad ausente de coacciones irracionales han podido realizarse determinando el fin de la historia, sin embargo, han operado como proyectos ecuménicos de redención histórica. Igualmente, por otro lado, tampoco podemos aceptar como sostienen algunos teóricos de la "religión invisible", que todo sea religioso, como cuando sostienen de que todo rito festivo supondría el paso de lo profano a lo sagrado.

Con el objeto de mantenernos dentro de los límites de la pretensión científica de esta investigación, sostenemos que no toda sacralización obedece a una lógica religiosa, si no la sacralización de la Raza Aria, por ejemplo, por parte del nazismo debería ser entendida como un tipo de comunicación con lo sobrenatural, es decir, como una manifestación religiosa.

Por otra parte, sostener una identidad entre lo secular con lo laico, también puede llevarnos a serios errores teórico-metodológicos. En efecto, muchos planteamientos teológicos contemporáneos como la teología de la liberación, hacen como es lógico, referencia a lo sobrenatural, sin embargo no se trata de un cristianismo sacralizado en este caso, pues el interés no se centra en lo sobrenatural sino en la experiencia terrenal (secular) de las relaciones de dominación.

En definitiva, así como no todo lo religioso tiene relación con lo sagrado, sino también con lo laico; no todo lo laico está vinculado a lo secular, sino también a la religión.

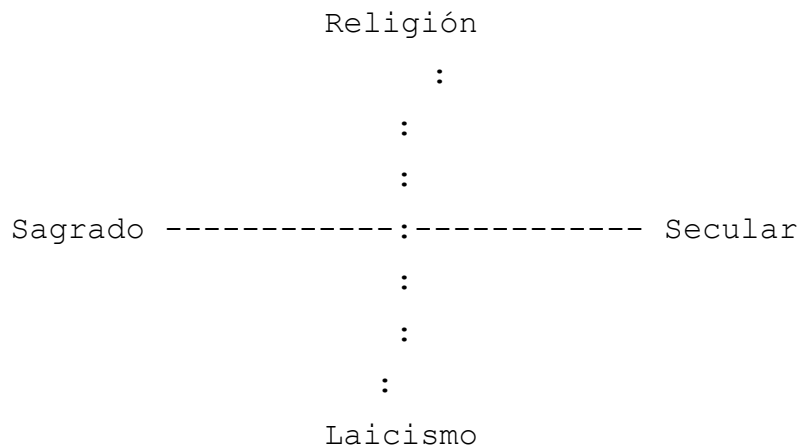
Por lo tanto nosotros, siguiendo a Moreno, creemos más acertado desde el punto de vista metodológico, superar el

paradigma de la identificación religioso=sagrado/laico=secular, que explica la modernización con el esquema de un continuo:

Sagrado-religioso-----Laico-secular

3

Y estudiar la problemática de la evolución social y el desenvolvimiento de la sociedad contemporánea a partir del esquema propuesto por este autor:



De ahí que prefiramos como más adecuado al momento de revisar los fundamentos de la modernidad y la modernización, seguir la evolución de la sociedad y la cultura en términos globales, considerando los procesos de sacralización y desacralización que van estructurando la organización social y la dimensión simbólica de la vida social en determinados momentos de su desarrollo. En este sentido, podremos identificar cómo ciertos procesos que las ciencias sociales tradicionalmente habían identificado de manera asociada a los ámbitos conceptualizados como puramente religiosos, hoy se manifiestan de manera práctica,

³También desarrollado en **MORENO NAVARRO, ISIDORO.** “Quiebra de los Modelos de Modernidad ... Op. Cit.

en la esfera de lo secular y laico.

En la presente investigación, teniendo lo anterior como trasfondo teórico, abordaremos ciertos procesos de sacralización y desacralización que acompaña a los procesos de modernización social, y, describiremos el rol que han tenido el Estado y el Mercado, como ejes de la reproducción social, en el desarrollo de la educación universitaria en Chile y, particularmente, su relación actual con las universidades privadas, también llamadas "simples" o de "mercado".

En este sentido partiremos precisando que aunque el Estado como Sacro tiene un origen remoto, a partir del siglo XVIII su legitimidad vendrá dada por el valor de la Razón. A partir de dicho siglo, Dios y la religión no son más el valor de legitimidad al Estado. La Religión pasó paulatinamente a ser reemplazada por conceptos ilustrados de voluntad popular, división de poderes, democracia, etc.⁴. Por lo tanto, al referirnos al Estado como Sacro en el contexto de la modernidad - tal cual lo hacemos en la presente investigación-, estaremos haciendo referencia al Estado Racional Burocrático.

A nuestro juicio la acción del Estado con pretensiones de racionalidad total o como eje de la reproducción social, es decir el Sacro Estado Racional Burocrático, aparentemente ha entrado en crisis en todo el mundo, pero de manera más acentuada en aquellos países donde tiene un origen reciente y su nivel de desarrollo no ha alcanzado la madurez de otras sociedades como la Europea. Nos referimos al caso de América Latina, y particularmente a Chile, que a pesar de ser junto con Argentina y Uruguay, uno de los países con una mayor consolidación del Estado (incluso en su concreción como Estado del Bienestar), luego de la "revolución"

⁴Max Weber también realiza dicha distinción para explicar el surgimiento del capitalismo como mercado autorregulado. Para este autor, el mercado existe desde tiempos remotos, pero la comprensión de sus principios articuladores en la modernidad hay que hallarlos en el paso del capitalismo aventurero al capitalismo del cálculo racional de la ganancia y del mercado de trabajo, cuestión que Weber atribuye a la ética protestante.

neoliberal del gobierno de Pinochet, parece haber entrado en una etapa de retirada. Los hechos indican que estamos en presencia del inicio de un proceso de desacralización -aunque parcial, como veremos en el transcurso de la investigación- del Estado; dando paso a su vez, al predominio del Mercado como nuevo y emergente sacro social.

Al respecto, según las definiciones imperantes en Chile, la operatividad del Estado -el cual actualmente adopta la forma de Estado-Evaluador de la calidad de la educación privada universitaria-, su acción evaluativa, sería una respuesta, en el caso de la educación superior privada universitaria chilena, a una serie de desrregulaciones que, según los diagnósticos, era necesario ajustar después de las irracionalidades provocadas por la "artificialidad" del proyecto neoliberal, que afectó principalmente la fe pública en torno a la calidad de la educación impartida en las universidades privadas y que tradicionalmente había estado en manos del Estado.

Para el neoliberalismo, la competencia que introdujo el Mercado con la instalación de las universidades privadas a partir de 1981, garantizaría por sí sola la calidad de la educación impartida. Cuestión que posteriormente se pondría en duda, incluso por sectores que adherían al modelo neoliberal implantado en la educación universitaria.

Tal situación comenzó a ser discutida fuertemente en la esfera política desde la constitución de la Comisión de Estudio de la Educación Superior, creada por el Decreto Supremo N°529 del Gobierno de Chile del 3 de Mayo de 1990. A partir de esta iniciativa, posteriormente se dio cuerpo al Consejo Superior de Educación, institución que estudiaremos en su funcionamiento de manera particularmente detallada, dadas las importantes repercusiones que ha generado en el desarrollo de la educación universitaria en Chile. De este modo, iremos dilucidando el rol de este organismo en el programa de modernización del sistema chileno de educación universitaria privada inducido desde el

Estado.

El Consejo Superior de Educación (C.S.E.), creado en 1990 para regular el sistema universitario privado, ha implementado el proceso de acreditación universitaria en las "universidades de mercado"; toda vez que la fe pública acerca de la calidad de la educación impartida en las corporaciones creadas durante el período neoliberal de la segunda mitad del gobierno militar, en que se sacralizó el Mercado, estaba en duda al pretender que la calidad de la educación que impartían, estaba asegurada por la sola competencia que garantizaba el Mercado.

La aparición del sistema de acreditación implantó una modalidad de verificación, que en términos breves ha consistido en evaluar los procesos de autoevaluación que las nuevas universidades realizan, a la luz de su proyecto educativo y de desarrollo institucional -previamente aceptado por el C.S.E.- que las universidades han presentado a la consideración del nuevo organismo del Estado, lo que complementariamente deja en evidencia la semántica del respeto por la doctrina de la autodeterminación de la "comunidad universitaria". Es decir, al evaluar la autoevaluación de la propia comunidad universitaria, so pena de recibir recomendaciones y/o sanciones, se está recurriendo al uso de la tradición universitaria para verificar aquello que el mismo Mercado dice garantizar. Se trata de un nuevo mecanismo de regulación.

En consecuencia, el programa de modernización del sistema universitario privado estaría dando cuenta de un proceso que al parecer deja en evidencia una nueva forma de organización social; esto es, que a través del mecanismo de acoplamiento estructural entre Estado y Mercado, el ascenso del Mercado como sacro social no significaría necesariamente una desacralización del Estado. Este último al parecer, puede realizar nuevas operaciones que lo legitimen a partir de la actualización de la semántica de su propia tradición (la fe pública es otra cara de la razón de Estado). El surgimiento del modelo de Estado-Evaluador parece

indicar este hecho, y lo que sí se habría desacralizado no es el Estado en sí mismo sino su anterior modelo: El Estado racional Burocrático en su versión del Bienestar, ante la sacralización del Mercado en esta esfera de la vida social.

De hecho, actualmente, todas las universidades chilenas (incluidas las tradicionales), independientemente de su origen, dependencia y situación jurídica o legal, tienen que propender hacia el autofinanciamiento, lo que las sitúa fundamentalmente en el Mercado como sistema funcional autorregulado; aunque las universidades "tradicionales", reciben, al menos, aportes fiscales directos e indirectos⁵; lo que nos hace preguntarnos si en general, las universidades, tradicionalmente vividas como comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo, o como diría Habermas, como espacio de predominio de la acción comunicativa y la argumentación en tanto mundo de la vida, son sometidas a los requerimientos sistémicos del mercado. Y de ser así, si serán las universidades privadas más proclives a funcionalizarse en el Mercado que las "tradicionales", en la medida en que no reciben aporte fiscal directo, o será en definitiva ésta una situación de mera gradualidad.

⁵El aporte fiscal indirecto consiste en el subsidio que entrega el Estado a las universidades, en razón de la matriculación de estudiantes que hayan obtenido uno de los 27.500 mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica. Examen que rinden los postulantes al sistema universitario tradicional, una vez que han obtenido la Licenciatura de la Enseñanza Secundaria. Desde el año 1990 se han incorporado a esta modalidad de financiación las universidades privadas.

Pero el Estado, a través del programa de acreditación que intenta evitar que la mera funcionalización de las nuevas universidades privadas en el Mercado como sistema económico autorregulado, provoque las irracionalidades con su autonomización, introduce una situación particular en estas corporaciones. En efecto, si además de autofinanciarse casi totalmente tienen que acreditarse para ser universidades autónomas, lo que equivale en definitiva "ser universidad" a riesgo de ser clausuradas; entonces parecería lógico que estas universidades endurecieran sus procedimientos administrativos y de control interno, sacrificando incluso la práctica de valores propiamente universitarios por parte de los actores involucrados en la doctrina de la comunidad universitaria, a fin de cumplimentar los requisitos objetivos de la acreditación y así obtener el reconocimiento oficial, y eventualmente, situarse en el Sacro-Mercado como agente económico "sin responsabilidad pública", posibilitando solamente el desarrollo de la acción instrumental y no de la acción comunicativa en donde la universidad sería un espacio donde todos los argumentos son susceptibles de refutación; lo cual sería un "efecto perverso" del programa de modernización. Al respecto Larraín, parafraseando a Habermas, sostiene que "por una parte la constitución de sistemas es necesaria y positiva y por otra tiene sus aspectos peligrosos y negativos"⁶. Pero el sistema de acreditación como programa del Estado podría estar facilitando o generando el desarrollo de universidades que se articulen en torno a la argumentación y la acción comunicativa, o bien, puede ocurrir que aquellas universidades privadas que no se han consolidado como dichos mundos de la vida, encuentren en la acreditación la oportunidad para ser oficializadas -legitimadas se entiende-, recibiendo la "bendición" del nuevo Sacro-Estado (Estado Evaluador), para poder situarse de manera legítima en los límites

⁶LARRAÍN, JORGE. "Modernidad. Razón e Identidad en América Latina". Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996, 241.

garantizados por el Mercado como eje de la reproducción social.

En consecuencia, esta investigación pretende comprender cómo se comportan las universidades tradicionales y privadas en relación al Mercado, y cómo se comportan las universidades privadas en relación al programa de acreditación del Estado, y éstos a su vez -Estado y Mercado-, en relación a las universidades; lo que teóricamente implicaría comprender si son los sistemas legitimados por los respectivos sacros sociales los que se someten a las restricciones normativas del mundo de la vida, o es el mundo de la vida el que se somete a los requisitos sistémicos.

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

I.- HEURÍSTICA Y HERMENÉUTICA DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA.

La intencionalidad del presente acápite del estudio, consiste en delinear una heurística apropiada para abordar la problemática planteada, y en ese sentido, recurriremos a la discusión epistemológica y ontológica que nos ayude a precisar los conceptos que acompañarán el desarrollo y comprensión de los fenómenos que sigue el presente trabajo. De la misma manera, creemos oportuno explicitar la línea interpretativa que, desprendemos de la discusión inicial.

Partiremos por afirmar que la filosofía moderna, desde Descartes⁷ en adelante, ha sido fundamentalmente epistemología en la medida en que ha propiciado la búsqueda de la posibilidad del conocimiento a través de la razón autofundada, es decir, la razón que no apela a ninguna referencia externa a ella para acceder a la verdad del mundo, de dios y de sí misma. En este sentido la sentencia cartesiana "pienso luego existo", inaugura dicha pretensión, esto es, la de la consciencia que hace posible al Ser (el mundo, dios y sí misma).

Sin embargo, el desarrollo de la modernidad y de la reflexión que la legitima, requieren igualmente de un punto de apoyo externo. En el caso de la modernización social, son las ecúmenes institucionales sacralizadas, es decir, las instituciones con pretensiones de realización de la síntesis social "en", "por" y "para" ellas; tales como el Estado, el Mercado, la Nación, etc. Y en el caso de la reflexión, a través de los intentos de autovalidación de la conciencia en el plano puramente formal, manifestado en conceptos como "Absoluto", "Yo Trascendental", "Yo Puro", etc. En consecuencia, alguna sacralización que remita a referentes igualmente ontologizados, a pesar de querer separarse de ello.

De ahí que nosotros postulemos que la posibilidad del conocimiento reclamada por la modernidad ha supuesto igualmente una referencia ontológica, en tanto requiere suponer de algún punto de apoyo para tener viabilidad, con lo cual no tenemos por qué entender que la dimensión ontológica debamos concebirla como un ente natural dado de una vez y para siempre, lo que además de sostener cualquier arquitectura intelectual en una pura sacralización, significaría también negar la posibilidad del conocimiento.

⁷En las próximas páginas profundizaremos los postulados de Descartes y su impacto en la modernidad.

La temática de la comprensión en las Ciencias Sociales, está llena de intentos por abordar esta problema. A nuestro juicio, Edmund Husserl, autor de gran impacto en las ciencias sociales, fue el primer pensador del llamado período de la "filosofía contemporánea" que abiertamente critica la reflexión moderna de pretender autofundar el conocimiento, negando su referencia ontológica o externa a la consciencia, por lo que la posibilidad del mismo, que no es negada por Husserl, adquiere una autonomía relativa, o en el lenguaje Husserliano, tendría sus propios límites, los cuales se harían evidentes con la crisis que experimentan las ciencias cuando se desarrollan "artificialmente", negando esta dimensión.

La crítica de Husserl⁸ es un llamado de atención ante la filosofía trascendental que ignoraba la lebenswelt o mundo-de-la-vida, como lo llamó en la "Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental"⁹, en tanto experiencia originaria que precede a toda categoría científica o filosófica.

Enzo Paci, citando a Husserl afirma que en la psicología -y por cierto en todas las ciencias sociales- "El hombre moderno acepta ser determinado por la prosperidad y el éxito de las ciencias: acepta y desea ser un 'mero hombre de hecho', lo cual entraña la reducción de lo 'subjetivo' a lo factual y, por ello, la transformación de la psicología en ciencia de hecho. La psicología revela la imposibilidad de esta transformación y, en cuanto la intenta, trata de destruir la 'subjetividad' del hombre, la libertad de su comportamiento en el mundo, su libertad para plasmarse racionalmente a sí mismo, la vida, la historia. Los hombres son los sujetos de esta libertad: la ciencia factual,

⁸ Sobre las consecuencias de los planteamientos de Husserl para el problema de la comprensión en las ciencias Sociales, ver **MARTÍNEZ, MARCELO**: "Algunos desarrollos en la Comprensión en las Ciencias Sociales", en **Revista Chilena de Temas Sociológicos**. Ed. Universidad Católica Blas cañas, N°1, Septiembre, Santiago, 1994.

⁹**HUSSERL, EDMUND**. "Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental". Ed. Folios, México D.F., 1984.

'hace abstracción' de cualquier subjetividad"¹⁰.

Como podemos apreciar en la cita anterior, no se trata en este caso, de negar las abstracciones del racional-iluminismo de la modernidad ilustrada, sino de establecer que éstas suponen un mundo pre-categorial, lo que heurísticamente abrirá con posterioridad el camino para establecer en las ciencias sociales, la existencia de una dimensión simbólica de la vida social que, actúa con una relativa autonomía de la dimensión organizacional de ésta. De ahí que la experiencia auténtica de la filosofía según esta posición, se revela ante el objetivismo alienante y fetichizado, reclamando para sí el reconocimiento de la presencia del sujeto, que se recobra a sí mismo, a través de la crítica al fetichismo científico de las abstracciones del racional-iluminismo iniciado por Descartes. De este modo, cualquier filosofía trascendental se practica y construye por filósofos que habitan en un mundo histórico, por lo general suspendido, como si no existiera.

Paci, citando nuevamente a Husserl, insiste en la acentuación de la inclusión de la dimensión ontológica por sobre su exclusión, en cualquier intento por acceder a un conocimiento más auténtico: "En parte aceptamos, en parte rehusamos críticamente la herencia. Rehusamos la ocultación y aceptamos develar lo que en los filósofos del pasado había quedado escondido: así ellos reviven en nosotros en la *philosophia perennis* que se constituye en la dialéctica entre tradición y renovación, entre el 'siempre presente' y el 'de nuevo'. En el siempre está el recomenzar y en el de nuevo está el sentido renovado, la ulterior debelación y el sentido que en nosotros adquiere la tradición. El diálogo entre nosotros y la tradición es un coloquio que siempre se renueva: el coloquio entre Husserl y Descartes constituye un acoplamiento, una *Paarung* de tipo particular, la *Paarung* con un filósofo que ha muerto y que,

¹⁰ **PACI, ENZO.** " Función de las Ciencias y Significado del Hombre ". Ed. F.C.E., México, 1968, pág.13.

empero, en Husserl revive. En el fondo se coloca la relación intermonádica y el renovarse de la presencia intermonádica.

La filosofía es presencia en el tiempo, y, en el tiempo, la filosofía se funda y se vuelve a fundar en todo filósofo. La presencia pasada revive en la presencia presente en cuanto que cada filósofo redescubre la misma exigencia de fondo: el recomenzar. Recomenzar es, conscientemente o no, operar la reducción trascendental. Esta no es nunca absoluta, y precisamente por ello, se representa siempre de nuevo en el tiempo y se vuelve a proponer a todo filósofo: permanecen siendo la misma intención y el mismo telos que da unidad a la historia de la filosofía. 'La unidad y la identidad intencional de todas las filosofías, entrañan la unidad y la identidad del mundo, de un mundo que sigue siendo siempre el mismo y siempre de nuevo muda precisamente en el proceso histórico, del mundo en que todos los filósofos viven y siempre saben vivir, del mundo histórico'. Este mundo histórico es el mundo de la vida que siempre debe reencontrarse y recomenzar desde un principio a reencontrarse. El mundo de la vida tiende a 'recubrirse' y se recubre también porque todo filósofo al nacer está 'perdido en el mundo', en lo mundano: la misma cosa puede decirse de un 'grupo', de una 'corriente', de un 'período'. Yo no permanezco en 'el interior de la procreación'. 'He nacido' y me encuentro en lo mundano y siempre los que nazcan se encontrarán en lo mundano: para todos sigue en pie la tarea de encontrar, epoquizando lo mundano, el mundo de la vida"¹¹.

A partir de lo anterior, es posible sostener que la influencia que el objetivismo científico habría tenido sobre Descartes, le impidió interrogar sistemáticamente al "yo pienso" y, por ende, a lo que está inherente en los actos del yo, en que opera intencionalmente. Al perder el sentido del subjetivismo, esto es, aquello que implica la recuperación del hombre histórico, ante las abstracciones que lo niegan pero que lo

¹¹ **IBID.** Pág.32.

suponen, Descartes terminó dirigiéndose a una analítica de la mens como res; y es precisamente esa analítica, la que ha conducido históricamente a las ciencias sociales de raigambre ilustrada. Lo que Descartes habría descubierto, y al mismo tiempo recubierto, era precisamente la intencionalidad, el hecho de que el mundo no es sólo objetividad sino también el cogitatum del cogito.

Husserl, en consecuencia, invita a ejercer el proceso de conocimiento, incorporando la dimensión subjetiva en las ciencias sociales, lo que no sería más que la esencia del conocimiento: El sujeto: "Como profesionista yo suspendo todo juicio mío sobre cualquier actividad y sobre cualquier trabajo que no sea el mío. Se trata de especialización y de división del trabajo y sin embargo yo, aunque sea un hombre de ciencia, siempre ha dicho Husserl, no por ello cesa de ser hombre. Si me ocupo de física, no por esto cesa en mi la vida precategorial biológica y mi vida psicológica. Solamente puedo decir, vida biológica y psicológica no son, en el tiempo de mi trabajo, temas de mi averiguación. El tiempo de mi trabajo puede ser el que trabajo en una fábrica o el tiempo en el cual doy una lección. Pero sigo siendo hombre entero en ambos casos. Los dos tiempos de trabajo son abstracciones, pero son abstracciones de naturaleza completamente especial. No son abstracciones precategoriales. Son abstracciones de trabajo. El problema que aquí se plantea es el siguiente: ¿puedo yo, como hombre y sujeto que cumple precategorialmente todas sus operaciones de las que tienen origen las ciencias, identificarme con mi profesión, reducirme a mi mismo a las operaciones del trabajador o del profesor?. Si lo hiciese, me convertiría en una abstracción. Una abstracción extraña, porque sería una abstracción encarnada, una abstracción que vive como si fuese real"¹².

Si bien es cierto, Husserl al escribir la *Crisis*, abandonó

¹² **IBID.** Pág.156.

la posibilidad de hacer ciencia exclusivamente objetiva, que implicaba abandonar la pretensión del saber fundado sólo en una epistemología, terminó por concebir las ciencias a partir de la radicalización de los propios presupuestos de la metafísica de la conciencia, lo que le permitió preguntarse por el fundamento último de validez del conocimiento. En efecto, el dios cartesiano, el yo trascendental kantiano y el absoluto hegeliano, no serían a juicio de Husserl más que límites arbitrarios que la filosofía anterior debía fijar dentro de la metafísica de la conciencia y que, necesariamente, debe entrar en crisis (incluso arremete contra su propia filosofía anterior, aquella que fijaba la posibilidad del conocimiento en el yo puro como esencia); para que fuera posible la manifestación de la esencia de la conciencia en el sujeto como sujeto de la lebenswelt, del mundo-de-la-vida.

Si acogemos la crítica de Husserl contra el "objetivismo" resultante de las concepciones filosóficas anteriores a sus planteamientos, las cuales además de negar la dimensión ontológica del conocimiento y de estar sacralizadas por su constitución, inevitablemente caían en la búsqueda de explicaciones y causalidades, y, como es lógico, en la cooptación de las "ciencias del espíritu" por las "ciencias de la naturaleza"; en consecuencia se abre la posibilidad de incorporación, en el proceso de comprensión y conocimiento, las dimensiones histórica y simbólica de la vida social, las cuales permiten no sólo hacerse la pregunta por el sentido, sino también acerca de la posibilidad del conocimiento a través de la incorporación de la comprensión, como actualización de la historicidad del observador en la cultura.

A nuestro juicio, el sociologismo que sólo ha centrado su arsenal heurístico en el análisis de la organización social, ha olvidado -antes más que ahora- la dimensión simbólica de la vida social. Y tal vez no sea temerario decir que la Antropología en su momento, ha hecho precisamente lo contrario, al dedicar sus esfuerzos durante largos lustros, a estudiar casi exclusivamente las llamadas "sociedades primitivas" o pre-modernas, y a

comprometerse políticamente con la defensa del "Buen Salvaje". De ahí que nuestra propuesta teórica intenta complementar ambas perspectivas con al ánimo de enriquecer a las ciencias sociales en su conjunto.

Por ello afirmamos que la ciencia sociológica, heredera del cientificismo imperante, surgió como una alternativa científica que acentuaba su preocupación por la organización de la sociedad, más que por los sujetos, ante la amenaza de las transformaciones de la Europa de la revolución industrial. En los escritos de los fundadores de la disciplina, es evidente su adscripción valórica en contra de las consecuencias -no deseadas diría Weber- del modernismo fetichizado. El mundo que la Reforma, el capitalismo, el nacionalismo y la razón, serían el principal objeto de reflexión crítica de éstos.

Vale recordar, que para los conservadores, el mundo moderno habría producido cambios que amenazaban la integridad del hombre: "la sustitución -en religión, política y arte- de las restricciones disciplinarias de la tradición y la piedad por el sentimiento y la pasión; el reemplazo de los valores sacros no racionales por normas impersonales y efímeras de contrato y utilidad; la declinación de la autoridad religiosa, social y política, la pérdida de la libertad, término éste que los conservadores preferían definir en el sentido medieval, con connotaciones no tanto de liberación (que significaba licencia y falta de ataduras), como de derecho rector dentro de la ley y la tradición divinas; la decadencia de la cultura, como consecuencia de su difusión en las masas, y por último, la mentalidad progresista y determinista que presidía todo esto, y que insistía en considerar lo pasado, lo presente y lo futuro como categorías férreas correspondientes a lo éticamente malo, mejor y óptimo".¹³

¹³**NISBET, ROBERT.** "La Formación del Pensamiento Sociológico". Amorrortu

En efecto, gran parte del tejido conceptual tramado por los padres de la sociología, como comunidad, autoridad, status, alienación, lo sagrado, etc.; corresponden a una proclamada anterioridad de la organización de la sociedad y sus instituciones sobre los sujetos. "Hacia fines del siglo, en las obras de Durkheim, de ideas no religiosas y liberal en política, encontramos ciertas tesis del conservadurismo francés convertidas en algunas de las teorías esenciales de su sociología sistemática: la conciencia colectiva, el carácter funcional de las instituciones e ideas, las asociaciones intermedias y también su ataque al individualismo"¹⁴.

Editores, Tomo I, Buenos Aires, 1990, pág. 28.

¹⁴ **IBID.** Pág. 27.

Igualmente en Weber, quien culmina su estudio sobre la ética económica del protestantismo con un devastador diagnóstico y oscuro presagio a la sociedad moderna: "El ascetismo se propuso transformar el mundo y quiso realizarse en el mundo; no es extraño, pues, que las riquezas de este mundo alcanzasen un poder creciente y, en último término, irresistible sobre los hombres, como nunca se había conocido en la historia. El estuche ha quedado vacío de espíritu, quién sabe si definitivamente. En todo caso el capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso, puesto que descansa en fundamentos mecánicos (...). En todo caso, 'los últimos hombres' de esta fase de la civilización podrán aplicarse esta frase: Especialistas sin espíritu, gozadores sin corazón"¹⁵.

Lo cierto -siguiendo a Nisbet- es que la sociología en sus orígenes, enfrentó algunos procesos que comprometían la organización social tradicional, y que, más allá de las características que adoptaron o de las instituciones que involucraron, se resumen en tres: **La individualización**, en donde la tendencia de la sociedad apuntaba hacia la separación de los individuos de las estructuras comunales; **la abstracción valórica**, en donde la realización del valor era transferida al funcionamiento de las estructuras, arrebatándolo de la particularidad de los sujetos; y, **la generalización**, en donde, como consecuencia de los dos anteriores, la creciente individualización generaba creciente anonimidad, y ésta a su vez, desvinculaba la ética del sujeto, para situarla trascendentalmente en alguna categoría social, igualmente abstracta.

¹⁵ **WEBER, MAX.** "La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo". Ed Península, Barcelona, 1969, págs. 258-259.

La sociología, y esta es su paradoja, ha respondido en tanto ciencia que se constituye bajo el amparo del racional-iluminismo, ante la amenaza de la desarticulación del orden social, con los mismos supuestos a los que ha recurrido el modernismo. Por ello, su lectura heurística no puede ser sino conservadora, esto es, insistiendo en la maximización de la racionalidad atribuida al actor social, en estructuras objetivas que son más que la suma de las partes (acciones sociales), es decir, el resultado de una acción social racional trascendentalizada, anterior al sujeto: Los sistemas sociales.

Aquello no puede ser de otra manera, pues la razón que reclamaba el sujeto, fue su propia materia prima. En otras palabras, la sociología bajo los supuestos del racional-iluminismo, no podía sino comunicarse a sí misma; en este sentido, ha estado por lo general clausurada operacionalmente. Ello, porque el supuesto fundamental del racional-iluminismo podría traducirse en que todo lo racional es real, y si lo racional corresponde al orden propio de la razón, es lógico que el sujeto sea concebido desde esta postura en términos de su ajuste a lo normativo. O se ajusta al orden racional hecho real (historia), o se queda fuera del curso histórico y de la sociedad. Es anomia.

A nuestro juicio, no se trata de otorgar autonomía a la razón hecha real y su canónica del orden institucional sobre el sujeto, como si en realidad la razón fuera independiente. La razón y sus coordenadas de orden y caos, suponen sujetos que la hagan posible; por lo tanto, la autonomía de la razón y sus consecuencias históricas, no son posibles de sostener.

Pensemos en la sociología cuando aborda el tema del desarrollo. Ésta ha tendido siempre a una salida utópica de sus propios límites, ya sea proponiendo una revolución permanente o

una planificación permanente, con tareas a realizar ad eternum ante el desafío de superarse a sí misma con los mismos supuestos que originan su crisis, tal como lo expusimos anteriormente remitiéndonos a Husserl. Al respecto Morandé afirma que "Superar la crisis significa para ellas despojar la reflexión crítica de su mismo fundamento. Pero su legitimación social, por otra parte, las obliga a hacer propuestas prácticas acerca de la mejor manera de superar la crisis. Con una mano deben destruir lo que hacen con la otra. No pueden proponer nada sin criticar, en el mismo acto, todo lo propuesto. Naturalmente, esta doble acción no necesita realizarla un mismo individuo. La paradoja afecta a la actividad de las ciencias sociales en su conjunto. Con fines puramente ilustrativos, tomemos como ejemplo a la sociología y, dentro de ella, a las dos corrientes que, desde el punto de vista que comentamos, están en las antípodas: la teoría crítica y la planificación social. La primera llega a la conclusión de que una ciencia social no ideológica sólo puede privilegiar el momento de la negatividad. Hay que criticar toda institucionalidad existente sin proponer nada a cambio, puesto que cualquier propuesta positivamente definida se sabe que tampoco podrá sustraerse a los mismos argumentos críticos que le dieron origen. En su formulación política, es la teoría de la revolución permanente. La planificación social, por su parte, llega a la misma conclusión, aunque desde el polo contrario. Se sabe que la cantidad de variables posibles de controlar por parte de un planificador es siempre limitada. A las no controladas se les aplica la cláusula 'ceteris paribus'. Esta limitación en el control de variables asegura que un plan nunca podrá ser cumplido y que siempre podrá recurrirse a la explicación de que el resultado indeseado se produce por la acción de las variables no controladas. En otras palabras, se trata de la planificación

permanente. Revolución permanente y planificación permanente son, así, las dos caras contrapuestas de una misma medalla."¹⁶

Por esta misma razón, la teoría sociológica se ha ocupado preferentemente por la evolución social, privilegiando al respecto una lectura de las objetivaciones de la razón, esto es, de la organización social; análisis que describen el paso de la organización fundada en el parentesco, a la organización social estamental, y de ahí a la organización fundada en la diferenciación funcional. La cultura en cambio, ha quedado sistemáticamente relegada a un segundo orden en la heurística sociológica, porque la sociología no puede hacerse cargo de sus propios límites ya que simplemente no los puede ver. Solo una sociología de la sociología puede permitirse complementar la reflexión de la organización de la sociedad con el mundo pre-categorial que la sustenta, la cultura.

Es precisamente a partir de esto último, en donde la discusión en torno a la posibilidad del conocimiento en las ciencias sociales se enriquece, incorporando la dinámica de la comprensión, y la introducción del debate hermenéutico en nuestras disciplinas.

De este modo la reflexión iniciada por Husserl ha inaugurado un intenso debate, el cual se ha movido tradicionalmente, entre las coordenadas ontología/epistemología, subjetivo/objetivo, inmanencia/trascendencia, interno/externo, pasado/futuro, sujeto/estructura, cultura/organización social, etc.; como si fueran dimensiones irreconciliables, sin posibilidad de integración en las heurísticas que se desarrollan para abordar la realidad social.

De este modo apreciamos como algunos autores apelan estrictamente a una esencia depositada en el pasado, lo que los

¹⁶ **MORANDÉ, PEDRO.** "La Perspectiva de las Ciencias Sociales ante la Crisis".
Revista Católica Internacional COMUNIO, año II, N°9, 1984, pág. 66.

supone ser feroces críticos de la modernidad y las ciencias sociales "ilustradas"; otros en cambio, sostienen la posibilidad del conocimiento liberador, del conocimiento que reniega a cualquier ontología y rescatan el valor central de la modernidad y su proyecto redentor.

Gadamer, es el autor que representa la primera postura en ciencias sociales. Él asume que el modo fundamental de ser del hombre es el comprender. Con ello, a todo comportamiento humano relativo a la historia le es siempre previa, en un sentido ontológico, una dimensión de pertenencia: "el hombre, en el modo fundamental de ser suyo que es el comprender, no sólo se enfrenta a la historia y al devenir histórico, sino que pertenece ontológicamente a él"¹⁷. Entonces, vale preguntarse, cómo es posible el conocimiento y/o la comprensión.

La respuesta de Gadamer se sitúa a nivel de una conciencia que se ubica en el corazón mismo de la historia y que se realiza en ella. De ahí que el concepto acuñado por éste autor sea el de conciencia histórico-factual o si lo queremos mejor, conciencia expuesta a los efectos de la historia.

Es decir, el programa gadameriano desplaza el fenómeno de la comprensión desde la conciencia al ser, y este camino es la recuperación de la propia conciencia, recuperación siempre contingente. El camino de la conciencia es recuperarse, es ganar su identidad en su compromiso con el Ser. Pero esta conciencia sabe por así decirlo, de su mediación histórica y que recibe su ser en la historia; de allí que luego, la conciencia histórico-factual, sea una conciencia hermenéutica, una conciencia que realiza y agota el sentido de su propia historicidad, que lo apropia y lo suelta en su propia facticidad. La manifestación del ser se vivencia en la plenitud inminente del sentido y de un

¹⁷ OYARZÚN, PABLO. "Hans-Georg Gadamer: El Problema de la Conciencia Histórico-Hermenéutica". Revista TEORÍA. Ed. Dpto. Filosofía Universidad de Chile, N°7, 1973. pág. 79.

sentido pleno que no acaba de perfeccionarse; en definitiva, Gadamer acuña una conciencia que se recupera en el sentido, en su alteridad con otros, pero que también puede llegar a perderlo. La conciencia como el sentido están cautivos de la finitud.

Debido a ello es que Gadamer siempre apelará a la tradición -lo que nos permite calificarlo de romántico-, que se actualiza a través de la conciencia histórico-factual del estar-siempre-haciendo-se; por ello da relevancia a la hermenéutica de Aristóteles desplegada en la ética. "La moralidad humana se distingue de la naturaleza esencialmente en que en ella no sólo actúan simplemente capacidades o fuerzas, sino que el hombre se convierte en tan sólo a través de lo que hace y como se comporta y llega a ser el que es en el sentido de que siendo así se comporta de una determinada manera"¹⁸.

Esto es precisamente la preeminencia de una conciencia histórico-factual que se logra por la pre-existencia del prejuicio del ser, la tradición y la autoridad anteriores a él y que impide la arremetida de la crítica en tanto siempre está ausente un punto cero desde donde podría hacerse. Creer que existe un punto cero en la ciencia, es para Gadamer, una ilusión.

¹⁸ **GADAMER, HANS-GEORG.** "Verdad y Método". Ed. Sígueme, Salamanca, 1984, pág. 384.

Estamos siempre en la historia, por lo tanto, la conciencia no tiene la libertad de situarse frente al pasado, pero que nos hacemos cargo de él en la facticidad de la conciencia hermenéutica, para asumir su verdad en la alteridad siempre abierta del presente. Dice Gadamer: "Se habla de la comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro. Por lo tanto, tampoco aquí se trata de un saber en general, sino de algo concreto y momentáneo. Tampoco este saber es en ningún sentido razonable, un saber técnico o la aplicación del mismo. El hombre muy experimentado, el que está iniciado en toda clase de tretas y prácticas y tiene la experiencia de todo lo existente, sólo alcanzará su comprensión adecuada de la actuación de otro en la medida en que satisfaga también el siguiente presupuesto: que él mismo desee también lo justo, que se encuentre, por lo tanto, en una relación de comunidad con el otro. Esto tiene su concreción en el fenómeno del consejo en 'problemas de conciencia'. El que pide consejo, igual que el que lo da, se sitúa bajo el presupuesto de que el otro está con él en una relación amistosa. Sólo un amigo puede aconsejar a otro, o dicho de otro modo, sólo un consejo amistoso puede tener sentido para el aconsejado. También aquí se hace claro que el hombre comprensivo no sabe ni juzga de una situación externa y no afectada, sino desde una pertenencia específica que le une con el otro, de manera que es efectuado con él y piensa con él"¹⁹.

Sin duda, el puro reconocimiento de la historia o la tradición, niega cualquier posibilidad al conocimiento, a costa de aceptar que ambas no son más que la pura expresión de una comunidad carente de conflictos, de dominación y de hegemonías culturales.

¹⁹ **IBID.** Págs. 394-395.

Pero lo más dramático, a nuestro juicio, es que si bien la posibilidad del conocimiento autofundado de la modernidad, no puede abandonar la ontología a riesgo de caer en una pura sacralización y validación de la conciencia en la dimensión formal, en ideología; la ontología por su parte, por más que pretenda acentuar el *Arché* negando el *Telos*, no sólo sigue siendo una alternativa selectiva y evaluadora, sino que también oposicional por excelencia, es decir, "se define en contra de algunos valores, modos de vida e ideas que se presentan como ajenos a la comunidad. De allí la idea del 'nosotros' en oposición a 'ellos', a los 'otros' que poseen identidades esencialmente diferentes"²⁰. En otras palabras, la misma oposición que realizan los planteamientos esencialistas u ontológicos, para fundar su discurso teórico, es un reconocimiento implícito a la posibilidad del conocimiento, a la epistemología, que separa al sujeto del mundo, al sujeto de la esencia; lo cual sólo es posible de plantear con el uso de las oposiciones. Si el esencialismo hace uso de las oposiciones para distinguirse, la no incorporación del "otro" aspecto, también redundará en ideología.

Ambas posiciones, concluiremos más adelante, se suponen, se complementan; no se contradicen.

No obstante existe una posición radicalmente opuesta a la representada por Gadamer, la cual podemos situar en la escuela de Frankfurt, específicamente en el primer Habermas, es decir, antes de que desarrollara su teoría de la acción comunicativa.

En el nivel en el cual la tradición es actualizada en la comunidad por la conciencia hermenéutica, es en donde Habermas asentará su crítica. En efecto, allí donde Gadamer a puesto el prejuicio, Habermas pone el interés; allí donde Gadamer desarrolla las ciencias del espíritu como reinterpretación de la

²⁰LARRAÍN, JORGE. Op. Cit. Pág. 217.

tradición cultural en el presente histórico, Habermas ubica a las ciencias sociales críticas.

De este modo, la tarea de toda ciencia social, es desenmascarar los intereses, que en Gadamer, estarían sedimentados en los conceptos que éste utiliza de precomprensión y prejuicio, y que para Habermas, no hace más que ocultar las ideologías y las pseudocomunicaciones. Al respecto Habermas afirma: "Gadamer, si no entiendo mal, es de la opinión de que la clarificación hermenéutica de manifestaciones vitales ininteligibles o malentendidas, ha de basarse siempre en un consenso fiablemente establecido de antemano por tradiciones convergentes. Pero esta tradición es para nosotros objetiva en el sentido de que en principio no podemos confrontarla a una pretensión de verdad. La estructura de prejuicios que caracteriza a la comprensión no sólo prohíbe, sino que hace aparecer absurdo el poner a su vez en cuestión ese consenso en que fácticamente hemos creído y que subyace en cada caso a nuestros malentendidos y desacuerdos(...).

Estas consideraciones parecen a primera vista plausibles. Pero son puestas en cuestión por la idea proveniente de la hermenéutica profunda de que en un consenso que en apariencia haya podido ir instaurándose de forma 'racional', puede también ser muy bien resultado de pseudocomunicaciones"²¹.

De esta manera Habermas funda la llamada hermenéutica profunda, aquella que dialécticamente nos permite la recuperación del sentido, a través de la crítica, es decir, del sentido del sin sentido (falso sentido) podemos ir construyendo un sentido cada vez más verdadero. Con ello se recupera la posibilidad del observador, que en su interés emancipatorio, logra salirse del sin sentido y vislumbrar la marcha de la historia.

²¹ **HABERMAS, JÜRGEN.** "La Lógica de las Ciencias Sociales". Ed. Tecno, Madrid, 1988, págs. 300-301.

De este modo, la hermenéutica en el plano del juicio y no del prejuicio, es decir, en el momento metodológico, viene a ser un antídoto contra la ontologización, descansando también en una cuestión de autorreflexión. Para Ricoeur en este sentido "la autorreflexión es el concepto correlativo del interés por la emancipación. Es por esto que no se puede fundamentar la autorreflexión sobre un consensus previo. Lo que hay antes es justamente la comunicación rota. No se puede hablar con Gadamer, de un entendimiento que sostiene la comprensión sin presuponer una convergencia de las tradiciones que no existe, sin hipostasiar el pasado que es también el lugar de la conciencia falsa, por fin, sin ontologizar a la lengua, que no es sino una 'competencia comunicativa' distorsionada desde siempre"²²

La hermenéutica profunda sostenida por la crítica, por cierto también se desarrolla dentro de un marco cultural, lo cual podría interpretarse como una captura gadameriana de la crítica, pero tal como lo plantea Campos, "la acción de construcción del sentido tiene a su vez un sentido; por lo tanto, a la vez que nos dirigimos a la búsqueda del sentido, debemos buscar el sentido de nuestra búsqueda.

Los fenómenos a los que se dirige la interpretación y que son objeto de nuestra comprensión no tienen un solo sentido; o deberíamos decir, podemos atribuirles 'más de un' sentido. Pero existen condiciones que determinan la puesta en prueba de la validez de nuestras interpretaciones; dichas condiciones están referidas a los ámbitos del mundo objetivo social y subjetivo del intérprete y del interpretado (...).

Toda interpretación se realiza desde una determinada perspectiva; pero de alguna manera, ésta guarde una relación con la totalidad. No se puede comprender sin ingresar en la dialéctica del todo y de las partes"²³.

²² **RICOEUR, PAUL.** "Hermenéutica y Crítica de las Ideologías". En Revista Teoría. Dpto. Filosofía Universidad de Chile, 1974.

²³ **CAMPOS, DOMINGO.** "La Hermenéutica en J. Habermas y las Ciencias

Sociales”. En Revista Ciencias Sociales. N°44, 1989.

Es decir, tal cual el mismo Habermas lo sostiene en **Conocimiento e Interés**²⁴, el análisis del contexto y las estructuras de los procesos de investigación que circunscriben el sentido y validez de nuestros enunciados científicos, sólo es ya posible como teoría de la sociedad, es decir, donde el interés, la dominación y las pseudocomunicaciones, quedan en evidencia.

Pero en nuestro caso, como pretendemos integrar una epistemología con una ontología, en una hermenéutica que nos permita construir una heurística más adecuada, sostenemos en relación a Gadamer, una posición crítica, por cuanto éste limitaría el método para quedarse con la verdad; de ahí que nos atrevamos a retitular el libro de Gadamer como **Verdad o Método**.

Pero si propendemos a una distanciación respecto del sentido para aprehenderlo, solamente es posible si presuponemos un sentido de pertenencia, tal cual es advertido desde Husserl en adelante.

²⁴**HABERMAS, JÜRGEN.** “Conocimiento e Interés”. Ed. Taurus, Buenos Aires, 1986.

Esta constatación guiará nuestro programa hermenéutico a través de la vía larga, como la llama Ricoeur, pues la corta, atribuida por este autor a Heidegger, evitaría plantearse las dificultades que enfrenta la filosofía cuando debe tratar de converger con la ciencia, el arte, las producciones humanas en general. Si la filosofía se reubica exclusivamente en el ser y no incorpora el conocer, no logra abrirse a otros intentos comprensivos. La tarea legada por Heidegger y Gadamer, en este sentido, sería parcialmente correcta en la medida que re-ubica la filosofía y la hermenéutica, pero actúa en el mismo plano de horizontalidad de otros ámbitos de comprensión si no se replantea lo anterior, en este caso, la vía larga de Ricoeur que la ejemplifica del siguiente modo: "Así, la fenomenología de la religión procede del desciframiento del objeto religioso en el rito, el mito, la creencia, pero lo hace a partir de una problemática de lo sagrado que define su estructura teórica. El psicoanálisis, al contrario, no conoce más que una dimensión del símbolo: aquella de los impulsos de los deseos reprimidos, en consecuencia, sólo se toma en consideración la red de significaciones constituida en el inconsciente a partir de la represión primaria y según los aportes ulteriores de la represión secundaria. No se puede reprochar al psicoanálisis esta estrechez: es su razón de ser"²⁵.

Entonces, si aceptamos lo anterior, se puede afirmar la posibilidad de una hermenéutica, y en consecuencia, de una heurística, que de cuenta de las alternativas epistemológicas y ontológicas. De no ser así las diferentes hermenéuticas y expresiones de comprensión se encontrarían clausuradas en el sentido y no comprenderían más allá de los límites de su propia autocomprensión, sin dar posibilidad al conocimiento.

Ricoeur realiza un importante giro al plantear la apertura del sentido. "Sólo la reflexión, aboliéndose ella misma como reflexión, puede conducir a las raíces ontológicas de la

²⁵ **RICOEUR, PAUL.** Op. Cit. Pág. 19.

comprensión. Pero esto no cesa de ocurrir en el lenguaje y por el movimiento de la reflexión"²⁶.

Ante todo y siempre en el lenguaje que llega a expresarse toda comprensión ontológica dice Ricoeur, y a partir de ello, se puede realizar el ejercicio metódico de amplitud de sentido. Desde la pluralidad de sentidos.

Pero frente a la posible tentación pos-moderna que tal afirmación puede conllevar, Ricoeur antepone su hermenéutica metódica que descansa en lo que él llama una criteriología, cuya tarea sería fijar la constitución semántica de formas emparentadas tales como la metáfora, la alegoría, la similitud. Tal criteriología sería a su vez inseparable de un estudio de los procedimientos de interpretación que puede ir desde el polo del conflicto al polo del acuerdo. Es por ello que Ricoeur puede dar cuenta de la conciencia hermenéutica y de la hermenéutica profunda, tal cual lo describe en **Hermenéutica y Crítica de las Ideologías**.

"Esbozo esta dialéctica de la rememoración y de las tradiciones y de la anticipación de la liberación, no quiero de ningún modo abolir la diferencia entre una hermenéutica y una crítica de las ideologías. Cada una para decirlo de nuevo, tiene un lugar privilegiado, y, si puedo decirlo, preferencias regionales diferentes: aquí, una atención a las herencias culturales cuyo eje es más decididamente la teoría del texto; allí, una teoría de las instituciones y de los fenómenos de dominación cuyo marco es el análisis de las reificaciones y de las alienaciones. En la medida en que, la una y la otra tienen necesidad de regionalizarse siempre para asegurarse del carácter concreto de sus reivindicaciones de universalidad, sus diferencias deben preservarse contra todo confucionismo. Pero la tarea de la reflexión filosófica es proteger de las oposiciones engañosas, tanto al interés por la reinterpretación de las

²⁶ **IBID.** Pág.16.

herencias culturales recibidas del pasado, como el interés por las proyecciones futuristas de una humanidad liberada.

Que se separen radicalmente estos dos intereses, y entonces la hermenéutica y la crítica no son ellas mismas más que...¡ideología!"²⁷.

²⁷ **IBID.** Pág. 43.

Se trata entonces de acentuar la inclusión por sobre la exclusión, de dos miradas que son más productivas juntas en la comprensión de la realidad social; siendo el gesto comprensivo un gesto humilde de reconocimiento de las condiciones históricas a las que está sometida **toda comprensión humana bajo el régimen de la finitud**. El de la crítica a las tradiciones es un gesto soberbio de desafío dirigido contra las distorsiones de la comunicación humana. Por el primero nos insertamos en el devenir histórico al cual nos sabemos pertenecer; por el segundo, oponemos el estado actual de las comunicación humana falsificada la idea de una liberación de la palabra, de una liberación esencialmente política, guiada por la idea-límite de la comunicación sin trabas y sin límites. O bien, como sostiene Ladrière, al decir que "el límite no nos aparece más que bajo el fondo de lo ilimitado. Por esto debemos percibirlo no como un término que marcará el fin de un recorrido, sino más bien como la huella de una finitud que lleva en sí tanto la confesión de su impotencia como la audacia de una experiencia abierta al infinito"²⁸

Ricoeur nos invita de manera similar, a asumir una nueva actitud hermenéutica: "Una arqueología y una teleología revelan aún un arché y telos de los que un sujeto puede disponer al comprenderlos; ya no es lo mismo con lo sagrado que se anuncia en una fenomenología de la religión; éste designa simbólicamente el alfa de toda arqueología, la omega de toda teleología, de este alfa y de esta omega, el sujeto no podría disponer; lo sagrado interpela al hombre y, en esta interpelación, se anuncia como aquello que dispone de su existencia, porque la establece absolutamente, como esfuerzo y como deseo de ser"²⁹.

El arché y el telos siempre están presentes en la tarea científica, pero nunca se alcanzan exclusivamente, pues ningún

²⁸ **LADRIÈRE, JEAN.** "L'Articulation su Sens I". Du Lerf, Paris, 1984.

²⁹ **RICOEUR, PAUL.** Op. Cit. Pág. 28.

sujeto histórico y ninguna sentido de la historia pueden autofundarse, sino sólo en parte, y a ello hay que acompañar la actitud científica acerca de los límites relativos de nuestra actividad.

Por lo mismo asumimos que como toda estrategia hermenéutica que se precie de serlo, no se propone en esta investigación un sistema explicativo acabado, de suerte que adopte las características de un sistema de convención social explícito, o lo que sería lo mismo, una sacralización teórica; por el contrario "una hermenéutica es un sistema de convenciones sociales implícitas -por tanto contingentes- (...). En la hermenéutica el significante flota y queda en situación de producir nuevos y diversos significados"³⁰. Ese es el valor de la interpretación.

De este modo las ciencias sociales que se hacen cargo de sus límites, que no son sólo analíticos, referidos a un determinado objeto exclusivamente, sino que también provienen de sí misma, y su superación permite una reflexión que no es anti-moderna, ni pre-moderna ni tampoco pos-moderna, sino una reflexión al interior del tiempo. Se trata como iniciar un viaje en tren al interior de un carro que no tiene ventanas; sabemos que inició el movimiento y que se mueve, pero no podemos saber hacia dónde se dirige, a no ser que pudiéramos salir de él, subir al monte y verlo pasar. No conocemos el sentido global de su trayectoria desde el comienzo hasta el fin, pero su movimiento nos invita a apreciarla.

II.- LA UNIVERSIDAD.

³⁰IBÁÑEZ, JESÚS. "Más allá de la Sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica". Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979, pág. 328.

Cabe preguntarse ahora, luego de asumir una posición criteriológica, qué entenderemos por Universidad. La respuesta a esta interrogante debería satisfacer en el plano heurístico, nuestra aseveración acerca de la complementación entre ontología y epistemología.

Bajo ese desafío, partimos por afirmar que el concepto de universidad puede rastrearse hasta Platón, aunque desde la búsqueda de su esencia, es decir, de su contenido y su naturaleza; sin embargo, dentro de esa perspectiva quizás la definición más emblemática sea aquella que formulara Alfonso X, El Sabio, para quien la universidad es "ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes"³¹

³¹ **ALFONSO X, EL SABIO.** "Las Siete Partidas. De los estudios que se aprenden los saberes, y maestros et de los escolares. Título XXIII, Ley I". Ed. Andrés Bello, Santiago, 1982, pág.110.

El carácter esencial acerca de lo que la universidad es, dentro de esta perspectiva, se devela de la siguiente forma: Si la universidad es el lugar donde se enseña y se aprende, entonces en ella se da un proceso de conocimiento. Y si en cualquier proceso de conocimiento, todas las distinciones nocionales son posibles gracias al Ser, el simple saber de sí mismo, el más primitivo saber de sí, supone simultáneamente tener conciencia del Ser como anterior y universalmente apareciente, "como el abismo inicial en el cual mi conciencia se inscribe desde el principio (...). desde el principio quiere indicar el principio de la conciencia de sí, su mismo aparecer, que coincide con el aparecer del Ser como lo apareciente en total"³². Lo que no quiere decir que la auto-conciencia y el Ser sean lo mismo, como en el hegelianismo o fenomenología trascendental, donde la autoconsciencia es el infinito concepto que se despliega hasta su plena racionalidad. La conciencia no es el Ser, pero su aparecer es simultáneo con el aparecer del Ser a la conciencia. Por lo tanto, este acto originario que es un saber originario del Ser y de sí mismo, no puede no ser presente a toda conciencia; y conciencia es saber-con, es decir, saber-con-el-ser, pues, originariamente, es saber del ser; pero, en cuanto precisamente es conciencia, saber originario del Ser es originario saber de sí mismo. Esto es, un saber originario, lo que equivale a la verdad, en cuanto el Ser se hace lúcido, evidente. De ahí que para el esencialismo, la verdad es el Ser en cuanto des-cubierto; lo que supone afirmar que es el momento en el cual el sujeto comienza a pensar. Se piensa porque la verdad se manifiesta y no al revés, como pretende la ilustración y su búsqueda del conocimiento a partir de la conciencia y no del Ser. Cuando esta verdad fundamental se hace crítica y comienza a desarrollarse, lo hace siempre comunitariamente, se nos aparece la universidad, es decir, la academia. Por ello lo académico, según Caturelli,

³²**CATURELLI, ALBERTO.** "La Universidad. Su Esencia, su Vida, su Ambiente". Ed. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1964, págs. 15-16.

adquiere su primera forma histórica en la Academia de Platón, en donde lo "académico" indica esta primigenia teoría de la verdad (del ser); "por eso, cuando el hombre que se ha liberado de las cadenas que lo ligaban a las sombras de la medianía, comienza el ascenso hacia lo plenamente des-cubierto, su actividad implica la aparición de la comunidad, por lo menos larvada. Por eso, Platón fundó la Academia que era, precisamente, más allá de su primitivo sentido de comunidad destinada al culto, comunidad destinada a la teoría o contemplación de la verdad del ser. Por eso, lo académico, en cuanto su sentido no es otro que el saber o teoría originarios, no es jamás directamente pragmático, utilitario; es inútilmente contemplativo"³³. De ahí entonces que lo académico, para esta perspectiva, se encuentre en la raíz metafísica del hombre en cuanto teoría originaria de la verdad, y en cuanto tal, es comunicación, lo que implica que se expresa en una comunidad capaz de hacer pensar y sostener en sí misma la teoría. Más allá de los saberes o disciplinas particulares, las que son académicas en la medida en que son académicamente pensadas.

³³ **IBID.** Pág. 22.

De ahí que hoy aún se entienda por universidad a una corporación de derecho público constituida por profesores y estudiantes, aunque a estos actores se agreguen, por necesidad del servicio, personal administrativo, técnico y laboral. En efecto cualesquiera que sean las características que asuma la universidad, sus estructuras, especialidades, etc.; su conformación institucional -se afirma desde esta posición-, supone una comunidad, en tanto requiere la existencia de sujetos concretos que cultiven determinados valores. "Trátase, en efecto, de una comunidad educativa, científica y cultural constituida esencialmente por profesores y estudiantes que cultivan los saberes por la triple tarea que hemos llamado investigación, enseñanza y formación"³⁴.

Esta comunidad sería una manifestación básica y fundamental. Sujetos concretos, insertos en un espacio de encuentro para formar(se) en la manifestación de la verdad. Verdad que no puede ser tal, si no es una verdad vivida como verdad, y cultivada dialógicamente, en comunicación. Por eso el desarrollo de la universidad desde esta perspectiva tiene que suponer un ethos, es decir, una manera particular y contingente que tienen los sujetos universitarios, esto es, los maestros y discípulos, de autovalorar su presencia histórica a través del diálogo metódico, crítico y complejo. Sin autovaloración de la propia presencia en el mundo no habría identidad universitaria posible.

Esta consagración mutua de maestros y discípulos a la verdad, supondría si se trata de una consagración de docentes, que se esfuerzan por mejorar continuamente sus propias competencias, encuadrando los contenidos, métodos y resultados de sus investigaciones en una visión de mundo coherente; y, de estudiantes, que están dispuestos a dejarse guiar en su desarrollo humano y profesional.

³⁴ **GONZÁLEZ ÁLVAREZ, ÁNGEL.** " La Universidad de Nuestro Tiempo ". Ed. Gredos, Madrid, 1976, pág.186.

Para esta perspectiva, la comunidad de maestros y discípulos es una comunidad que dadas las características anteriores, institucionalizaría el diálogo. Pero el diálogo sería una afirmación genérica acerca de las relaciones humanas. Las instituciones también se diferencian entre sí por el objeto y el modo o estilo de diálogo que cultiva e institucionaliza la comunidad que la sostiene: "Una de las características que tipifica el diálogo universitario es el método. No cualquier diálogo constituye al hombre en universitario ni a una comunidad en universidad. El diálogo constitutivo del universitario es el diálogo metódico. Es a través de procedimientos racionales que se constituye el diálogo universitario"³⁵.

Pero tampoco bastaría con un diálogo metódico institucionalizado, además debe asumir el carácter de ser crítico: "Por otra parte, cualquier crítica que sea metódica es más eficaz que la que se realiza sin método. Así, pues, la crítica se favorece con el método y el método es mejor instrumento para la perfección del conocimiento cuando es crítico".³⁶

Finalmente, debemos agregar que para esta perspectiva, la institucionalización de un diálogo-metódico-crítico, requiere que éste sea complejo: "...la complejidad hace que el diálogo, metódico y crítico, acceda a una nueva forma de ser. Esta exigencia de complejidad surge del intento de aprehender, de conocer la realidad en su universalidad, es decir, en la unidad de lo múltiple; en otras palabras, sintéticamente"³⁷.

En síntesis, la universidad para esta perspectiva, cualesquiera sean las demandas que le hacen de su entorno y su

³⁵ **CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA.** " Aplicación de los Supuestos del Proyecto Social Personalista-Comunitario a la Universidad ". En **C.P.U. El Cristiano y la Universidad**, Serie B - Nº2, Santiago, 1976, pág.5.

³⁶ **IBID.** Págs. 16-17.

³⁷ **IBID.** Págs. 22-23.

complejidad estructural, cualesquiera que sean sus definiciones ideológicas, ya sean éstas una opción preferencial por los pobres, una opción economicista, racionalista-laica, etc.; necesariamente supone una comunidad que por consagrarse a la verdad, institucionaliza un diálogo de manera metódica, crítica y compleja. Si dicha comunidad es negada, a partir de cualquier opción impuesta a ella, por cualquier agente externo, ya sea estatal, burocrático, militar, ideológico, etc.; que apele al correcto desarrollo que debe tener, es decir, funcionalizar la comunidad de maestros y discípulos; no estaría más que unidimensionalizando dicha comunidad, traicionando su razón de Ser, su esencia.

Desde la perspectiva epistemológica en cambio, aquella que apela a la posibilidad del conocimiento, la universidad es apreciada desde una teoría de la sociedad. Por ello la universidad se considera como "una institución de la sociedad; vive y expresa en ella los problemas estructurales y las características de la sociedad nacional que la contiene. De allí que los objetivos académicos y profesionales, su organización, su composición social, las vivencias políticas, la programación de la actividad científica, la extensión cultural, etc. no sean distintas de las posiciones e intereses de grupos y de la estructura de poder que se manifiesta a nivel de toda la sociedad en su conjunto"³⁸.

³⁸**BERNALES, ENRIQUE.** "La Universidad: Una Crisis de Larga Duración". Serie Publicaciones Previas, N° 16, Ed. Centro de Investigaciones Sociales, Económicas, Políticas y Antropológicas, Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, Área de Sociología, Marzo, 1976, pág. 2.

Esta posición considera, por su parte, que el debate en torno a la universidad no ha consistido en perfeccionar la mirada esencialista. Desde aquí se considera que no cabe duda de que la primera academia de Platón, aquella en que la teoría de la verdad era comunicación y que se expresaba en una comunidad académica de manera metódica, crítica y compleja, es muy importante; pero ese sentido de lo académico tal como aparece en la academia platónica, en el Liceo, en las comunidades de San Agustín, en la escuela de Alejandría y otras; no ha permanecido igual. Ha sufrido transformaciones, y quizás la más importante es producto del impacto del pensamiento ilustrado y de la introducción de los proyectos de modernización de la sociedad. "La concepción esencialista (...) piensa la identidad (...) como un hecho acabado, como un conjunto ya establecido de experiencias comunes y de valores fundamentales compartidos que se constituyó en el pasado, como una esencia, de una vez para siempre"³⁹. De hecho cuando definíamos la universidad desde la mirada esencial, ésta era concebida como comunidad de maestros y discípulos, exclusivamente, no considerando otros actores que participan en ella, como los trabajadores no docentes. Al respecto, Bernalles incorpora su existencia, a propósito de los movimientos sociales generados desde la universidad por este actor: "Por su capacidad movilizadora y el radicalismo de sus posiciones, ha sido el movimiento de trabajadores no docentes el que se ha puesto a la vanguardia de los movimientos universitarios y lograr el reconocimiento de actor estamentario; calificativo que no nos hubiéramos atrevido a emplear hace muy pocos años. (En la década del sesenta se definía la universidad como una comunidad de maestros, alumnos y graduados)"⁴⁰.

Pero los cambios y la caracterización que comienza a asumir la universidad, en nuestro caso, al interior de las sociedades

³⁹LARRAÍN, JORGE. Op. Cit. Pág. 216.

⁴⁰BERNALES, ENRIQUE. Op. Cit. Pág. 17-18.

latinoamericanas en general, tiene que ver fundamentalmente con el impacto de la introducción de los programas de modernización social inducidos desde el Estado Racional Burocrático y legitimados por la sociedad civil. Lo que acompañará permanentemente su desarrollo hasta nuestros días.

En el caso chileno, las élites criollas ya consideraron la educación, en el contexto de la independencia, como la "vía privilegiada para la formación del ciudadano libre. El reformismo ilustrado dio paso al pensamiento republicano y liberal. La educación nacional fue tempranamente sentida por los patriotas como un deber del Estado republicano, que emprendió una organización de la educación secundaria y superior"⁴¹.

⁴¹ **SERRANO, SOL.** "Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX". Ed. Universitaria, Santiago, 1994, pág. 18.

En tal sentido, es indicativo recordar que al momento de la fundación de la Universidad de Chile, sin duda una de las obras institucionales más macizas del siglo XIX en Sudamérica, el rol de los proyectos de formación del Estado moderno es central. "La fundación de la Universidad de Chile en 1842 como parte del proceso de formación del Estado nacional moderno y burocrático que buscaba racionalizar el espacio social; someterlo a procedimientos preestablecidos, calculables, funcionales al concepto de nación y al desarrollo del capitalismo. Era la expresión de la elite ilustrada que aspiraba reformar gradualmente una sociedad tradicional y ordenarla de acuerdo a los cánones de la razón. Obedecía a la necesidad de darle cohesión a una nación en surgimiento, crear nuevos lazos de adhesión y lealtad en la población; formando una clase dirigente capaz de conducir al país hacia la modernidad que florecía en los países del atlántico norte. Una clase dirigente ansiosa de incorporarse a los dos grandes fenómenos que definían el camino del progreso: la formación de un sistema político fundado en la soberanía popular y el desarrollo económico basado en la revolución científica y técnica. La Universidad de Chile fue el proyecto de un pequeño grupo que había asimilado las ideas de la ilustración y del liberalismo; que se sentía plenamente partícipe de la 'civilización' y que debía conducir una sociedad que, desde su perspectiva, habitaba todavía en la barbarie. Para emprender esa larga travesía, debía no sólo reformar a los sectores populares, sino también a muchos de la clase dirigente que todavía no cruzaban el umbral hacia el valor del conocimiento en el progreso de los pueblos. Sólo una nave podía iniciarla: El Estado"⁴².

⁴² **IBID.** Pág.16.

Los valores involucrados en la élite criolla, reflejados en la cita anterior, correspondían en el plano intelectual de la época, a lo que podríamos llamar el darwinismo y el positivismo social, los que en Chile introdujeron conceptos como evolución y progreso, diestramente tratados posteriormente en forma sistemática por intelectuales que encarnaban dicho proyecto universitario, tales como José Victorino Lastarria (Letras), Rudolfo Philippi (Ciencias Naturales), Diego Barros Arana (Historia), y Valentín Letelier (Filosofía y Sociología); quienes en la mayoría de sus reflexiones se aproximaban al modelo de los filósofos de la gran revolución francesa, esto es, "... ante todo absorbidos por los problemas sociales y políticos y por el afán de atender al progreso y reestructuración de la colectividad"⁴³, que se vinculaba además, a una concepción de la ciencia que se transforma en el soporte de la universidad, coherente con el principio napoleónico de Razón de Estado, de autoafirmación de la soberanía.

Tal modelo de ciencia cultivado en la universidad, heredada de la tradición racionalista, es concebida como un canon de procedimientos previamente establecidos en la esfera indubitable de la conciencia: Análisis, explicación, predicción e interpretación; todos procedimientos de validez general, sujetos a perfeccionamiento.

⁴³ **MOLINA, ENRIQUE.** "La Filosofía en Chile en la Primera Mitad del Siglo XIX". Santiago, 1953, págs. 9-10.

Bajo estas premisas metódicas, el éxito de la operatoria científica ya se encontraba asegurado, pues es lo único que no se puede cuestionar y, sus productos se legitiman en virtud de los diferentes objetos posibles, engendrados desde la analítica del pensamiento. De ahí luego, que la actividad científica legitimada en la conciencia y visible en las externalizaciones de su practicidad, remita a una institución concebida para la promoción del individuo, garantizado finalmente por la Razón de Estado, en este sentido, Morandé afirma que "... la universidad educa para asegurar el desarrollo y el progreso, para proveer al Estado y a la sociedad civil de los individuos calificados para asegurar su supervivencia y desarrollo. Se educa a los individuos, en definitiva, para que sean buenos ciudadanos. Ello supone que la educación corresponda a alguna forma de instrucción programada. Es fundamental, para ella la programación, puesto que así asegura la calidad del producto resultante. El objetivo inmediato de la educación es, en consecuencia, la obtención de un certificado que asegure que el individuo ha seguido todos los pasos prescritos en el programa. (...), la educación tiene por fin y es concebida como producción de profesionales idóneos, conforme la sociedad lo establece para que, en el dominio de un campo específico del saber, pueda contribuir como buen ciudadano al progreso y desarrollo del Estado y de la sociedad civil"⁴⁴.

Desde ese entonces la universidad ha seguido acompañando los diferentes programas de desarrollo y modernización⁴⁵.

⁴⁴ **MORANDÉ, PEDRO.** "Modelos Polares de Universidad". En, **La Universidad Latinoamericana en la Década del 80. Posibles Estrategias de Desarrollo.** Ed. C.P.U., Santiago, 1979, págs. 217-218.

⁴⁵ Es interesante constatar como se ha entendido habitualmente a la educación como una de las palancas por excelencia del desarrollo, mientras muchos estudios han indicado precisamente lo contrario, toda vez que es uno de los ámbitos sociales más conservadores y mantenedores de las relaciones sociales de dominación. El desarrollo pasa antes que nada por el crecimiento económico y la redistribución del ingreso, la educación en ese contexto, sólo sostendría el desarrollo. Al respecto ver **MEDINA ECHAVARRÍA, JOSÉ.** "Aspectos Sociales del Desarrollo Económico en América Latina". Ed. UNESCO, Serie Tecnología y Sociedad, Paris, 1966.

Un connotado Rector de la Universidad de Chile, afirmaba: "¿cuál es la fuerza secreta que hace posible la industrialización y da un carácter mundial a la ayuda destinada a los países de escaso desarrollo?. La cultura es la gran fuerza creadora de nuevas necesidades en todos los órdenes de la vida; ella da origen a las modas, introduce y propaga nuevos instrumentos y artefactos, y las masas humanas, aguijoneadas por el crecimiento cultural, experimentan nuevas necesidades que estimulan el comercio y la producción. Por tanto, educarlas y elevarlas a estadios superiores de vida cultural, arrancarles los prejuicios tradicionales inhibitorios, es crear nuevas y cada vez más poderosas energías productoras. La conciencia cada día más clara de estas relaciones es el secreto del desarrollo y de la ayuda internacional".⁴⁶

⁴⁶GÓMEZ MILLAS, JUAN. "Tradición y Tarea Universitaria". Ed. Impresos Planet, Santiago, 1963, págs. 110-111.

Igualmente un rector mexicano afirmaba, a propósito del servicio de la universidad a la modernización del país, que “corresponde a la universidad formar la conciencia nacional y forjar, fundamentalmente hombres, verdaderamente hombres”⁴⁷, agregando más adelante su relación con el desarrollo y el Estado: “Y aunque es cierto que hay multitud de hechos que hacen en ocasiones nugatorio el principio democrático que afirma que el Estado es la síntesis social y la expresión del pueblo, ello no significa que la universidad deba sustraerse a la realidad (...), el lugar de la universidad está ahí dentro del Estado, para luchar por todos los medios que tenga a su alcance, a fin de que vayan siendo satisfechas, una a una, todas las justas aspiraciones populares”⁴⁸.

Como podemos apreciar, al igual que la primera posición, aquella que define a la universidad de manera esencial como comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo de maestros y discípulos, es decir, un *arché*, en aquello que la universidad ha sido y es, como si la universidad se hubiera fijado de una vez y para siempre; esta segunda alternativa también cae en cierto nivel de distorsión toda vez que acentúa exclusivamente la teleología de acerca de lo que la universidad debe llegar a contribuir o ser, en el contexto de la modernización social.

Ambas sin duda, son posiciones normativas y sacralizantes que distorsionan cualquier intento científico de aproximación a su situación actual.

Ambas concepciones han dado pie a un intenso debate - principalmente entre las décadas de los 60 y 70- entre dos modelos polares de universidad: La universidad Humboldtiana, heredera de la tradición esencialista, y la universidad

⁴⁷**LIVAS, ENRIQUE.** “La Universidad, su Misión y su Marcha”. Ed. Universidad de Nueva León, México, 1945, pág. 3.

⁴⁸**IBID.** Págs. 6-7.

Napoleónica, heredera de la tradición teleológica o modernizante que supone una ciencia instrumental.

La primera, es una concepción construida para cultivar y desarrollar la ciencia. "Se puede ilustrar esta relación con aquella repetida cita de Von Humboldt en que refiriéndose a la relación entre maestro y discípulo, señala que el primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia"⁴⁹.

Como podemos apreciar, la esencia se refleja en la ciencia entendida como el foco dominante de la relación, siendo considerada como un conjunto valorativo más que como un canon de procedimientos científicos institucionalizados. La ciencia antes y después de todo, es como un mundo de la vida, como un proceso de exteriorización continua de la creatividad. Por ello afirma Morandé, "se puede decir que esta particular concepción de la ciencia es valorativa y lo es también, por implicación, la universidad, puesto que ha acogido a la ciencia como objetivo superior de su propia razón"⁵⁰.

En cambio la tradición Napoleónica de la universidad, descansa en una concepción de la ciencia en términos instrumentales, y por ende, al servicio de intereses sociales inmediatos que, en la mayor parte de los casos son de orientación pragmática. La razón que se erige sobre la naturaleza, deviene en formación profesional en la universidad. De ahí el continuo ensalzamiento de la formación universitaria al servicio del desarrollo, ya sea éste liderado por el Estado o el Mercado. La universidad napoleónica no se justifica a sí misma como valor, sino sólo en función del papel socialmente útil que cumple.

Con todo, nosotros queremos afirmar -siguiendo nuestra

⁴⁹**MORANDÉ, PEDRO.** "El Tipo Ideal de la Universidad Alemana". En **DOONER, PATRICIO y LAVADOS, IVÁN (Editores).** La Universidad Latinoamericana. Visión de una Década". Ed. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1978, pág. 66.

⁵⁰**IBID.** Pág. 68.

heurística- que la universidad está en permanente construcción y reconstrucción dentro de nuevos contextos y situaciones históricas, como algo de lo cual nunca puede afirmarse que está finalmente resuelto o constituido definitivamente como un conjunto fijo de cualidades, valores y experiencias comunes, que es lo que está detrás de la versión esencialista de universidad, es decir, como comunidad de maestros y discípulos, al estilo platónico. Y por otra parte, no concebimos la construcción de la definición universitaria única y exclusivamente como un proceso de identificación con el modelo de desarrollo de turno, ya sea éste a cargo del Estado o del Mercado, sino que también considera las prácticas y significados sedimentados en la vida universitaria. La universidad es un asunto de "llegar a ser" como también de "ser". Pertenece al futuro como al pasado. No es algo que ya existe, trascendiendo lugar, tiempo, historia y cultura. La universidad viene de algún lugar, tiene historias. Pero como todo lo que es histórico, las universidades están sujetas a una transformación constante. Lejos de estar eternamente fijas en un pasado esencializado, están sujetas al continuo juego de la historia, de la cultura y del poder.

En efecto, la universidad es en términos prácticos una comunidad académica en la medida en que "es una manera de hacer las cosas, una forma de vivir y convivir. Una forma de construir, perfeccionar y comunicar el conocimiento y los valores"⁵¹, pero a su vez, la universidad se encuentra inserta en un contexto social determinado: La modernización social. En este último sentido, "la institución tiene ahora la misión básica de formar al animal del trabajo, es decir, producir eficientes productores y, en consonancia con ello, buenos consumidores. Para alcanzar este objetivo, los universitarios son adiestrados, ante todo, en el

⁵¹**LÓPEZ PÉREZ, RICARDO.** "Comunidad Académica y Formación Profesional". Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile EXCERPTA. En <http://www.uchile.cl/facultades/csociales/nuevo/excerpta/comunida.htm>, pág. 7.

pensamiento técnico, calculador o computante, entendiendo estos calificativos en sentido amplio. En efecto, este tipo de pensar no se reduce a operar con números o a manejar aparatos de cálculo automático; va más allá y abarca todos los sectores de la realidad. Heidegger lo caracterizaba, de manera apretada, en estos términos: Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de una finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificados e investigador. Semejante pensar sigue siendo cálculo aún cuando no opere con números ni ponga en movimiento máquinas de sumar ni calculadoras electrónicas. El pensamiento que cuenta, calcula; calcula posibilidades continuamente nuevas, con perspectivas cada vez más ricas y a la vez más económicas”⁵².

Sin embargo, cualquier formación profesional universitaria en el contexto de la modernización social, necesita suponer una relación entre maestro y discípulo, y esto último a su vez, se desarrolla en un contexto histórico determinado.

Para ir completando nuestra propia construcción heurística acerca de la universidad, en consonancia con la discusión inicial de este capítulo, diremos que las universidades en Chile, al igual que en casi toda América Latina, se introducen con la propia organización de los Estados Nacionales con el objeto de posibilitar el desarrollo y asegurar la propia consolidación de los primeros; de ahí que fueran los Estados Nacionales Racional-Burocráticos los encargados de promoverlas, organizarlas y desarrollarlas por casi dos siglos.

Por eso a las universidades latinoamericanas no se las puede

⁵²**ACEVEDO, JORGE.** “Perspectivas sobre la Universidad en la Era Técnica”. En Revista electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile CYBER. [Http://www.uchile.cl/facultades/fil...s/cyber/cyber3/textos/jacevedo.html](http://www.uchile.cl/facultades/fil...s/cyber/cyber3/textos/jacevedo.html), pág. 2.

separar de este elemento central de su constitución, pero junto a ello, no podemos dejar de considerar que también se constituyen bajo ciertos valores internos de la tradición universitaria europea hasta ese entonces dominantes, como la consideración de la articulación de sus relaciones sociales internas desde la óptica de la comunidad universitaria, pero adaptada al ideal de modernización. Situación que se prolongaría de manera evidente, al menos, en muchos de los movimientos estudiantiles de este siglo y sobre todo en la llamada reforma universitaria de la década del 60, movimiento que propugnaba la democratización de las estructuras jerárquicas de la universidad, hasta que se integraron en su institucionalidad política los estudiantes y el personal administrativo. Por cierto que en el caso chileno, tal situación cambió radicalmente después del golpe militar de 1.973. Pero la valoración de la comunidad universitaria siguió estando presente en el discurso de los movimientos sociales universitarios que se articularon contra la dictadura de Pinochet (lo que posteriormente ha tenido importantes consecuencias en la constitución de los mecanismos de regulación del mercado universitario, como veremos en los próximos capítulos), quien intervino todas las universidades del país designando rectores y todas las autoridades de facultades y departamentos. Para los universitarios existía una violación sistemática de la autonomía universitaria y del gobierno de sus propios actores: de la comunidad universitaria.

En principio, pareciera contradictorio que el ideal de la modernización de la sociedad, se haya depositado de manera permanente en la comunidad universitaria (con sus especificidades, como su vinculación con la modernización social). Pero este hecho no debería sorprendernos, pues la universidad al servicio de la modernización, o como lo veníamos diciendo, la comunidad universitaria al servicio de la modernización, sería más bien la manifestación de la racionalidad sustantiva de la modernidad, la que por lo general no es

considerada en los análisis realizados por las ciencias sociales, toda vez que la modernización es vista desde la herencia weberiana como puro despliegue de la racionalidad formal, que invade de manera inexorable todos los ámbitos comunitarios hasta transformarlos en una "jaula de hierro".

Hoy día cuando se trata de rescatar el sentido más comunitario de la racionalidad, un concepto útil es el formulado por Habermas en sus últimos trabajos⁵³. Nos referimos al concepto de **Acción Comunicativa**, que proviene precisamente de la incorporación de la dimensión sustantiva de la racionalidad. "Allí, en medio del habla y del intercambio racional, los mundos de vida quedan, por decirlo así 'protegidos' del efecto de dominio de la racionalidad sistémica"⁵⁴. Esto nos explicaría por qué la universidad puede actualizar el esencialismo de la comunidad de maestros y discípulos en el contexto de la modernidad, pues la racionalidad no sólo tiene una dimensión sistémica, como tradicionalmente se ha conceptualizado, sino también en la dimensión comunitaria o mundo de la vida. "Los procesos de modernización y racionalización afectan tanto al mundo de la vida como a los sistemas funcionales. En el primer caso, la racionalización consiste en que formas de acción comunicativa y argumentación van reemplazando mecanismos normativos de coordinación de acciones del tipo de la tradición, la autoridad y la religión. En el caso de los sistemas funcionales, la racionalización adopta la forma de nuevos mecanismos sistémicos que posibilitan niveles más altos de complejidad del sistema y aumentan la capacidad de autorregulación al reemplazar el lenguaje y la intervención humana en la coordinación de las acciones.

⁵³**HABERMAS, JÜRGEN.** "Teoría de la Acción Comunicativa", Tomos I y II., Ed. Taurus, Madrid, 1987.

⁵⁴**HOPENHAYN, MARTÍN.** "Solidaridad y Modernidad, antes y después de la Caída del Muro". En "Cultura de la Solidaridad. Realidad y Utopía". Ed. Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Santiago, 1994, pág.21.

Según Habermas, el proceso de modernización puede someter, en principio, los sistemas funcionales a las restricciones normativas del mundo de la vida, o subordinar el mundo de la vida a los requisitos sistémicos”⁵⁵

Si aceptamos que la universidad es un ámbito donde se despliega de manera más favorable la acción comunicativa, en la medida en que en ella se resumen el ideal comunitario de la tradición como comunidad universitaria, y, la modernización social; es interesante ir despejando cómo se manifestaría esto en las universidades, especialmente las privadas, que en principio deberían tener un vacío al respecto.

Con la reforma a la educación superior en Chile en 1981, surgió una gran cantidad de universidades privadas, que realizaban su oferta educacional en el mercado sin mediación estatal alguna. En el contexto del programa neoliberal radical de los últimos años de la dictadura militar, la educación podía ser asumida, y de hecho se asumió, como un buen negocio. Y que la calidad de la educación estaría asegurada por la sola competencia entre universidades en el Mercado.

⁵⁵LARRAÍN, JORGE. Op. Cit. pág. 239.

Pero este hecho estaba dando cuenta de un proceso mucho más complejo. Larraín, citando a Cousiño y Valenzuela⁵⁶, afirma que "... desde la década del ochenta, en Chile, y desde los noventa en el resto de América Latina, se ha impuesto una nueva estrategia de modernización que llaman 'monetarización', de acuerdo con la cual el subsistema económico adquiere autonomía con respecto a otros subsistemas, especialmente el político, articulándose y autorregulándose monetariamente (...) Una vez autonomizado el subsistema económico, la política pierde la capacidad de observar e intervenir sobre la economía y, por ende, abandona su pretensión de situarse en el punto de vista de la totalidad. La consecuencia: la misma política se convierte en otro sistema funcional autorreferido"⁵⁷.

Pero como la lógica monetaria costo/beneficio, con pretensiones de racionalidad total, deviene en irracionalidad; de este modo "... el embate neoliberal actual trata de completar el despliegue de racionalidad necesario como para producir ese desarrollo autosostenido a lo menos en el subsistema económico. El problema es, sin embargo, que el neoliberalismo define la racionalidad como un movimiento del cálculo coste/beneficio monetario sobre el conjunto de la sociedad con lo cual se deben reprimir las diversas particularidades que no encajan en ese único mecanismo lógico"⁵⁸.

Por ello, surge el interés por regular el sistema universitario privado. A través de un control político importante sobre el subsistema económico en este "nicho de mercado", se

⁵⁶**COUSIÑO, CARLOS Y VALENZUELA, EDUARDO.** "Politización y Monetarización en América Latina". Cuadernos del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1994.

⁵⁷**LARRAÍN, JORGE.** Op. Cit. pág. 240.

⁵⁸**VIAL, ALEJANDRO.** "Consideraciones Sociológicas sobre el Desarrollismo Cepalino y la Reforma del Estado en América Latina". En Revista Estudios Sociales, Corporación de Promoción Universitaria, N° 69, Santiago de Chile, pág. 30.

esperaría evitar las irracionalidades que el mercado libre tiende a producir si se le deja a su propio arbitrio. Este nuevo contexto obligó a replantearse la situación de las universidades privadas.

Para ir perfilando cómo actúan las universidades privadas a partir de lo planteado, sugerimos aplicar el proceso complejo de construcción de identidades desarrollado por Johnson⁵⁹ y citado por Larraín: De la situación descrita, respecto a las irracionalidades provocadas por la acción del mercado autorregulado en el ámbito de la educación universitaria, intelectuales al interior de instituciones culturales tales como los medios de comunicación, las iglesias, los aparatos educacionales e instituciones políticas y económicas, dieron la voz de alerta de la peligrosa situación que se estaba produciendo con la multiplicación de universidades privadas, por lo que comenzaron a producir una versión pública -un campo en términos de Bourdieu- de universidad, a partir del diagnóstico del sistema universitario, caracterizado por las distorsiones y desrregulaciones que se habían introducido en dicho sistema por las nuevas corporaciones.

Según los productores de esta versión pública de universidad, en el caso de la educación superior privada universitaria chilena, había una serie de desrregulaciones, que según los diagnósticos, era necesario ajustar, después de las irracionalidades provocadas por el proyecto neoliberal que afectó principalmente la fe pública en torno a la calidad de la educación impartida en las universidades privadas. "... existía un clima relativamente generalizado de malestar con la situación existente en la educación superior, especialmente con la rápida proliferación de instituciones privadas, con las limitaciones - sobre todo de transparencia- del mercado de la enseñanza

⁵⁹**JOHNSON, RICHARD.** "Towards a Cultural Theory of the Nation, A British-Dutch Dialogue". En **GALEMA, A ET AL.** "Images of the Nation". Amsterdam, Rodopi, 1993. En **LARRAÍN, JORGE.** Op. Cit. págs. 211-213.

superior"⁶⁰.

Se planteó un vacío de coordinación y de regulaciones públicas en la operación del sistema, una ausencia de evaluación dentro de la educación superior chilena que, impactaría sobre la calidad y eficiencia de operación en los establecimientos; comprobación de las debilidades del sistema universitario, en cuanto a su contribución esperada para el desarrollo científico y tecnológico del país y preocupación frente al atraso relativo, en la evolución del nivel de estudios de pos-grado; pérdida de prestigio de la educación superior nacional en el contexto comparado regional, etc.

⁶⁰ **BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN.** "La Formulación de una Nueva Política de Educación Superior en Chile ". En **Estado, Mercado y Conocimiento**. Colección III. Foro de la Educación Superior. Ed. FLACSO, Santiago, 1992, pág. 237.

José Joaquín Brunner, daba cuenta de la percepción de la realidad de las universidades privadas: "Un número importante de nuestras nuevas universidades carece de profesores de jornada completa; ni siquiera de un núcleo académico reducido pero estable que pudiera dedicarse íntegramente a la enseñanza y a formar un clima cultural apropiado. Muchas carecen asimismo, del equipamiento docente y de bibliotecas que podrían considerarse una exigencia ineludible para calificar como universidad; y no contemplan tampoco la posibilidad de iniciar alguna experiencia institucional de investigación, en cualquier campo que fuese, o mediante convenios entre varias de ellas o formando consorcios para ese efecto"⁶¹.

Bajo esta producción cultural pública acerca de lo que debían ser las universidades privadas, podemos comprender el sentido de la creación del Consejo Superior de Educación, el cual al margen de los requisitos jurídicos para crear una nueva universidad, tiene a cargo el sistema de acreditación de estas corporaciones, lo que en términos resumidos se caracteriza por la evaluación de cualquier nueva universidad por un período de seis años a contar de su creación; evaluación que se realiza en función de varios indicadores de calidad de la educación que imparten las universidades (entre los cuales se busca determinar la existencia de estructuras favorables a las comunidades de diálogo metódico, crítico y complejo), los cuales una vez cumplimentados durante dicho período, permiten que las universidades insertas en dicho proceso, adquieran su plena autonomía institucional; lo que no significa otra cosa que el reconocimiento oficial de ser plenamente una universidad, es decir, universidad sería aquella corporación privada que cumple con los indicadores de calidad educacional, producidos desde la esfera pública de lo social. Se trata de preservar la tradición

⁶¹ **BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN.** "Debates en el Ámbito de la Educación Superior". En **El Proceso de Desarrollo de las Universidades Privadas en Chile.** Ed. C.P.U., Santiago, 1992, pág. 75.

universitaria, por parte del Estado Racional Burocrático.

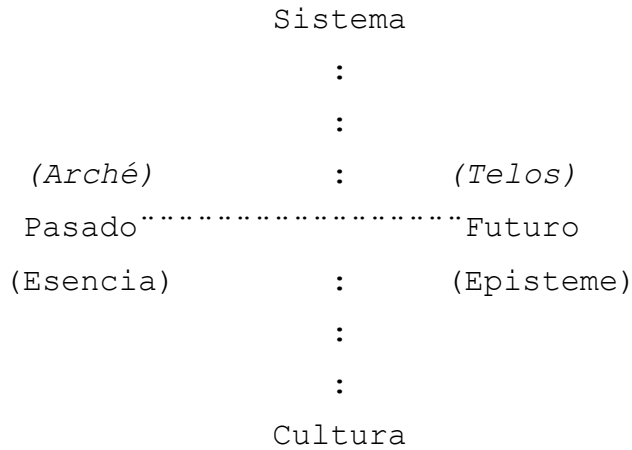
Una vez institucionalizada la versión pública de lo que es una universidad, dicha versión influye en cómo se autoperciben estas universidades.

Como apreciamos, esta versión pública de universidad, se construye a partir de las universidades privadas. Su concreción, sin embargo, requiere de una relación efectiva con dichas universidades, una capacidad para producir significados, símbolos e imágenes que cautivan su funcionamiento y organización (la universidad que no cumple con el estándar de calidad puede perder su personalidad jurídica, lo que significa desaparecer); es decir, se haría efectivo lo que Bourdieu llama el capital simbólico⁶². Pero esta capacidad de dar forma a las universidades privadas a través del sistema de acreditación no es nunca simple y directa. Los actores universitarios (docentes, estudiantes, personal administrativo), que participan en las universidades dándoles ciertas características, transforman, rechazan, apropian y reinterpretan, activamente, tales discursos.

En consecuencia, la concepción de universidades que consideramos adecuada, concibe la universidad como el resultado de una interrelación dinámica entre la tradición universitaria y su concreción dentro de la evolución social, y también como una interrelación entre el polo sistémico (relación Estado-Mercado) y el polo simbólico; como dos momentos de un proceso circular de interacción recíproca.

De ahí que el proceso de construcción de la universidad se pueda representar en torno a dos grandes ejes: uno es el escenario socio-cultural y el otro es el eje de la dimensión temporal de la existencia. El cruzamiento de estos dos ejes establece el escenario completo donde es posible centrar la experiencia universitaria.

⁶²**BOURDIEU, PIERRE.** “El Sentido Práctico”. Ed. Taurus, Madrid, 1991.



CAPÍTULO TERCERO: LA SACRALIZACIÓN Y LA DESACRALIZACIÓN DE LO SOCIAL.

I.- LA RAZÓN SACRALIZADA.

Para ir precisando el rol de las universidades en el contexto de su relación con el Estado y el Mercado, partamos por determinar los fundamentos que articulan a estos modernos Sacros sociales.

Sabido es que en los períodos de profunda crisis sociocultural, se tiende a volver la mirada hacia la filosofía en búsqueda de sentido.

A nuestro juicio, a nivel de la reflexión filosófica, es el pensamiento desarrollado por Descartes, el que sienta las bases de los fundamentos legitimadores de las modernas sacralidades institucionales: El Estado Racional Burocrático y el Mercado Autorregulado.

Profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y sobre todo culturales, le dieron la bienvenida a Descartes. En

efecto, la reforma protestante ya había hecho su aparición en la escena europea durante las primeras décadas del siglo XVI, conmoviendo las bases del núcleo institucional más importante del antiguo orden: la Iglesia Católica Romana. Con ello, el mercado pasaba a ser progresivamente la instancia en la cual se realizaría toda regulación económica y el dinero se constituiría en el medio generalizado de intercambio mercantil. Además, importantes avances en el plano científico y la considerable aportación de Galileo en la comprensión matemática de la realidad y la introducción del método experimental, contribuyeron también a socavar el antiguo "nomos" medieval persistente. El resultado de todo ello, el profundo escepticismo que caracterizó la época.

Dentro de este contexto, Descartes se sintió motivado a sacudirse de todas sus viejas creencias y prejuicios y, a emprender la búsqueda de algún criterio que le permitiese validar el conocimiento independientemente de referencias externas al mismo, considerando que ya se había tenido suficiente con el conocimiento dogmático amparado en la tradición de la Iglesia Católica Romana.

Fue así como Descartes se propuso dudar de todo aquello que no apareciese como **evidente**. Se trataba de "no admitir nada por verdadero que no conociera que evidentemente era tal; es decir, evitar minuciosamente la precipitación y la prevención y no abarcar en mis juicios nada más que lo que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera ocasión de ponerlo en duda".⁶³

⁶³ DESCARTES, RENE. "Discurso del Método". Ed. Losada, Buenos Aires, 1989, pág. 47.

Esto implicaba, ante todo, dudar del conocimiento sensorial. "Todo lo que hasta el presente me ha parecido más verdadero y seguro, lo que he aprendido de los sentidos y por ellos, y habiendo experimentado a veces que los sentidos engañan, la prudencia ordena no fiarse nunca por entero de los que una vez nos han engañado"⁶⁴. Pero, aún dudando de la experiencia sensible y siendo capaz de atribuirle el mundo al cual nos remite, a un sueño, hay elementos en tal proceso tomados de la realidad, tales como, espacio, dimensiones, números. De esta manera "Por la misma razón, aunque estas cosas generales (cuerpo, ojos, cabeza, manos y otras análogas) pudieran ser imaginarias, hay que reconocer necesariamente, sin embargo, que por lo menos existen y son verdaderas, otras más sencillas y universales todavía, de cuya mezcla -como de la de algunos colores verdaderos- están formadas todas estas imágenes de las cosas que residen en nuestro pensamiento, bien sean verdaderas y reales, otras fingidas y fantásticas"⁶⁵; tales serían el tiempo, el espacio, magnitudes, números, etc. No obstante, Descartes desafiando las concepciones precedentes radicalizó más aún su planteamiento, preguntándose por la eventualidad de que aquellas cosas sencillas y universales pudieran ser un engaño de Dios, aunque con su prudencia literaria afirmaba la posibilidad de que un genio maligno estuviera detrás del engaño, y con ello, la salida lógica de su exposición, lo llevaría a suspender sus juicios. "Supondré por tanto, no que nos engaña Dios, que es muy bueno y es la soberana fuente de verdad, sino que un genio maligno, no menos astuto e impostor que poderoso ha empleado toda su industria en engañarnos; pensaré que el cielo, el aire, la tierra, los colores, las figuras, los sonidos, y todas las demás cosas exteriores, no son más que ilusiones y sueños de que se ha servido para tender lazos a

⁶⁴ **DESCARTES, RENE.** "Meditaciones Metafísicas". En **Obras Filosóficas de Renato Descartes.** Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1945, págs.. 83-84.

⁶⁵ **IBID.** Pág. 85.

nuestra credulidad; me consideraré privado de manos y de ojos, de carne y de sangre, y de sentidos, pero falsamente convencido de que tengo estas cosas; permaneceré obstinadamente adherido a tales pensamientos; y si por este medio no me es posible llegar al conocimiento de verdad alguna, lo será al menos suspender mis juicios. Por esto pondré gran cuidado en no dar crédito a ninguna falsedad y prevendré también mi espíritu contra todas las asechanzas de ese gran impostor que por astuto y poderoso que sea, no conseguirá engañarme nunca."⁶⁶

⁶⁶ **IBID.** Pág. 86.

Tal conclusión es el argumento contra cualquier eventual "engaño" ,en definitiva, no pronunciarse sobre todo aquello que no es posible descubrir con evidencia ante el rigor de la **duda metódica**. Y ahora qué nos queda, si se han negado los sentidos y las fantasías y, se ha manifestado la posibilidad de que un genio maligno nos engañe. ¡Algo debe ser por más que se dude!. La respuesta de Descartes es que lo único indubitable es que se piensa, se duda. "Más inmediatamente después me fijé en que, mientras yo quería pensar así que todo era falso, era preciso que yo, que lo pensaba, fuera algo. Y advirtiéndome que esta verdad: yo pienso, luego yo soy, era tan firme y segura, que no podrían conmoverla todas las extravagantes suposiciones de los escépticos, juzgué que podría admitirla sin escrúpulo como primer principio de la filosofía que yo buscaba"⁶⁷.

Por lo tanto debemos concluir siguiendo a nuestro autor, que el fundamento último del conocimiento es un hecho de conciencia, subjetivo; el punto de partida que le permitirá seguir su proyecto de desprender, a partir de la conciencia, la realidad del mundo y la realidad de Dios. En definitiva, Descartes inaugura un proceso, que seguido por los filósofos modernos, como Spinoza, Kant, y sobre todo Hegel, estaría marcado por la sacralización de la Razón, es decir, una razón autofundada que no requiere nada externo a ella para legitimarse como fundamento de toda realidad y constituirse como el eje de la reproducción social.

El padre de la filosofía moderna, sentó así las bases del racionalismo, que desde su valoración de la razón, mantiene un interés por la metafísica, surgido del saber científico y del problema de la validez del conocimiento. La razón, pasa a concebirse como conciencia trascendental, como razón pura, esto es, la razón como agente ahistórico del saber, que prescinde de todo aquello que delimita su propia experiencia, tales como los

⁶⁷**DESCARTES, RENE.** Op.cit.. Pág. 66.

sentimientos, las emociones, los sentidos, la fe, la autoridad, etc.; sinónimos de irracionalidad y de desorden. Esta razón autónoma y autosuficiente que, busca en la metafísica el fundamento de la verdad, exige que la realidad corresponda esencialmente a ella misma, por ello, todo lo racional pasa a concebirse como real. El orden de lo real, correspondería al orden de la razón, y lo que no se ajuste a la canónica de la razón es concebido como irracional; tal como lo desarrollaría posteriormente Kant.

Desde entonces, el concepto acerca de la conciencia Trascendental se ha venido fijando en la filosofía contemporánea como perteneciente al sujeto y a la razón, en cuanto es condición del objeto y, por ende, de la realidad misma. Así, se ha calificado como trascendental toda actividad o elemento de la conciencia de la cual dependa la afirmación o la posición de la realidad objetiva.

Los filósofos posteriores a Descartes, buscaron por otros caminos el método del razonar autofundante y verdadero.

Por Kant, también consideraba que la razón y la metafísica tenían un papel central en la constitución y ordenación de la realidad, aunque limitada.

En su momento, la ciencia había asumido una conciencia de solidez, que a su vez había legitimado la noción de una conciencia de autosuficiencia. En el siglo XVIII, se legitimó el hecho que la ciencia es el conocimiento sólido que se afirma a sí mismo, y por ello, pasó a transformarse en el paradigma que establece la validez del discurso metafísico.

Para Kant, el discurso metafísico era diferente al discurso científico, de ahí que una de sus principales preocupaciones consistía en establecer un contrapunto entre estos dos discursos; ¿Sería posible la metafísica en tanto ciencia?, suponiendo que la ciencia es el referente para preguntarse por el valor de la metafísica. Diferentes resultan Descartes y los racionalistas, para quienes la metafísica era anterior a la ciencia. De ahí que para Kant la principal preocupación era acerca el estatuto

epistemológico de la metafísica.

Con su crítica a la razón pura, ciencia y metafísica tendrían en común la razón. Si la ciencia es el conocimiento necesario, universal y objetivo, siendo la experiencia fuente de todos los datos y además contingente. La necesidad, universalidad y objetividad está dada por la razón; pues si todo conocimiento comienza con la experiencia, no todo en el conocimiento procede de ella. Los datos nos impactan, pero la manera como el sujeto los ordena y organiza son posibles gracias a los a priori de la conciencia trascendental. Por lo tanto, la razón recibe la representación de un fenómeno, agregándole conceptos puros (categorías); como resultando de ello, un concepto-objeto, así, la conjugación de los conceptos puros del entendimiento con el fenómeno, es el concepto-objeto, el cual implica la objetivación de la razón, a través de la ordenación del caos sensorial de la experiencia. Con ello, Kant sentaría las bases a nivel filosófico, de la legitimidad de la razón -iniciado por Descartes- para volcarse sobre el mundo en su afán de ordenarlo según sus propios preceptos ya validados en el ámbito de lo formal. Sin duda una conclusión de enorme impacto en el devenir de la modernidad, pues además se trata de un valor universal a cada uno de los sujetos, como si éstos carecieran de toda historicidad.

II.- CRISIS SOCIAL Y ROL DE LA REFORMA PROTESTANTE.

Si Descartes sentó la bases del pensamiento racional a nivel filosófico, otros muchos factores socio-culturales y políticos fueron también conformando lo que se ha venido en llamar la modernidad. Uno de los más importantes fue la Reforma Protestante.

Este hecho no sólo debemos entenderlo desde su dimensión intra-eclesial, teológica y del rol que jugaron los reformadores -que sin duda es relevante-, pues da cuenta antes que todo, de la profunda crisis que venía experimentando la Iglesia Católica Apostólica Romana como institución sacralizada, y en consecuencia, como núcleo de sentido central en la cultura europea de su tiempo.⁶⁸

En el siglo XVI, la organización eclesiástica comenzó a suscitar toda oposición y preocupaciones ante la mundanización de los eclesiásticos, el fiscalismo centralizador de la curia

⁶⁸Para autores como Albérigo, Lutero “veía claramente dentro de sí la violencia del pecado y no encontraba en cambio, la eficacia saludable y purificadora de la gracia divina en los sacramentos, ni siquiera de la confesión. Parecía que después de cada absolución, todo volvía a empezar igual que antes: el pecado la asediaba con renovada fuerza y dentro de él la satisfacción del bien efectuado provocaba un sentimiento penoso y peligroso de complacencia que lo envenenaba todo”. En **ALBÉRIGO, GIUSEPPE**. “La Reforma Protestante”. Ed. Uteha, México, 1961, pág. 7.

romana, el abandono -según se decía- en que yacía la cura de las almas, la decadencia moral de los conventos y monasterios, el privilegio social y económico que había conseguido el gremio clerical durante la Edad Media y sobre todo, el cobro por la expiación de los pecados, como justificativo para la recaudación de fondos para "la obra del Señor".

La situación se desbordó cuando el Papa León X publicó una nueva gran indulgencia, con el objeto de recaudar fondos para la construcción de la nueva basílica de San Pedro. Encargado de la recaudación en suelo germánico fue el arzobispo de Maguncia Alberto de Brandeburgo, quien aseguraba una correspondencia mecánica entre el perdón de los pecados y el pago del donativo por parte de los fieles.

Concomitante con el malestar popular que ocasionó este hecho, Lutero publicaría en octubre de 1517, las 95 tesis de Württemberg contra las indulgencias, generando un movimiento crítico de impugnación, a partir de su malestar teológico y político, que fraguaría en una serie de consecuencias culturales.

Algunas de las tesis de Lutero, descontando su contenido teológico, tendrían un impacto político y sociocultural en las bases de legitimación de la Iglesia, como por ejemplo:

" **Tesis tercera:**(...)La penitencia interior es nula, si no produce varias mortificaciones de la carne.

Tesis cuarta: O sea, que perdura la expiación hasta que perdura el odio de sí mismo (que es la verdadera penitencia interior), o sea, hasta el ingreso en el reino de los cielos.

Tesis quinta: El papa no quiere ni puede condenar pena alguna, sino impuesta por voluntad propia o de los cánones.

Tesis Sexta: El papa no puede condenar culpa alguna, como no sea declarando y aprobando que ha sido condonada por Dios, o

condonando en los casos a él reservados, fuera de los cuales la culpa subsistiría sin duda alguna.”⁶⁹

Pero Lutero no fue el único que con su crítica teológica y política al estilo eclesiástico romano, provocaría una ruptura total con Roma, su iglesia y la conformación de una nueva teología, socavando de paso su legitimidad.

Si Lutero fue el iniciador de la ruptura, la segunda generación de reformadores, influida por Calvino, fundaría también otra Iglesia separada de Roma. La iglesia de los predestinados, según la cual “Todos aquellos, en efecto, que el Señor ha escogido y ha considerado dignos de su consorcio, han de prepararse para una vida dura, laboriosa, atormentada y llena de muchos males de todo género”⁷⁰.

Pero estos hechos no sólo traerían como consecuencia la pérdida de legitimidad de la Iglesia Romana y el socavamiento de sus bases como núcleo de sentido; sino también una transformación cultural que daría paso a un nuevo tipo de organización social.

Con el protestantismo comienza a concebirse el trabajo como vocación y mandato divino, como destino que hay que aceptar y conformarse, lo que asociado al coste psicológico de no saberse en el libro de los elegidos, obligaría a los individuos a volcarse al mundo a través del trabajo, con el fin de reconocer su estado de gracia: “Quien no trabaja, que no coma: Se aplica incondicionalmente a todos; sentir disgusto en el trabajo es prueba de que falta el estado de gracia”⁷¹.

⁶⁹**IBID.**

⁷⁰**CALVINO, JUAN.** “De la Soportación de la Cruz, que Constituye una parte de la renuncia de Nosotros mismos”. Texto completo reproducido en **IBID.**

⁷¹**WEBER, MAX.** Op. Cit. Pág. 218.

En consecuencia, la valoración ética del trabajo incesante, continuado y sistemático en la profesión, pasó a ser un medio ascético superior y un medio de comprobación absoluta, segura y visible de regeneración y de auténtica fe. "La vida profesional del hombre, debe ser un ejercicio ascético y consecuente de la virtud, una comprobación del estado de gracia en la honradez, cuidado y métodos que se pone en el cumplimiento de la tarea profesional; Dios no exige trabajar por trabajar, sino el trabajo racional en la profesión. Es éste el carácter decisivo de la idea puritana de profesión, no el conformarse con lo que, por disposición divina, le toca a uno a su suerte"⁷².

De este modo en la cultura occidental, que a diferencia del cosmocentrismo oriental en que la contemplación busca su huida del mundo rehusando en lo posible toda acción, "la áscesis, se basa en la actividad y en su dimensión intramundana, busca transformar activamente el mundo de acuerdo con los ideales religiosos. La salvación queda así vinculada a una conducción de la vida según normas éticas, produciéndose con ella una sistematización y racionalización en el modo de conducir la vida"⁷³.

⁷²**IBID.** Pág. 222-223.

⁷³**COUSIÑO, CARLOS.** "Razón y Ofrenda". Cuadernos del Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1990.

En consecuencia, se comienza a asistir a un proceso de secularización del ámbito sagrado-religioso, el que no puede ser entendido exclusivamente como proceso creciente de racionalización social, ya que lo que ocurre en realidad es un doble proceso; en primer lugar, el debilitamiento de algunos aspectos del ámbito sagrado-religioso, como el cristianismo católico institucional, que se desacraliza en tanto deja de ser el exclusivo dotador sentido, y, en segundo lugar se sientan las bases para la aparición de otras sacralidades provenientes del ámbito laico-secular, que tendrán su manifestación en las instituciones y organizaciones conformadas por el predominio de la racionalidad con arreglo a fines, tales como el Mercado autorregulado y el Estado Racional-Burocrático. Y llamamos a éstos sacralidades, por la legitimación cultural que alcanzan en la sociedad moderna, en tanto núcleos dotadores de sentido, que no necesitan de ninguna referencia externa, más que su propia autoafirmación para llegar a constituirse en ejes de la reproducción social moderna⁷⁴.

La interrogante a resolver ahora, es saber cuál y cómo se ha sido desarrollando, en los límites de nuestra investigación, este proceso legitimador de las nuevas sacralidades de la modernidad.

III.- LA CRISTALIZACIÓN DEL ESTADO RACIONAL BUROCRÁTICO Y DEL MERCADO AUTORREGULADO COMO SACROS.

Según planteamos en las páginas precedentes, la modernidad - en Europa- fue ante todo un proceso cultural.

En tanto proyecto cultural, posteriormente la ilustración bebiendo de los desarrollos de los filósofos como Kant y otros, y en un contexto de legitimación de la razón ante los éxitos de la ciencia y la tecnología, apeló a la búsqueda de una síntesis

⁷⁴Estos planteamientos teóricos se encuentran desarrollados ampliamente en los últimos trabajos de **Isidoro Moreno Navarro**, especialmente en aquellos que han sido citados a lo largo de toda esta investigación.

social, que fraguándose en el pensamiento y prescindiendo de referencias externas, se cristalizara en una nueva organización de la sociedad, en una nueva ecúmene; toda vez que el itinerario de los esfuerzos reflexivos, descansaban en la premisa racional-iluminista de que todo lo racional era real, como un traslado de la canónica de la razón a la esfera de las relaciones sociales, las instituciones y la organización de la sociedad.

Al respecto, habíamos planteado en las primeras páginas de esta investigación, que era equivocado identificar modernización como secularización en tanto proceso de creciente racionalización. Aunque la razón y el predominio de la racionalidad formal es una característica incuestionable de ello, lo interesante es describir como la modernidad hipostasia a la razón otorgándole estatuto de sacralidad, en tanto razón autofundada, lo cual desde la filosofía ha venido impregnado los supuestos de las ciencias sociales y sus desarrollos teóricos acerca de lo que nos interesa: Los Sacros modernos como el Estado Racional Burocrático y el Mercado Autorregulado.

En relación al Estado Racional Burocrático, Parsons por ejemplo, que es un heredero de la tradición racional-iluminista⁷⁵, que no desarrolló una teoría del Estado, pero sí una teoría de la organización social -la cual sí tiene alcances respecto de esta concepción específica de Estado-; concebía a la sociedad moderna constituida por interacciones cooperativas estables.

⁷⁵Parsons califica su teoría de la sociedad, como Racionalismo Analítico en “La Estructura de la Acción Social”, Ed. Guadarrama, Madrid, 1968.

Ello supone establecer que los individuos son sujetos racionales autoconscientes relacionados en un tramado de relaciones de expectativas mutuamente referidas, donde el punto de equilibrio de estas racionalidades se produciría, consecuentemente, cuando las motivaciones individuales al logro de una determinada meta coinciden enteramente con las expectativas que, por medio del sistema normativo, tienen los restantes actores sociales frente a esa conducta individual. A esto llamó Parsons institucionalización, lo que sería el fundamento último del orden social. Allí donde las normas "imponen una actividad estable y autorreproductora, las propias normas persistirán en esa actividad"⁷⁶. Lo que significa entender, siguiendo al mismo autor citado, "que los poseedores del poder, normativamente especificados, aplican o amenazan con aplicar sanciones, tal y como le permiten las normas, para movilizar obligaciones vinculantes que normativamente tienen derecho a imponer, en circunstancias normativamente apropiadas. Cuando se trata de comprender qué es lo que se ha hecho legítimamente, y por qué lo está haciendo la gente, el último punto de referencia lo constituyen las normas"⁷⁷. En consecuencia allí donde el supuesto es la razón, el fundamento es la norma.

Desarrollemos más esta idea en relación al Sacro Estado Racional Burocrático.

La premisa de que "todo lo racional es real", ha sido aplicada en la modernidad, simultáneamente al plano del "espíritu objetivo" y al plano de la organización política del Estado, el cual no representa otra cosa que la síntesis encarnada del primero. En otras palabras la modernidad, particularmente en su versión ilustrada, ha adoptado la visión de que la realidad social no es otra cosa que una "filosofía hecha historia", o lo

⁷⁶**BARNES, BARRY.** "La Naturaleza del Poder". Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1990, pág.47.

⁷⁷**IBID.** Pág.48.

que sería más adecuado para la ilustración, "la razón sacralizada hecha historia".

Si en la modernidad la razón sacralizada ha pretendido ser el principal núcleo dotador de sentido, su estrategia ha sido reemplazar la contradicción básica de la sociedad, organizada a partir del núcleo sagrado-religioso, es decir, la contradicción vida/muerte; por las contradicciones "nomía/anomía" u "orden/caos", depositadas primigeniamente en la razón. "Ambas oposiciones tienen la misma intencionalidad: la sociedad constituye colectivamente su sentido en cuanto es capaz de construir un orden que escapa al caos, a la indeterminación, a la ausencia de normas, todo lo cual se representa con la muerte. La muerte es el estado máximo de 'entropía' Y significa, por tanto, disolución de cualquier ente colectivo".⁷⁸

⁷⁸**MORANDÉ, PEDRO.** "Cultura y Modernización en América latina". Ed. Encuentro, Madrid, 1987, pág.93-94.

El Estado Racional Burocrático en cuanto orden institucionalizado y ordenamiento jurídico, no se agota en el principio del monopolio de la fuerza y coerción física. El Estado Racional Burocrático como realidad sacralizada, implica que no es la norma institucionalizada lo que constituye propiamente el orden, sino el sentido que se deriva del proceso de constitución de normas. Para Morandé siguiendo a Hinkelammert, "la realización de una conducta prohibida tiene implicaciones que van más allá de la mera disrupción del equilibrio funcional. En este plano los sistemas pueden autocorregirse sin recurrir a mecanismos de 'eficacia simbólica'. Pero el desequilibrio funcional provocado por un grupo de actores políticos conscientes atenta no sólo contra la norma, sino contra su espíritu. Ya no se trataría de perfeccionar un equilibrio siempre necesario de maximización, sino de introducir un principio de incertidumbre sobre el sentido mismo del ordenamiento normativo. La respuesta del leviatán tiene que trascender entonces el ámbito operativo (como, por ejemplo, el castigo que se infiere a un productor que se equivoca en las cantidades que lleva al mercado) para ubicarse en el nivel en que fue hecha la amenaza: la oposición orden/caos, sentido/caos que es interpretada en adelante, como oposición vida/muerte"⁷⁹. En definitiva cualquier ideal sólo puede ser entendido como espíritu de este Sacro, como Razón de Estado, y no como un principio que lo trascienda. Así por ejemplo los llamados derechos individuales anteriores y superiores al Estado, no existen. Lo que sólo puede afirmar el Estado sacralizado es el espíritu de su constitución institucional. En definitiva, su propia pretensión de autolegitimación. El Estado, por su propia constitución busca ser Estado autorregulado, siguiendo los postulados de la razón. Es decir sin otra referencia que a sí mismo. Como Sacro que apela a sus propios principios absolutos de autolegitimación, que para no ser declarada como ideología, la modernidad le otorga "por el bien de todos", el derecho a la fuerza y a la coacción física

⁷⁹IBID. Pág. 96.

legítima.

Por su parte, el proceso de sacralización del Mercado Autorregulado obedece principios similares generales que en el caso del Estado Racional Burocrático, sin embargo el proceso histórico para su cristalización como tal es diferente a la vez que posterior.

En efecto, el Mercado como Sacro (Weber lo llamaría Capitalismo Racional, a diferencia del Capitalismo Aventurero), ya venía fraguando su espíritu desde la Reforma, pero no se constituyó como tal sino hasta caracterizarse por su principio de autorregulación.

A nuestro juicio, la novedad de este hecho no radica en la institución del mercado en sí mismo -que existe con anterioridad-, sino en su extensión a las relaciones laborales debido a la pauperización y a la incapacidad del ordenamiento jurídico de protección al trabajador para aliviar su miseria creciente desde el siglo XVIII en Europa.

Hasta ese entonces el Mercado había funcionado sujeto a las regulaciones de las comunidades locales, las ciudades o los Estados; sin embargo la idea de autorregulación exigía la separación de la sociedad en una esfera económica y otra política. "Para los teóricos del estado moderno, llámese Hobbes, Maquiavelo, Locke o Rousseau, hubiera resultado inconcebible la existencia de una importante actividad social, como es la producción de bienes y servicios, regulada por principios distintos de los que correspondían a la organización del Estado. Para todos ellos no hay vida social sino por medio de las instituciones sociales que el Estado regula y compatibiliza entre sí en la perspectiva de un bien común superior. Fuera del Estado el hombre es 'el lobo del hombre', o bien el 'salvaje inocente', es decir, es un individuo 'ilusorio' en estado de naturaleza. De ahí que la suerte de toda la población sometida a la jurisdicción del Estado, cualquiera que fuera su estrato o función, era un asunto público que ponía a prueba, en última instancia, el mismo

orden moral que sustentaba las instituciones”⁸⁰.

Esta visión es la que precisamente se altera con la introducción del mecanismo autorregulador del mercado. Se descubre que existe una “sociedad económica” que es distinta a la “comunidad” representada en el Estado. La condición de pobre pasa a ser vista como una condición natural que sólo puede alterarse con su disposición al trabajo y no como una responsabilidad moral de la comunidad que busca el bien común. La relación entre compra y venta de trabajo pasó paulatinamente a tratarse como un asunto de individuos privados que encuentra su punto de equilibrio en la acción reguladora del mercado. Así un amplio campo de relaciones sociales comienzan a articularse de manera autónoma al orden moral de la comunidad, que sólo pide de ésta una garantía formal: que se respete la independencia del mecanismo puesto en vigor, el intercambio regulado por los precios. O como sostendría Marx, el paso del valor de uso al valor de cambio.

⁸⁰ **IBID.** Pág. 32.

Pero dicho cambio, también fue acompañado de una nueva conceptualización legitimante del fenómeno social. En efecto, si Adam Smith refelexionaba acerca de la riqueza de las naciones bajo el amparo de una estructura política dada, también suponía una ley natural humana para justificar éticamente la iniciativa individual, la libertad frente a los negocios y el *laissez faire*, en cambio posteriormente, fue Townsend⁸¹ quien invierte el principio aplicando la ley de la naturaleza al hombre, sobre la base de la relación entre el hambre y la sobrevivencia. El hambre, para Townsend, regularía por sí misma la sobrevivencia y la disposición al trabajo. El hambre domestica y la sociedad puede ser construida "naturalmente" por esa domesticación. Siguiendo a Morandé, los planteamientos de Townsend podrían resumirse del siguiente modo: "Una economía mercantil sólo puede existir en una sociedad mercantil, de modo que es necesario reformar aquellas instituciones sociales que impidan el normal funcionamiento de esta economía. A diferencia de otras reformas, ésta exige del Estado simplemente que no haga nada, que no se preocupe mediante leyes especiales de la sobrevivencia del trabajador, puesto que el hambre es 'una presión específica, silenciosa y continua' que puede regular por sí misma la sobrevivencia y la disposición al trabajo. Esta es la esencia del mecanismo autorregulador que se propone"⁸². Si no cómo entender ahora la neo-sacralidad del mercado con la liquidación paulatina de los contratos "fijos" y la aparición de los llamados "contratos basura" en muchos países europeos con tradición en el Estado del Bienestar: El supuesto se basa en el miedo a la miseria, al hambre, lo que permitiría una mayor productividad y eficiencia con miras a la convergencia de las economías hacia el Euro. La paradoja es que la modernización de estas llamadas

⁸¹Quien expone el pensamiento de Townsend es **POLANYI, KARL**. "La Gran Transformación. Los Orígenes Políticos y Económicos de Nuestro Tiempo". Buenos Aires, 1947.

⁸²**MORANDÉ, PEDRO**. Op. Cit. Pág. 34.

sociedades complejas en la versión de la construcción de un Gran Estado Europeo, requiere precisamente echar mano a otro Sacro moderno que tradicionalmente le ha disputado la centralidad del sentido y la reproducción social: El mercado.

La sacralización del Mercado en consecuencia, tendrá como fundamento que la sobrevivencia se comporta según la ley de la naturaleza y no según el resultado de la aplicación de alguna ley humana. Ya no se trata de la clásica diferenciación entre naturaleza y cultura, sino simplemente de naturalismo. Así se constituye la sacralidad del Mercado, pues no se trata de un simple cambio de la institucionalidad sino de un cambio del hombre mismo: Cosa, mercancía, bestia.

IV.- EL SACRO ESTADO RACIONAL BUROCRÁTICO EN AMÉRICA LATINA.

De acuerdo a lo planteado precedentemente, el Estado se presenta como una forma de vida superior de dominación, como un ordenamiento en el que las personas nacen y les está dado como categoría social básica, cualquiera que sea su concreta conformación histórica.

La importancia práctica del Estado Racional Burocrático como Sacro en América Latina hay que situarla en sus orígenes mismos como Estados Independientes, y en la relevancia de lo que se ha venido a llamar las nacionalidades, "a diferencia por cierto de México y Perú, donde grandes culturas autóctonas prefiguraron los Virreinos y Repúblicas"⁸³.

Interesante resulta en este sentido, el rol cumplido por el Estado en Chile en la formación de la nacionalidad. Chile ("Lugar donde acaba la tierra"), era a la llegada de los españoles, un lugar con una muy baja densidad poblacional y era conocido por los Incas como un lugar peligroso dado el carácter guerrero de sus habitantes: Los Mapuches.

⁸³**GÓNGORA, MARIO.** "Ensayo Histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX Y XX". Ediciones La Ciudad, Santiago, 1981, pág. 11.

Durante los períodos de la conquista y la colonia, España lo definió como Capitanía General, como "frontera de guerra" dadas las luchas con los araucanos (Mapuches de la zona de Arauco), y como "el antemural del pacífico" ante las frecuentes arremetidas de piratas y corsarios holandeses e ingleses hacia el Perú y la costa occidental de México en busca del oro que transportaban los barcos españoles. Posteriormente en el siglo XIX, las guerras entre Estados latinoamericanos sigue siendo un factor histórico capital. En el caso chileno cada generación, podemos decir, vive una guerra: "Primeramente, la ofensiva lanzada en 1813 por el Virrey del Perú desencadenó las guerras de la independencia, que trajeron como consecuencia la creación del nuevo Estado y que se prolongaron en la 'guerra a muerte' contra los realistas del Sur y en la campaña para la liberación del Perú, bajo el mando de San Martín. Más tarde se suceden, a lo largo del siglo, la guerra de 1836-1839 contra la Confederación Perú-Boliviana de Santa Cruz, la guerra naval contra España (1864-1866), la guerra del pacífico (1879-1883), vivida como guerra nacional, y por último la guerra civil de 1891. Más no hay que olvidar la inacabable 'pequeña guerra' contra los araucanos, con sus periódicas entradas a la selva y en los reductos indígenas, los incendios de siembras, las mil ardidés de la 'pequeña guerra', que remata en un levantamiento mayor en 1880, que sólo puede considerarse definitivamente aplastado en 1883"⁸⁴. Y si a los acontecimientos bélicos que acompañan el origen al Estado y legitimidad posteriormente, unimos otros medios dispuestos por el Estado: los símbolos patrióticos como la bandera, la canción nacional, las fiestas patrias, el poblamiento del territorio con inmigrantes suizos, franceses, croatas, griegos, sirios y sobre todo alemanes, y, el aislamiento geográfico, desde el norte por el desierto de Atacama (el más árido del mundo), desde el este por la cordillera de los Andes, desde el sur por la Antártida y desde el oeste por los mares australes del pacífico; es obvio

⁸⁴ **IBID.** Pág. 9.

considerar que ha sido en gran manera el Estado el que ha generado el sentimiento de nacionalidad que se identifica con la "chilenidad".

Pero no sólo en la conformación de las nacionalidades ha actuado el Estado en muchos países de América Latina (principalmente Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay), también ha sido por largos decenios el principal motor del desarrollo, principalmente a partir de la caída de los regímenes oligárquicos en las décadas del 20 y 30 que dieron origen al Estado del Bienestar.

Mols sostiene que en esta concepción del Estado está incita la tentación de sacralizar la propia identidad política: "Tiendo a pensar que América Latina, sobre todo Hispanoamérica, está fuertemente signada por una concepción estatalista del Estado (...) La centralización, la burocratización y la falta de consideración de los reclamos de la sociedad son algunas de sus características seculares más notorias"⁸⁵.

⁸⁵**MOLS, MANFRED.** "Concepción del Estado, Modelo de Desarrollo y Cultura Política en América Latina". En **Josef Thesing (Ed).** "**América Latina: Tradición y Modernidad**" v. Hase & Koehler Verlag Mainz, St. Augustin, Germany, 1991, págs. 60-61.

Sin embargo, en general puede decirse que durante decenios el Sacro Estado Racional Burocrático, o modelo estatalista en palabras de Mols, tuvo éxito a la hora de promover el desarrollo. En 1929, "aunque había grandes diferencias en los niveles de ingreso tanto entre los países latinoamericanos como dentro de los propios países, en ese año el ingreso medio de Argentina, Uruguay y Venezuela excedía al de Austria y Finlandia y era cercano al de Francia; Chile y México tenían niveles de ingreso medio similares a los de Italia; Colombia tenía un nivel de ingreso comparable al de Japón; en tanto que Brasil, Ecuador y Perú se encontraban más retrasados que el resto"⁸⁶, y en 1950 los niveles de ingreso de Argentina, Uruguay y Venezuela sobrepasaban o eran similares a los de Austria, Finlandia e Italia, mientras que el de México era parecido al de España⁸⁷. O si se toma como indicador el crecimiento regional bruto que durante los años 1945-1975, fue de casi un 6 por ciento, con puntos máximos de 7 y 8,3 por ciento⁸⁸.

Pero dichas cifras alcanzadas bajo la acción del Sacro Estado Racional Burocrático, hay que comprenderlas también a la luz de las condiciones internacionales que vivía América Latina. En efecto, en los años posteriores a la posguerra los temores surgidos de la escasez de divisas, que se generó por la caída en las exportaciones de bienes primarios durante la Gran Depresión y las limitaciones a la oferta de bienes de importación durante la Segunda Guerra Mundial, crearon un ambiente propicio para la sustitución de importaciones. A juicio de la CEPAL -y también de los autores de la teoría de la dependencia-, en aquella época la estrategia de desarrollo y más específicamente de

⁸⁶**BUENO, GERARDO.** "Economía y Desarrollo. Determinantes Culturales de la Conducta Económica". En **Thesing, Josef (Ed.)**. Op. Cit. Pág.132.

⁸⁷**IBID.** Pág. 134.

⁸⁸**MARTNER, GONZALO (Coord).** "América Latina hacia el 2000. Opciones y Estrategias", UNITAR/PROFAL, Caracas, 1986, Pág. 49.

industrialización impulsada por el Estado apoyada en la sustitución de importaciones, se justificaba por tres hechos principales: "en primer lugar, la reducida elasticidad de ingreso de la demanda de importaciones de bienes primarios; en segundo, como corolario de lo anterior y muy importante, que había una tendencia hacia el deterioro de los términos de intercambio; o sea, la relación entre los precios de las exportaciones y las importaciones, y, tercero, que al concentrarse el progreso técnico en los países del 'centro' las posibilidades de que los países de la periferia produjesen manufacturas para la exportación se reducían considerablemente"⁸⁹.

En consecuencia nacionalidad y conducción de la modernización y el desarrollo, fueron por décadas, los principales efectos y legitimaciones del Estado moderno en América Latina.

V.- EL SACRO ESTADO RACIONAL BUROCRÁTICO Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO.

⁸⁹**BUENO, GERARDO.** Op. Cit. Pág. 140.

Como manifestamos en páginas precedentes, en Chile las élites criollas educadas en Francia en el espíritu de la Ilustración y que condujeron la nueva organización del Estado independiente, ya consideraban la educación en general, y la educación universitaria, un elemento estratégico de la consolidación del Estado-Nación Y la república. "La cultura ilustrada de las elites criollas, no sólo se tradujo en una determinada concepción del Estado y de su misión, sino también en una noción de educación, de las instituciones educacionales y del tipo de disciplinas y ciencias a cultivar en su interior. Lo que se manifestó en la fundación de la Universidad de Chile en 1842"⁹⁰.

Ciertamente tal modelo de ciencia y de institución en donde se practica, tuteladas por la Razón de Estado, correspondieron al proyecto criollo de fundación de la Universidad de Chile.

⁹⁰ **MORANDÉ, PEDRO.** " Modelos Polares ...". Op. Cit. Págs. 217-218.

La importancia dada a la educación desde el Estado responsable del desarrollo de la sociedad civil, al interior de sus límites jurisdiccionales, comenzó a delinear una clara tendencia hacia su expansión, particularmente en lo que a educación superior se refería; creciendo a un ritmo mayor que la educación secundaria. Por ejemplo, al interior del Instituto Nacional, establecimiento en donde se impartía docencia bajo la tutela de la Universidad de Chile en tanto Superintendencia, podemos apreciar los siguientes datos estadísticos: Entre 1853 y 1877 los alumnos del Instituto Nacional aumentaron de 682 a 1264, es decir, en un 46,1%, mientras los alumnos de la sección universitaria aumentaron de 139 a 943, es decir, en un 85,3%⁹¹, siendo la razón de estudiantes universitarios, respecto de los secundarios, de 1 por cada 1,3. Luego, fueron paulatinamente incorporándose alumnos de provincia, que según cifras oficiales, correspondían al menos al 37,75 % del total de matriculados en la educación superior⁹².

Esta expansión, impulsada por las diferentes reformas inducidas desde el Estado para formar los cuadros técnicos y profesionales que permitieran una pronta consolidación de su estructura en todo el territorio, siguió desarrollándose profusamente con las solas limitaciones de los recursos.

Esta tendencia se mantuvo con características más o menos estables durante toda la mitad de la presente centuria, siendo su rasgo sobresaliente, el rol hegemónico del Estado en términos de autoafirmación de la Razón de Estado.

Posteriormente, fueron las dinámicas económicas externa e interna, las que introdujeron complejidad al fenómeno en cuestión. En efecto, el desarrollismo económico impulsado desde la CEPAL a partir de la década del 50 y su correlato sociológico

⁹¹ **FUENTE:** "Memoria de Instrucción Pública, 1878". Referencia **SERRANO, SOL.** Op.Cit. Pág.167.

⁹² **IBID.**

en la teoría de la modernización norteamericana planteada por Talcott Parsons y que, Gino Germani adoptó para la región, fueron las ideas generales que acentuaron la tendencia expansiva de la educación universitaria bajo el amparo del Estado Racional Burocrático.

Desde la década del 50 también se observa un claro crecimiento en las matrículas de la educación universitaria bajo el rol del Estado del Bienestar, legitimado ahora por el discurso Cepalino. Entre 1958 y 1973, las matrículas aumentaron desde 21.362 hasta 145.663 estudiantes, lo que implicaba un crecimiento de 581,9%, siendo la cobertura de la población de 20 a 24 años de edad en 1973 del 16,4% en comparación al 3,6% de 1958, lo que también significa prácticamente aumentarla cuatro veces y media⁹³.

A nuestro juicio, las cifras demuestran el rol que ha tenido el Estado en este período respecto de la educación universitaria. Sin embargo esta tendencia no se sostendría por mucho tiempo. Una serie de factores estructurales, sobre todo factores económicos internacionales y la aparición de nuevas características en la organización de la sociedad moderna, deslegitimarían la sacralidad del Estado Racional Burocrático -al menos en los términos en que se venía desplegando-, lo cual también se traduciría en el papel que jugaría dicha institución respecto de la educación universitaria posteriormente.

⁹³ **FUENTE:** Centro de políticas PIIE, sobre la base de datos MINEDUC e INE. Referencia: Estadísticas Educativas. En **Educación y Transición Democrática**. Ed. PIIE, Santiago de Chile, pág. 231.

**VI.- PROCESO DE DESACRALIZACIÓN DEL ESTADO RACIONAL
BUROCRÁTICO Y SACRALIZACIÓN DEL MERCADO AUTORREGULADO
EN AMÉRICA LATINA.**

Si el Estado Racional Burocrático ha sido el núcleo central de organización de la sociedad y el principal dotador de sentido, cómo es posible explicar que la significación de América Latina en el comercio mundial se redujera de un 10 por ciento en 1950, a un 6,2 por ciento en 1970 y sólo el 5 por ciento en 1980⁹⁴, si era precisamente el Estado el encargado legítimo y sacralizado de conducir la modernización y el desarrollo en el continente. A nuestro juicio, el Estado del Bienestar, dadas las características que ha ido adoptando la sociedad actual, estaría experimentando un proceso de desacralización. Las cifras anteriores son sólo un indicador de lo que el Estado ya no podía hacer en América Latina y son los antecedentes de su crisis de legitimidad, y por ende de su carácter Sacro.

Dichas características se han manifestado precisamente en uno de los aspectos de legitimación del Sacro Estado Racional

⁹⁴**IBID.** Pág. 141.

Burocrático en Latinoamérica: su rol en la conducción de la estrategia de desarrollo.

Durante los primeros años, la política a favor de la sustitución de importaciones fue relativamente exitosa, dado que la industria fue el sector líder en el proceso de desarrollo latinoamericano. Pero esto, en buena medida se debió a que se trataba de una primera etapa en la cual la sustitución era relativamente fácil. Esta tuvo lugar, fundamentalmente, en las industrias procesadoras de bienes de consumo no duraderos y sus bienes intermedios, cuyos procesos manufactureros son relativamente intensivos en trabajo; la producción no requiere una tecnología sofisticada y la escala óptima de producción es relativamente baja.

Sin embargo hoy, la sustitución de importaciones parece ser un hecho imposible toda vez que la producción de bienes de consumo duraderos, bienes de capital y sus productos intermedios, exigen de procesos intensivos en capital, y las economías de escala en este sentido, son más importantes, y, su administración y organización mucho más compleja. En consecuencia la sustitución de importaciones como contenido de integración nacional y en consecuencia de legitimidad del Estado Racional Burocrático, deja de tener sentido ante esta nueva etapa del capitalismo internacional.

Respecto al diagnóstico de las condiciones del capitalismo mundial, hoy se afirma que estamos en presencia de una situación internacional caracterizada por la globalización económica, generada a partir de una nueva estrategia del capital, en que las empresas transnacionales abandonan la repatriación de utilidades hacia sus "casas matrices", localizando sus ámbitos de acción, en países más cercanos a los "nichos de mercado", que cumplen con el requisito de tener mano de obra calificada barata; todo ello, aprovechando el desarrollo de las comunicaciones y las tecnologías complejas de la sociedad actual. En relación con ello, un texto de la CEPAL, sostiene que "muchos ámbitos del quehacer económico han adquirido un carácter marcadamente

transnacional, en gran medida debido al enorme auge de las tecnologías de información. La difusión de esas tecnologías en materia de diseño, producción, distribución y comercialización, permite acortar los plazos entre el diseño y la producción, con lo que hace posible responder con mucho mayor rapidez que en el pasado, a las nuevas demandas reales o inducidas. La reducción de los costos de comunicación y transporte tan sólo acelera esa tendencia"⁹⁵.

Sin lugar a dudas, que la globalización del capital, que donde mayormente se manifiesta es en la concreción del concepto de Calidad Total, es un hecho efectivo; el cual es posibilitado, entre otros, por los medios técnicos; sin embargo, es equívoco sostener que ésta es pura homogeneización de la totalidad social (que es lo que muchas veces se mal entiende con el concepto de globalización como veremos más adelante de manera detallada), pues la constatación de la fragmentación social manifestada entre otros, en los etnonacionalismos, el fundamentalismo e integrismo religiosos, etc., es un hecho que desmiente la pretendida globalización como hegemonización de la totalidad social.

De lo anterior desprendemos, siguiendo a Gibert, que la globalización estrictamente entendida como globalización del capital, implicaría "... la conformación de un solo mercado 'Urbi et Orbe'. Esto significa que es un fenómeno caracterizado por la tendencia a la desconcentración espacial del abastecimiento de insumos, la producción, la distribución y la comercialización de bienes, lo que a su vez, trae aparejado profundos cambios en la dinámica del mercado, el comportamiento de las personas (Consumidores), las empresas e incluso cuestiona el rol del Estado-Nación como entidad que cristaliza identidades colectivas y fundamenta determinada organización política internacional"⁹⁶.

⁹⁵ **CEPAL.** "Equidad y Transformación productiva: Un Enfoque Integrado". Santiago, 1992, pág. 37.

⁹⁶ **GIBERT, JORGE.** "Patrones de Modernización y Actores Sociales en América

Latina: El Caso de Chile 1975-1990". Ed. Universidad Católica Blas Cañas, Doc. de Estudio N°35, Santiago de Chile, 1994, pág. 3.

Este nuevo contexto, condicionaría significativamente la evolución y tendencias de las economías latinoamericanas (por supuesto a la educación universitaria, que veremos más adelante), que podríamos resumir como sigue ⁹⁷:

1.- El eje dinámico del comercio exterior -particularmente en el caso chileno- se desplaza desde el espacio geo-económico del atlántico hacia el pacífico.

2.- La región del Asia-Pacífico, se alza para América Latina, como un nuevo centro del sistema de economías de mercado, además de los mercados tradicionales de Europa y EE.UU.

3.- Las empresas medianas y pequeñas adquieren una relevancia creciente en el plano económico, en tanto actores del necesario dinamismo.

4.- Se asiste a una "mercantilización" de los bienes industriales o, en otras palabras, a la tendencia a la producción de partes, componentes y servicios, en vez de la fabricación de productos terminados, por parte de las empresas transnacionales. Al respecto la CEPAL señala que "Las empresas transnacionales han adquirido cada vez mayor relevancia como protagonistas fundamentales de la economía, puesto que es ese ámbito donde tiene lugar una proporción cada vez mayor del comercio a escala mundial. Este hecho responde a un fenómeno crucial, cual es la facilidad de centralizar la planificación y el control de las empresas, mientras la producción se descentraliza y se subdivide geográficamente para aprovechar ventajas en materia de recursos, costos o localización. El fenómeno señalado no se limita a los bienes, sino que también alcanza de manera destacada a los servicios"⁹⁸.

5.- Lo anterior trae por consecuencia, que la oferta de bienes y servicios supere ampliamente a la demanda de los mismos. Las empresas pugnan por convertirse en proveedores "globales", en

⁹⁷ Aquí seguimos a **GIBERT, JORGE. IBID.**

⁹⁸ **CEPAL. Op. Cit. Pág. 38.**

el marco de una competencia cada vez más exigente.

De acuerdo a esta característica, también la CEPAL señala que "la difusión de las tecnologías de información en las etapas de diseño, producción, distribución y comercialización permite acortar los plazos en que se cumple el ciclo y, por lo mismo, hace posible responder con mucha mayor rapidez que en el pasado a las nuevas demandas, con los llamados productos just-in-time. Lo anterior, unido a la proliferación de participantes en la pugna por la competitividad y la acelerada difusión del conocimiento - especialmente tecnológico-, en el ámbito internacional, promueven alianzas entre empresas de distintos países y sectores con vistas a estimular sinergias tecnológicas y a maximizar la capacidad de respuesta en los distintos mercados".⁹⁹

6.- Por su parte, los países y empresas priorizan el desarrollo de ventajas económicas de tipo "competitivo", en vez de dinámicas o comparativas.

El hecho, de que la estrategia privilegie la ventaja competitiva, hace que se eleve la productividad, se expanda su participación en el mercado, se reduzcan los precios y se eleven los patrones de calidad, asesorados por complejos sistemas de información.

7.- Por otra parte, aumentan los incentivos y estímulos institucionales en determinadas áreas industriales y de servicios, así como también las modalidades de "veto" y evaluación (cuestión que alcanza hasta el caso de la educación universitaria en acreditación), hacia el sector privado en dichas áreas, orientando los procesos de desarrollo.

8.- En este marco, el conocimiento se alza, como un nuevo factor productivo, cada vez más relevante en los procesos de crecimiento económico, desarrollo y dinamismo.

⁹⁹ CEPAL. "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad". Santiago de Chile, 1992, págs. 32-33.

Por lo tanto, los planteamientos estratégicos de la CEPAL para el desarrollo en América Latina considerarán dicho aporte e intentarán asegurar el éxito a través de la competitividad y de las ventajas que se podrían sacar desde la redefinición de la distinción centro/periferia antes utilizada, y de la crisis del modelo de Estado que pasa a ser cuestionado por el avance de la misma globalización del capital.

Con ello, no sólo la crisis del Sacro-Estado Racional Burocrático en su papel de motor del desarrollo se hace evidente en el advenimiento de un Mercado sacralizado, sino también en el plano conceptual, es decir, se comienzan a cuestionar aquellas teorías de la modernidad que le han dado sustento como tal. Según Morandé, "porque se ha hecho evidente que la temporalidad con que operan los mecanismos de funcionamiento de la vida social son muy diferentes a la temporalidad de la consciencia reflexiva. Como todos proclaman, la historia se ha acelerado. Pero, lo que en verdad se quiere decir, es que la sociedad ha incrementado la velocidad de sus comunicaciones, de tal manera que puede tolerar y procesar cada vez más la contingencia de sus propias operaciones"¹⁰⁰. Con ello, el citado autor quiere decir que la diferenciación social acelerada de la sociedad actual radicaliza aún más la funcionalidad de las estructuras, prescindiendo hasta cierta medida de los sujetos.

De ahí que si las ciencias sociales sostienen que la sociedad moderna es diferenciada, nosotros aceptamos que aquello es el resultado de la radicalización de su propio funcionamiento. Y si a esto añadimos el rol de la cultura escrita, el proceso se hace más evidente.

En efecto, la emergencia de la cultura escrita de la ilustración permitió la consolidación del Estado Racional Burocrático como una organización de derecho y su definición

¹⁰⁰**MORANDÉ, PEDRO.** "Tensiones y Desafíos entre la Iglesia y la Cultura de la Modernidad". En *Evangelizar la modernidad Cultural*, CELAM, Bogotá, 1991, pág. 146.

conforme a criterios jurisdiccionales, al mismo tiempo, como la ley radica en el texto escrito y nadie puede ni debe encarnarla en su persona, juntamente se desacralizan también las investiduras sociales. Sin este fenómeno hubiese sido imposible la consolidación de una organización social fundada en criterios funcionales.

Pero, y esto es lo notable, al desaparecer del escenario social la pretensión racional y totalizante encarnada en el Estado Racional Burocrático, o al disminuir al menos la fuerza de esta pretensión, queda hoy día liberado el campo de la organización funcional para mostrarse en su manera específica de operar, esto es, que la sociedad contemporánea en cuanto a su organización "podría describirse en términos muy generales como la producción de sustitutos funcionales que incrementan la capacidad de los sistemas para accionar en contextos de alta contingencia. Una sociedad que no acepta sustitutos funcionales, obviamente tiene que pagar el precio de la rigidez en la velocidad de sus respuestas a los nuevos desafíos"¹⁰¹. Precisamente son estas condiciones las que han sido aprovechadas por el capital. En la medida en que se tiene más conciencia de que la sociedad moderna posee una organización funcional, cuya diferenciación creciente es leída por la teoría de las ciencias sociales como sustitución funcional, mientras que el capital las lee como oportunidades.

¹⁰¹ **IBID.** Pág. 152.

VII.- PROCESO DE SACRALIZACIÓN DEL MERCADO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO.

En este trabajo sostenemos que la acción del Estado con pretensiones de racionalidad total, es decir el Estado Racional Burocrático como Sacro, es precisamente lo que ha entrado en crisis en América Latina, y en algunos países como Chile parece ser más evidente. Digamos que estamos en presencia de un proceso de desacralización de cierto modelo de Estado, acompañado a su vez de un proceso de sacralización del Mercado, lo que ha afectado a todas las instituciones sociales incluida la universidad.

Hoy se sostiene la reformulación del Estado, lo que a nuestro juicio obedece a la pérdida de su rol como sacro central dejando paso a la acción del Mercado en áreas que antes le eran propias. De ahí que algunos autores neoliberales como Mols caracterizan al Estado como un mero elemento "que no es nada más que una parte de la autoorganización de la sociedad. Sus instituciones concretas, sus procedimientos, etc., se orientan por las necesidades de división funcional y social del trabajo en situaciones históricamente cambiantes. El Estado no es una forma de vida superior, sino una formación social entre formaciones sociales"¹⁰².

¹⁰²MOLS, MANFRED. Op.cit.. Pág. 60.

Por eso no es de extrañar que hoy la modernización del Estado sea el mayor proyecto del sistema político latinoamericano donde destaca el caso chileno.

Aunque la situación latinoamericana es compleja, no es posible desconocer que en la mayoría de los países la modernización del Estado tiende a diluir su identidad abstracta y la personificación hegeliana de una idea ética. Hoy se tiende a concebirlo como una colección de determinadas funciones e instituciones que son juzgadas de acuerdo con su rendimiento o su fracaso.

En este trabajo no se pretende profetizar acerca del desenlace de estos programas en América Latina¹⁰³, su éxito o fracaso (eso sería sacralizar la teoría), sino plantear la constatación de un proceso. Veamos como se ha desarrollado el proceso de desacralización del Estado y de sacralización del Mercado en Chile en relación a la educación universitaria, a través de las etapas que contemplan el programa de modernización del sistema universitario desde la década del 80.

¹⁰³Mols en una actitud crítica a John Sloan (quien sostenía que “en el siglo veinte, el Estado latinoamericano es el verdadero patrón, de quien los ciudadanos esperan todo {...} Con excepción de la justicia”. En **SLAON, JOHN**. “Public Policy in Latin América. A comparative Survey”. Pittsburgh, The University of Pittsburg Press, 1984, pág. 129), sostendrá que “si dicha derivación de la cultura política de América Latina -una vez más: está correctamente documentada y también es evaluada correctamente en su actualización contemporánea- fuera la última palabra, entonces carecería de fundamento real todo intento de abandonar es estatalismo y, a través de una comprensión más integral del desarrollo, utilizar energías sociales. (...), las personas y sus agrupaciones no son nunca, por así decirlo, páginas en blanco pero, lo en ellas escrito, lo socializado, lo aprendido, puede ser corregido, modificado, mejorado, a través de nuevas experiencias en situaciones mejoradas” .En **THESING, JOSEF (ED)**. “América latina: Tradición y Modernidad”. Op. Cit. Pág 71..

A) LA PRIMERA ETAPA: LA REPRESIÓN MILITAR.

Hasta la década de los 60, las universidades chilenas se encontraban insertas en un sistema eminentemente estatal, caracterizadas por su autonomía política y académica, regidas por un sistema de gobierno basado exclusivamente en los profesores, con una formación profesionalizante y con rigurosos sistemas de selectividad. Sin embargo a fines de la década comenzaron a experimentarse una serie de procesos tendientes a cambiar la situación antes descrita, surgiendo propuestas de reforma universitaria al igual que en EE.UU., México y Francia.

Surgió el movimiento estudiantil como un actor protagónico de los cambios reclamados al interior de los planteles universitarios: "La más importante de sus conquistas fue la participación estudiantil, algo que hoy algunos han llamado co-gobierno, dentro del área académica en los órganos colegiados de deliberación; y en los cuerpos electorales constituidos para elegir las autoridades. Tenían 25 por ciento de votos del total de cualquier órgano colegiado con derecho a voz y voto.

Además pedían estructura académica, descentralización, dignificación de la investigación y reorientación de la extensión universitaria.

La reforma abarcó las ocho universidades existentes, pero se materializó sólo en 1971, luego de aprobarse la ley y quedó congelada a partir del golpe militar de 1973"¹⁰⁴, por lo que no logró una consolidación definitiva.

En dicho período, los universitarios, comprometidos con las grandes ideologías en pugna por aquellos años, fueron un actor relevante en la situación socio-política del país. "Entre 1970 y 1973, esta situación se agravó. Del diálogo se pasó muchas veces al enfrentamiento y el adversario se transformó en enemigo. El país entero se comprometió, lógicamente, en situaciones antagónicas y el movimiento estudiantil, extremadamente sensible al proceso que se vivía, asumió posiciones maximalistas. La reforma académica-administrativa y curricular fue postergada por el proceso de transformación más radical que enfrentaba el país"¹⁰⁵.

Al 11 de septiembre de 1973, fecha del golpe de Estado contra el régimen constitucional de Salvador Allende, la reforma universitaria iniciada con el movimiento estudiantil se vio interrumpida. El país, sus instituciones en general y la universidad en particular, fueron intervenidas militarmente sometiéndolas al período denominado del "ordenamiento interno".

De este modo las universidades perdieron su autonomía, se puso fin al pluralismo, se reprimió la disidencia y cualquier atisbo de movimiento universitario, además de restringir los aportes fiscales.

¹⁰⁴**CASTILLO VELASCO, FERNANDO.** Ex rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en declaraciones al diario La Época el Domingo 8 de junio de 1997. En <http://www.reuna.cl/1997/06/08/1968.html>.

¹⁰⁵**BASCUÑÁN, CARLOS.** "Un Modelo Autoritario para la Universidad". Revista Estudios Sociales, N°55, trimestre 1, 1988, Santiago de Chile, pág.42.

Aunque durante los primeros años el régimen militar, las autoridades educacionales se dedicaron a estudios, proyectos y decisiones parciales aplicadas a las diferentes universidades intervenidas, con el consabido debilitamiento de la comunidad universitaria; sólo a fines de 1980 se definió un modelo de sistema universitario que descansaría ideológicamente en el neoliberalismo. El nuevo modelo -se anunciaba- estaba "destinado básicamente a restablecer el funcionamiento normal de nuestras universidades, luego del completo desquiciamiento que en ellas se había producido entre 1967 y 1973, a raíz de una reforma universitaria caracterizada por la politización y la demagogia, se hace indispensable avanzar hacia una normativa global que rijan en forma estable el futuro de la educación superior"¹⁰⁶

De este modo la primera etapa del régimen militar estuvo caracterizada por la limpieza política y el ordenamiento de las universidades chilenas: encarcelamiento de los dirigentes estudiantiles, supresión de todas las federaciones de estudiantes y centros de alumnos, congelamiento de los estatutos orgánicos de todas las universidades del país, represión de cualquier atisbo de disidencia al interior de los planteles, relegación y desaparición de profesores y estudiantes; son algunos de los procedimientos que se utilizaron de manera más decidida durante este período, aunque posteriormente se siguió aplicando, la aparición paulatina de las organizaciones universitarias fueron rescatando la universidad como un espacio propio.

Sólo a partir de la década de los 80, el gobierno militar implantará un proyecto modernizador del sistema universitario: El neoliberalismo.

¹⁰⁶ **MINISTERIO DEL INTERIOR.** "Declaraciones Públicas del Ministro, 6 y 20 de enero de 1981, Santiago de Chile.

B) LA SEGUNDA ETAPA: NEOLIBERALISMO Y PRIVATIZACIONES.

Los críticos neoliberales del anterior modelo universitario estatal, centraron sus argumentos en torno a la relación Universidad-Estado dados los excesivos privilegios, según éstos, que recibían las universidades de parte del Estado, sosteniendo a su vez un oligopolio de ocho planteles¹⁰⁷.

¹⁰⁷Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Austral de Valdivia, Universidad de La Serena, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Técnica Federico Santa María.

Se argumentaba que como no existe la educación gratuita, pues si no la paga el estudiante o su familia, la paga el resto de la sociedad, incluso aquellas personas que no tienen ninguna posibilidad de recibirla, ni para ellos ni para sus hijos; el no cobro de los aranceles representaba una situación regresiva, lo cual según los neoliberales, había acompañado todo el desarrollo del sistema universitario hasta la década de los '80¹⁰⁸. "Se rechazaba la educación superior gratuita por ser 'socialmente regresiva', pues se subsidiaba a sectores de medios y altos ingresos. Al considerarse que la adquisición de una profesión elevaba el valor a nivel de mercado, la educación superior se constituía en un servicio que debían pagar los propios beneficiados; se proponía, en consecuencia, un sistema descentralizado, competitivo y autofinanciado"¹⁰⁹; las universidades dejaron de tener una presencia absoluta en el marco de la educación superior. La ley autorizaría la creación de diferentes alternativas al interior de la educación post-secundaria bajo la idea de diversificar el sistema: surgen las universidades regionales producto de la fusión de las sedes regionales de las universidades de Chile y Técnica del Estado¹¹⁰, se autoriza la creación de Universidades Privadas, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

¹⁰⁸Cabe consignar que en Chile la educación universitaria nunca fue gratuita. Hasta la reforma del '80 existía un sistema de Arancel Diferenciado, es decir, los estudiantes pagaban de acuerdo a los ingresos familiares durante el curso de la carrera, sin adquirir deudas como han implicado los sistemas posteriores de pago, como el Crédito Fiscal y el Crédito Universitario.

¹⁰⁹**BASCUÑÁN, CARLOS.** Op. Cit. Pág. 44.

¹¹⁰Una de las primeras medidas tomadas al respecto de la reforma fue quitarle a la Universidad de Chile al igual que la Universidad Técnica del Estado, el carácter de universidades nacionales, generando con sus respectivas sedes regionales universidades de dicho carácter. Desde luego al disminuir los aportes a las universidades decayó fuertemente la matrícula de alumnos. Ésta disminuyó de un 45% en 1973 a un 16,9% en 1983, mientras el aporte fiscal al sistema universitario cayó entre 1974 y 1986 en un 54,6%. En el caso de la Universidad de Chile, su caída fue del 62,1% y las rentas entre 1981 y 1986 en términos reales disminuyeron entre un 40% y un 60%.

La progresiva privatización de la educación superior en Chile a partir de la década de los 80, hay que entenderla a la luz del contexto general de rearticulación de la economía bajo el marco ideológico del neoliberalismo; pues el modelo subyacente sostiene que el libre mercado es la forma más eficiente de asignar recursos que se caracterizan por su escasez relativa. "En ese marco se caracteriza a la educación superior como un mercado donde existen oferentes (las instituciones de educación) que deben competir para abastecer las necesidades de los demandantes, los cuales pagan por los servicios adquiridos, tanto de formación profesional como de asistencia técnica y capacitación"¹¹¹.

Evidentemente que bajo el modelo neoliberal que se encuentra detrás de la reforma de la década de los 80, el Mercado debía ser eficiente sólo si funcionaba como mercado competitivo de bienes privados (apropiables individualmente y con beneficios identificables), sin externalidades no valorables en él, sin indivisibilidades (que no hayan tamaños mínimos muy grandes), y además con condiciones del entorno estables y que la distribución del ingreso permita expresar en el mercado las necesidades de los demandantes a través de su capacidad de pago.

Para un desempeño eficiente, según el modelo, las autoridades de la época buscaron cumplir en el sector de la educación superior, las características básicas de un mercado competitivo a través de las siguientes medidas:

¹¹¹**PONCE, MAURICIO.** "Modernización de la Educación Superior Chilena: Privatización y Rol del Estado en las Universidades con Financiamiento Público". Revista Estudios Sociales, N°87, trimestre 1, 1996, pág. 57.

a) Atomización: es decir que existiera un número de oferentes lo suficientemente grande para que ninguno controlara la demanda. De ahí la creación de universidades regionales (con financiamiento público) y privadas (sin financiamiento público, las cuales no tienen obligatoriedad de requisitos de ingreso), Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Las primeras, pasan a ser consideradas tales al impartir grados académicos en algunas de las 17 carreras universitarias definidas por la Ley Orgánica de Universidades del año 1981¹¹².

b) Libre acceso al mercado: esto es, que se pudieran crear libremente universidades siempre que se cumplieran ciertos requisitos técnicos. Al mercado le correspondía el rol de asegurar el equilibrio entre oferta y demanda cuando existiesen desequilibrios. Hasta el año 1988, el registro del Ministerio de Educación contemplaba la inscripción de 12 universidades privadas, aunque se encontraban sólo tres en pleno funcionamiento. Sólo a partir de los 90 se aprecia una expansión considerable del número de universidades privadas, las que se concentraron en Santiago - con la excepción de la Universidad Adolfo Ibáñez que opera en Valparaíso-, lo cual se explica por la crisis económica que afectó a la región en los 80 y la carencia de subsidios estatales hacia las entidades privadas que en un comienzo fueron contemplados por la ley.

¹¹²Las 17 carreras universitarias establecidas por la ley son Bioquímica, Agronomía, Ingeniería Comercial, Químico-Farmacéutico, Pedagogía en Educación Media, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación General Básica, Educación Diferencial, Odontología, Ingeniería Forestal, Medicina Veterinaria, Psicología, Medicina, Arquitectura, Derecho, Ingeniería Civil y Periodismo.

Universidades Inscritas en el registro del Ministerio de Educación a 1988¹¹³.

UNIVERSIDAD	CIUDAD	AÑO DE INICIO
Gabriela Mistral	Santiago	1982
Finis Terrae	Santiago	1988
Diego Portales	Santiago	1983
Central	Santiago	1983
Adolfo Ibáñez	Valparaíso	1990
De Las Condes	Santiago	1990
Bolivariana	Santiago	1990
Santo Tomás	Santiago	1990
Alonso de Ovalle	Santiago	1990
Mariano Egaña	Santiago	1990
Mayor	Santiago	1990

c) Homogeneidad del producto: se esperaba que el producto final fuera equivalente, lo cual se lograría con la evaluación en el mercado por parte de los demandantes de los bienes y servicios vendidos.

¹¹³**FUENTE: SANFUENTES, ANDRÉS.** “Desarrollo de las Universidades Privadas en Chile (1981-88)”. Revista Estudios Sociales, N° 58, trimestre 4, 1988, Santiago de Chile, pág.127.

Al respecto la reforma legal del sistema universitario, reservó un número de carreras para ser dictadas exclusivamente por las universidades, estableciendo la obligación de examinación externa por parte de alguna universidad tradicional. En "los centros privados fue obligación de que sus programas debían ser aprobados por una universidad examinadora, escogida entre aquellas que dictaran las especialidades que se pretendía desarrollar en las nuevas entidades, así como someter a sus alumnos a comisiones de examinación paritarias compuestas por profesores de ambas instituciones"¹¹⁴.

El Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1980 establecía que las nuevas universidades privadas carecían de completa autonomía, creándose la figura de la universidad examinadora, calidad que podían tener tanto las universidades tradicionales como las derivadas de los procesos de atomización de las dos universidades de alcance nacional. La examinación implicaba una evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos (todos los años y en todas las carreras), pero no suponía vigilancia sobre ningún otro aspecto, ni orientación o apoyo para superar eventuales deficiencias del proyecto institucional. Aunque como veremos más adelante, el proceso de examinación cambió con la Ley Orgánica de Educación de 1990.

Toda institución creada a partir de esa fecha debió cambiarse al sistema de acreditación, mientras que las universidades privadas existentes a esa fecha, podían optar: mantenerse bajo el régimen de examinación (por parte de alguna universidad tradicional que impartiera la carrera a examinar) o cambiarse al sistema de acreditación bajo el amparo del Consejo Superior de Educación. Por su parte la finalidad de las universidades examinadoras era:

1.- Aprobar o rechazar los programas de estudio que les someten las universidades privadas, y

¹¹⁴**IBID.** Pág.87.

2.- Constituir comisiones mixtas paritarias con profesores de la nueva universidad, las que tenían por objeto evaluar los exámenes finales de las respectivas asignaturas y el examen de grado de las cinco primeras promociones de los alumnos de cada profesión. Mientras la universidad no obtuviera la aprobación durante cinco años, de un porcentaje igual o superior al 50% de los alumnos que postulen al grado de licenciado, no podría obtener la autonomía deseada, siguiendo bajo la tutela de una entidad examinadora hasta cumplir con dicho requisito. Sin embargo mientras actualmente permanecen algunas universidades privadas que optaron por permanecer bajo el sistema de acreditación, se contemplan tres modalidades de examinación: revisar los exámenes que ha aplicado la misma institución, tomar exámenes a medias con la misma universidad o que el Consejo Superior de Educación tome directamente los exámenes.

En el cuadro siguiente¹¹⁵ podemos apreciar a las universidades examinadoras en función del tipo de carrera (filas) y las universidades privadas existentes hasta 1988 (columna). Mientras que en el cuadro subsiguiente es posible observar las tasas de aprobación de los alumnos examinados¹¹⁶.

UNIVERSIDADES EXAMINADORAS

	DIEGO PORTALES	CENTRAL	GABRIELA MISTRAL
DERECHO	De Concepción	De Chile	Católica 1)
ING. COMERCIAL	De Tarapacá	De Chile	Católica 1)

¹¹⁵**FUENTE: IBID.** Pág. 109.

¹¹⁶**FUENTE: Ministerio de Educación.**

PSICOLOGÍA	De Chile	De Chile	Católica 1)
ARQUITECTURA		De Chile	
ING. EJECUCIÓN	De Tarapacá	De Tarapacá	
TÉCNICOS	De Tarapacá		
ED. PÁRVULOS		Talca	
ADM. PÚBLICA		De Chile	
CONST. CIVIL		La Serena 2)	
ED. BÁSICA			No Tiene
PERIODISMO	De Chile		Católica
ING. CIVIL		3)	Santa María
CONT. AUDITOR	De Tarapacá		Católica

1) hasta 1986 la U. De Chile

2) hasta junio de 1984 la U. De Santiago

3) En informática, la U. De Tarapacá, en Obras Civiles la U. De Chile.

TASAS DE APROBACIÓN DE LOS ALUMNOS EXAMINADOS

(Por ciento de aprobación en relación a los presentados a examen)

UNIV. CENTRAL	1983	1984	1985
Arquitectura	90,0	71,6	78,2
Adm. Pública	90,9	80,0	89,1
Ing. Comercial	68,3	73,2 1)	80,3

Derecho	52,0	54,3	76,7
Psicología	53,0	81,4	82,6
Ed. Párvulos	94,0	88,0	91,2
Const. Civil	80,0	s/d	90,7
TOTAL	60,3	65,2	90,9

1) Primer Semestre

UNIV. GABRIELA MISTRAL	1982	1983	1984	1985
Ingeniería Comercial	47,7	70,7	77,5	77,0

UNIV. DIEGO PORTALES	1985
Ingeniería Comercial	82.3
Derecho	88,5
Psicología	89,8
Cont. Auditor	83.4
TOTAL	84.8

Como es posible apreciar, con la salvedad de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Gabriela Mistral en el año 1982, todas las carreras de las diferentes universidades privadas vigentes al año 1985 cumplieron con el requisito del 50% de aprobación.

COSTO DE EXAMINACIÓN¹¹⁷**(En pesos de cada año)**

UNIV. CENTRAL	COSTO ANUAL	COSTO POR ALUMNO MATRICULADO
1983	3.719.226	5.116
1984	10.145.556	8.490
1985	19.984.292	13.669

UNIV. DIEGO PORTALES	COSTO ANUAL	COSTO POR ALUMNO MATRICULADO
1985	19.744.231	7.448

UNIV. GABRIELA MISTRAL	COSTO ANUAL	COSTO POR ALUMNO MATRICULADO
1984	7.034.136	10.077
1985	10.306.411	12.298

Cabe consignar, como apreciamos en este último cuadro, que en el contexto del autofinanciamiento, las universidades tradicionales tuvieron la oportunidad de aumentar sus ingresos, lo cual se aprecia en el aumento sostenido del costo unitario por

¹¹⁷**FUENTE: SANFUENTES ANDRÉS. Op.Cit.. Pág.112.**

examinación, aunque en el caso de las universidades de Chile, Católica de Chile y de Tarapacá, hay una situación de costo oportunidad al impartir las carreras examinables, que no todas las universidades tradicionales tenían.

Actualmente permanecen en proceso de examinación, luego de no optar por el sistema de acreditación, las universidades Adolfo Ibáñez, Adventista de Chile, Alonso de Ovalle, De Aconcagua, De Los Andes, Del Pacífico y Marítima de Chile.

d) Transparencia: se esperaba la creación de un sistema público de antecedentes de las universidades privadas, creadas a partir de la reforma para facilitar la elección de los demandantes, lo cual se ha realizado débilmente a partir de la década de los 90.

También en el marco de la neoliberalización del sistema universitario tradicional chileno, para asegurar la incorporación de postulantes con baja o nula capacidad de pago, la reforma de 1980 estableció un mercado de capitales ad hoc: el sistema de crédito fiscal, el cual consistía en un sistema de préstamos a largo plazo y bajas tasas, alimentado y administrado por el Estado y acumulable por las universidades para ser representado tras su recuperación. Posteriormente en 1984 el sistema se modificó, traspasando su administración a las propias universidades las que tendrían que resolver internamente la signación de los recursos a los alumnos que más lo necesitaran y la ejecución de las moratorias de pagos de los endeudados. A este nuevo sistema se le pasó a llamar Crédito Universitario. Además se generó un sistema de financiamiento directo con el objeto de financiar la producción de bienes públicos, los cuales se caracterizan por no ser apropiables individualmente sino por la universidad, y por tanto, no pueden establecerse precios dado que no hay demandantes identificables. El aporte fiscal directo (AFD) está destinado al financiamiento de investigación básica y actividades de extensión y publicaciones. Para fomentar la

eficiencia en el uso de este recurso, se estableció que un 5% sería asignado en función de los resultados logrados anualmente.

Finalmente se creó un sistema de financiamiento indirecto (AFI), el cual consiste en la entrega de subvenciones a las universidades que reciben alumnos que han obtenido un puntaje tal en la Prueba de Aptitud Académica (Prueba de Selectividad), que los ubica dentro de los 27.500 máximos ponderados.

Originalmente los Aportes Fiscales Directo e Indirecto, y el Crédito Fiscal, que posteriormente se constituyó como Crédito Universitario, contemplaban a las universidades privadas creadas bajo el amparo de las reformas de los '80, no obstante tal cual lo planteamos más arriba, nunca se materializó sino hasta los 90 en la cual se incorporó a estas universidades a la modalidad de Aporte Fiscal Indirecto. Se sostiene que la no incorporación a esta modalidad de financiación obedeció a la crisis económica que atravesó la región durante dicho decenio, quedando las universidades privadas, en un primer momento, al margen de los subsidios estatales, lo que afectó la puesta en marcha de las nuevas universidades inscritas en el registro del Ministerio de Educación, así como la creación de otras corporaciones.

C) TERCERA ETAPA: LA MASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS.

Como habíamos planteado, las universidades privadas aparecieron en escena con la reforma neoliberal de la educación superior en 1981; sin embargo durante toda la década en cuestión, sólo cuatro universidades estaban en pleno funcionamiento dada la crisis económica que afectó al país, y con ello, la capacidad de compra del servicio educacional por parte de los potenciales clientes. Lo anterior se acentuaba debido a que las iniciales

intenciones del gobierno en orden a incluir a estas universidades en la asignación de los Aportes Fiscales Directo e Indirecto, así como la participación de sus alumnos en el sistema de Crédito Fiscal, no se materializaron producto de la reorientación de los fondos públicos hacia otras áreas más prioritarias al momento de enfrentar la crisis económica.

Aunque inicialmente las nuevas universidades no tuvieron un entorno estable y tuvieron la oposición de las universidades tradicionales y los colegios profesionales, los cuales temían un descenso en la calidad de la educación y una masificación de ciertas profesiones, lo cierto es que desde 1983 hasta 1987 la matrícula de alumnos aumentó en un 42,2%, perteneciendo éstos a las clases sociales de altos ingresos dados los costos de las carreras que se imparten en universidades que tienen que autofinanciarse. Ahora si contemplamos el tramo total de alumnos en todo el sistema universitario desde 1980 hasta 1995, el aumento es espectacular: En 1980 la cifra era de 118.987, en 1986, 125.000; en 1990, 130.000; en 1992, 170.000; en 1994, 210.000; y en 1995, la cifra quedó en 230.000 alumnos.¹¹⁸

La investigación realizada por Sanfuentes¹¹⁹concluía que al año 1988 las cuatro universidades privadas existentes se caracterizaban por:

a) Ser entidades eminentemente docentes que carecen de actividades de investigación y realizan escasa extensión, debido a su alto costo y a la ausencia de aportes estatales.

b) La docencia se concentraba en estudios profesionales y en disciplinas muy similares, entre las que destacan Ingeniería

¹¹⁸**FUENTE: DÍAZ, FLORENCIA.** “IP y CFT. Sopa de Letras”. Revista Hoy, N° 1.016, del 13 al 19 de febrero de 1997, Santiago de Chile, pág. 45.

¹¹⁹**SANFUENTES, ANDRÉS.** Op. Cit.

Comercial, Derecho, Psicología y carreras del área de la administración, esto es, carreras llamadas del tipo de "tiza y pizarrón", o sea que no exigen de un cuantioso capital físico para operar ni laboratorios tecnológicos ni equipos.

c) Son de tamaño reducido.

d) La ausencia de acceso al crédito fiscal a sus alumnos ha llevado a que éstos pertenezcan a familias de altos ingresos que puedan costear el alto costo de las carreras.

e) Lo anterior, más la preferencia de los estudiantes egresados de la enseñanza media por las universidades tradicionales y la casi total ausencia de requisitos de ingreso a través de pruebas de selectividad, había generado que los alumnos que ingresaran a estas nuevas universidades fueran de menores aptitudes académicas.

f) La dotación de profesores de jornada completa, que por lo general se limitan a realizar labores de administración docente, era relativamente baja con la consabida repercusión en la calidad educacional.

g) Las universidades privadas han iniciado sus labores con un bajo capital inicial y han financiado sus operaciones fundamentalmente con el cobro de los aranceles a los alumnos. Los excedentes han sido cuantiosos en relación a su patrimonio y han permitido la realización de inversiones sostenidas.

h) Finalmente, la experiencia de las universidades examinadoras no arroja a la fecha resultados claros. Por su parte su existencia había permitido que los planes y programas se hayan configurado sobre bases ya aprobadas y no abundaban la improvisación y la experimentación didáctica y pedagógica.

Más adelante apreciaremos si estas características aún persisten en las nuevas universidades que se han incorporado al sistema privado, el cual ha experimentado un fuerte desarrollo a partir de la década de los 90, primero, por el marco de estabilidad y crecimiento económico que experimenta el país; y segundo, debido a la creación de un sistema de acreditación más claro y riguroso que el sistema de examinación paritaria entre universidades tradicionales y privadas, dirigido por el Consejo Superior de Educación.

El cuadro que a continuación presentamos muestra la expansión del sistema universitario privado en la década de los 90, comparándolo con la década anterior¹²⁰:

DÉCADA	UNIVERSIDADES VIGENTES
80	Gabriela Mistral
	Diego Portales
	Central
	Finis Terrae
90	Academia Humanismo Cristiano
	Adolfo Ibáñez

¹²⁰**FUENTE: DÍAZ, FLORENCIA.** “Consejo Superior de Educación. Camino al Andar”. En Revista Hoy, N°1.080, semana del 27 de enero al 2 de febrero, Santiago de Chile, 1997.

Alonso de Ovalle
Autónoma del Sur
Bernardo O'Higgins
Bolivariana
Católica Blas Cañas
De Aconcagua
De Artes y Ciencias Sociales
De Artes, Ciencias y Comunicación
De Ciencias de la Informática
De las Américas
De los Andes
De Temuco
De Viña del Mar
Del Desarrollo
Del Mar
Del Pacífico
Educares
Francisco de Aguirre
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología
Internacional SEK
José Santos Ossa

La República
Las Condes
Mariano Egaña
Mariscal Sucre
Marítima de Chile
Mayor
Nacional Andrés Bello
Regional El Libertador
San Andrés
San Sebastián
Santo Tomás
Tecnológica Vicente Pérez Rosales

VIII.- UNIVERSIDADES TRADICIONALES Y PRIVADAS. UNA CUESTIÓN DE MERA GRADUALIDAD VINCULANTE CON EL MERCADO.

Más allá de la creación de las nuevas universidades privadas, las universidades tradicionales (las ocho universidades existentes al año 1981, más las universidades regionales creadas de la fusión de las sedes regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado), debieron cambiar su marco de gestión en el contexto del nuevo modelo neoliberal competitivo y orientado hacia el autofinanciamiento. Todas las universidades comenzaron a situarse lentamente en el mercado autorregulado. "Con la disminución del aporte fiscal a las universidades -y la consiguiente reestructuración de los ingresos de éstas- el mercado se tornó, crecientemente, en el orientador de las opciones de todas las instituciones. La necesidad por parte de las universidades de procurarse el autofinanciamiento, ha hecho que éstas, a paso lento pero seguro, se fueran volviendo altamente receptivas a los mercados de alumnos, de contratos de investigaciones, de servicios y de extensión"¹²¹.

¹²¹BERNASCONI, ANDRÉS. "La Universidad de Mercado". Revista Estudios Sociales N°87, trimestre 1, 1996, Santiago de Chile, pág, 43.

Datos proporcionados por la Corporación de Promoción Universitaria, sostienen que el financiamiento fiscal en el sistema universitario descendió desde 1973, donde correspondía al 1,8% del Producto Geográfico Bruto, hasta el 0,5% en 1990, y en 1992, tuvo una leve alza alcanzando el 0,6%¹²².

También han cambiado las fuentes de financiamiento, principalmente aquellas que han implicado situaciones de competitividad entre universidades, como el Aporte Fiscal Indirecto, y todas aquellas otras que han ido induciendo estrategias de autofinanciamiento, y por ende, cierto grado de funcionalización respecto al mercado.

De ahí que la pregunta que nos planteamos en nuestro problema de investigación, de si en general las universidades en tanto comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo, o, como espacio privilegiado de predominio de la acción comunicativa y la argumentación, en tanto mundo de la vida, son sometidos a los requerimientos sistémicos del mercado. Y de ser así, ¿serán las universidades privadas más proclives a funcionalizarse en el mercado, que las "tradicionales"?, ¿o será, en definitiva, ésta una situación de mera gradualidad?.

Dejando en claro que existiría un continuo de gradualidad entre los dos modelos de universidad, el de aquellas que se sitúan abiertamente en el mercado y las que persisten en el modelo clásico de universidad, creemos que las universidades privadas responderían más al modelo puro de mercado, en primer término, porque recién a partir del año 90 han tenido acceso al Aporte Fiscal Indirecto, quedando excluidas del Aporte Fiscal Directo y del Sistema de Crédito Fiscal, primero, y del Crédito Universitario, después, para sus alumnos, confiando su viabilidad

¹²²**FUENTE: CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA.**
"Situación y Políticas de Gobierno en Materia de Educación Superior: El Aporte de la Corporación de Promoción Universitaria". Revista Estudios Sociales, Nº 83, trimestre 1, Santiago de Chile, 1995, pág. 21.

financiera al aporte económico de sus clientes-alumnos; y en segundo término, por la propia consolidación de la gestión financiera-administrativa que lograron durante el período del autofinanciamiento absoluto. Algunos elementos comparativos entre unas y otras nos permitirán sostener esta conclusión:

Primero:

El gran número de carreras de óptima inserción laboral y de perfil profesionalizante que ofrecen en general las universidades chilenas actualmente, apunta en la dirección de formación de profesionales estándar para mandos medios. Mientras la universidad "clásica" se estructura en torno al conocimiento superior, ocupándose de su creación, cultivo y transmisión, la universidad de mercado entrena alumnos en las prácticas que configuran el quehacer estándar de las profesiones y oficios, tal como éste es definido por los mercados de trabajo. Al respecto Bernasconi explica esta situación de la siguiente manera: "Ello no obedece a una intención declarada, ni siquiera a una intención oculta. Más bien resulta de las características de la docencia que imparten, (...).

La dedicación de la universidad de mercado a entrenar mandos medios repercute en sus políticas de admisión y en sus niveles de exigencia académica. Una universidad que no carga sobre sí la responsabilidad de formar a las elites -y que depende para su subsistencia de la matrícula que mantenga- puede, y aún debe relajar considerablemente sus niveles de exigencia académica y -por lo tanto- carecer de mecanismos de selección de alumnos, en términos tales que todo el que tenga suficientes recursos económicos pueda acceder a una universidad e, incluso, titularse"¹²³.

¹²³ **IBID.** Pág. 47.

El cuadro siguiente da cuenta de una muestra de universidades tradicionales y públicas en relación al tipo de carreras que imparten, ya sean éstas profesionalizantes (napoleónicas) o referidas al cultivo de alguna disciplina (humboldtianas)¹²⁴, donde predominan claramente el primer tipo de carreras:

UNIVERSIDADES PRIVADAS	CARRERAS PROFESIONALIZANTES	CARRERAS HUMBOLDTIANAS
De Artes, Ciencias y Comunicación	Periodismo, Psicología, Arquitectura.	Comunicación Escénica, Artes.
Católica Blas Cañas	Trabajo Social, Ing.Comercial, Contador Auditor.	Filosofía.
Nacional Andrés Bello	Periodismo, Psicología, Contador Auditor, Derecho, Ing. Comercial, Arquitectura.	
Mayor	Contador Auditor, Arquitectura, Ing.Comercial	
Diego Portales	Periodismo, Contador Auditor, Derecho, Ing.	

¹²⁴**FUENTE:** Guía de Ingresos a las Universidades Chilenas. Consejo Superior de Educación, 1997. Se han comparado las universidades que imparten el mismo tipo de carreras profesionalizante, quedando como dato ilustrativo las carreras humboldtianas.

	Comercial, Psicología.	
UNIVERSIDADES TRADICIONALES	CARRERAS PROFESIONALIZANTES	CARRERAS HUMBOLDTIANAS
De Chile	Periodismo, Contador Auditor, Derecho, Psicología, Ing. Comercial, Arquitectura.	Antropología, Teoría e Historia del Arte, Lic. Lenguas, Actuación Teatral, Artes, Lic.Filosofía.
Pontificia Católica de Chile	Trabajo Social, Psicología, Derecho, Periodismo, Ing.Comercial, Arquitectura.	Actuación Teatral, Lingüística, Artes, Filosofía.
De la Frontera	Trabajo Social, Psicología, Periodismo, Contador Auditor.	
De Atacama	Derecho.	
De Santiago	Periodismo, Contador Auditor, Arquitectura, Psicología, Ing. Comercial.	Lic. Lenguas, Lic. Filosofía.

En consecuencia, la formación de los alumnos no se orienta por el cultivo de alguna disciplina, ni modelados desde la academia, sino que se busca que a través de la docencia se combinen los perfiles profesionales vigentes en los mercados laborales, y que los alumnos quieran estudiar (demanda), lo cual es particularmente acentuado en las universidades privadas que además privilegian la formación de profesionales en carrera del tipo "tiza y pizarrón" que no exigen de gran equipamiento, laboratorios o infraestructura tecnológica.

La ausencia de controles estatales y la definición de la calidad de la educación en el sistema universitario a través del

mercado, ha alcanzado incluso a algunas carreras altamente valoradas, como medicina. Al respecto un senador de la república declaraba recientemente en relación a este hecho:

*"Hay universidades que ya abrieron o que van a abrir estas carreras de medicina sin que haya ninguna exigencia mínima respecto a la enseñanza de los hospitales"*¹²⁵.

La preponderancia de la formación profesionalizante por sobre el cultivo de disciplinas queda en evidencia en todo el sistema universitario chileno en el siguiente cuadro que ilustra la situación planteada, hasta 1996:

¹²⁵**RUIZ-ESQUIDE, MARIANO.** Senador de la República en declaraciones al diario La Época. En <http://www.reuna.cl/laepoca/1997/10/12/not07.html>.

LAS CARRERAS MÁS IMPARTIDAS¹²⁶

CARRERA	N° ESCUELAS	ALUMNOS PRIMER AÑO
Contador Auditor	85	3.032
Ingeniería Comercial	81	5.471
Ing.de Ejecución en Computación e Informática	67	2.176
Ing.de Ejecución Adm.de Empresas	66	1.247
Lic. y Pedagogía en Educación Parvularia	54	2.213
Derecho	44	4.422
Psicología	40	2.205
Ing.Civil Industrial	39	1.387
Periodismo	34	1.806
Trabajo Social	31	1.615
Arquitectura	29	2.248
Plan Común	15	3.450

¹²⁶**FUENTE:** Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

NOTA: El número de escuelas incluye institutos profesionales en las carreras que no son exclusivamente universitarias.

Ingeniería		
------------	--	--

Esta situación es corroborada por datos que ilustran el crecimiento registrado en los últimos años en el número promedio de titulados en carreras de mayor importancia social (Derecho, Ingeniería Comercial, Periodismo, Psicología), con una matrícula significativa, y una fuerte demanda por parte del alumnado, lo que ha dado origen a una discusión acerca de si existiría mercado laboral para tal número de profesionales. Al respecto un reciente estudio dado a conocer por el Ministerio de Educación en la prensa¹²⁷, indica que respecto a la carrera de Derecho, entre 1962 y 1966 se titularon en promedio 227 abogados por año, mientras que entre 1992 y 1996, período de pleno funcionamiento de las universidades privadas, lo hicieron 543; por su parte, en cuanto a la carrera de Ingeniería Comercial, entre 1962 y 1966 se titularon en promedio 71 Ingenieros Comerciales, mientras que entre 1992 y 1996, lo hicieron 1.216. En cuanto a los egresados de periodismo, si en el año 1975 se titularon un total de 66 periodistas, en 1996 lo hicieron 648. Finalmente en cuanto a los psicólogos titulados, entre 1962 y 1966 se titularon en promedio 23 por año, entre 1992 y 1996 lo hicieron 378.

El siguiente cuadro, que se extrajo de la misma fuente anterior, muestra el dato comparativo entre universidades tradicionales y privadas que ofrecen las carreras de mayor demanda al alumnado, lo que deja en evidencia que las segundas se inclinan claramente por impartir este tipo de carreras que aseguran una alta rentabilidad económica:

CARRERAS

UNIVERSIDADES	DERECHO	ING. COMERCIAL	PERIODISMO	PSICOLOGÍA

¹²⁷ Periódico El Mercurio de Santiago del Domingo 29 de Marzo de 1998.

TRADICIONALES	21	31	31	36
PRIVADAS	40	12	10	14
Total	61	19	21	22

Al mismo tiempo estos datos dan cuenta que muchas universidades han pasado a ser empresas administradoras de servicios educacionales, que prestan a sus clientes servicios de capacitación profesional para enfrentar el mundo del trabajo.

A nuestro juicio son empresas en el sentido que la obtención de rentabilidad sobre sus operaciones es requisito de su subsistencia. Bajo esta modalidad es evidente que el contenido de las funciones universitarias sea definido por quienes las financian y no por quienes las dirigen. Es decir la universidad - privadas fundamentalmente- ofrece aquello que se demanda, más aún si el volumen del alumnado viene a ser la principal fuente de ingresos para estas universidades de mercado. "En un extremo, la universidad de mercado asume la forma de un mero intermediador, que conecta bajo un techo y una administración a grupos de profesores deseosos de aumentar sus rentas a través de unas horas de clases, con grupos de alumnos deseosos de obtener un título profesional. Todo el 'saber hacer' ha sido producido antes y fuera de esta universidad: en las instituciones de origen de los profesores, los programas de las asignaturas, y en la educación previa de los profesores, la especialización temática (cuando la hay). La única tecnología verdaderamente propia viene a ser, en este escenario, la de la administración del programa docente"¹²⁸.

¹²⁸BERNASCONI, ANDRÉS. Op. Cit. Pág. 45.

Junto con ello, como dato ilustrativo, la comparación entre los profesores de media jornada y jornada completa de universidades tradicionales y privadas que poseen algún posgrado, arroja diferencias significativas, a pesar de que el nivel académico de los docentes debería ser bastante elevado en las universidades privadas tratándose de un producto a la medida del cliente. El cuadro siguiente muestra los porcentajes de profesores de jornada parcial y completa con posgrados entre universidades tradicionales y privadas¹²⁹:

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	% PROFESORES CON POSGRADO
Arturo Prat	21
Austral de Chile	46
Católica de Chile	81
Católica de la Santísima Concepción	38
Católica de Temuco	35
Católica de Valparaíso	55
Católica del Maule	39
Católica del Norte	55
De Antofagasta	44
De Atacama	31

¹²⁹ **FUENTE:** Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

De Chile	42
De Concepción	46
De La Frontera	41
De La Serena	42
De Los Lagos	37
De Magallanes	34
De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	34
De Santiago	56
De Talca	79
De Tarapacá	48
De Valparaíso	28
Del Bio-Bio	38
Metropolitana de Ciencias de la Educación	38
Técnica Federico Santa María	35
Tecnológica Metropolitana	27
UNIVERSIDADES PRIVADAS	% PROFESORES CON POSGRADO
Academia de Humanismo	50

Cristiano	
Adolfo Ibáñez	85
Adventista de Chile	42
Alonso de Ovalle	33
Autónoma del Sur	38
Bernardo O'Higgins	s/i
Bolivariana	60
Católica Blas Cañas	27
Central	25
De Aconcagua	s/i
De Artes y Ciencias Sociales	27
De Artes, Ciencias y Comunicación	24
De Ciencias de la Informática	24
De Las Américas	24
De Los Andes	s/i
De Temuco	12
De Viña del Mar	10
Del Desarrollo	30
Del Mar	41
Del Pacífico	0

Diego Portales	28
Educares	26
Finis Terrae	36
Francisco de Aguirre	12
Gabriela Mistral	27
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	60
Internacional SEK	23
José Santos Ossa	24
La República	0
Las Condes	44
Mariano Egaña	0
Mariscal Sucre	20
Marítima de Chile	s/i
Mayor	42
Nacional Andrés Bello	10
Regional El Libertados	0
San Andrés	40
San Sebastián	30
Santo Tomás	39
Tecnológica Vicente Pérez Rosales	30

De los dos cuadros anteriores podemos desprender, que mientras en las universidades tradicionales el porcentaje promedio de profesores con jornada parcial o completa que poseen algún posgrado es de un 42,8%, en las universidades privadas a penas alcanza a un 29% (incluyendo en las casillas sin información el porcentaje inicialmente ponderado para el calculo final), lo que evidentemente da cuenta de diferencias de calidad entre unas y otras.

Segundo :

Otro aspecto interesante al momento de aportar antecedentes hacia nuestra hipótesis acerca de la gradualidad en que las universidades se sitúan en el mercado (gradualidad entre tradicionales y privadas, se entiende), dice relación con el Aporte Fiscal Indirecto (al que tienen acceso las universidades privadas desde el año 1990), el cual es el único ingreso que no está directamente relacionado con el autofinanciamiento. Y decimos directamente relacionado, ya que su gestión y modos de concepción se han ido sofisticando en las universidades privadas, las cuales al captar pocos alumnos que han obtenido un puntaje en la Prueba de Aptitud Académica ubicados dentro de los primeros 27.500 casos, y en consecuencia, captando un Aporte Fiscal Indirecto reducido, deben recurrir a un autofinanciamiento extremo cuyo costo deben asumir fundamentalmente los alumnos-clientes. De modo que en el afán por atraer a los alumnos que hayan obtenido un puntaje en la Prueba de Aptitud Académica ubicado dentro de los primeros 27.500, estas universidades han debido diseñar ingeniosas estrategias de mercado. De ahí que por

ejemplo, un alumno que no haya logrado entrar en la carrera de sus sueños en una universidad tradicional de Santiago, pero no quiere emigrar a provincias y no tiene una buena situación socioeconómica, puede estudiar el primer año de la carrera elegida en varias universidades privadas de la capital, con un 100% de beca. Las universidades Academia de Humanismo Cristiano, Alonso de Ovalle, Iberoamericana, Central, Arcis, De Los Andes, Ciencias y Tecnología y San Andrés; son las que poseen esta modalidad de financiación.

Otras universidades privadas otorgan descuentos parciales a los mejores puntajes de 80%, 70% o 50% (Diego Portales, Gabriela Mistral o Las Condes, respectivamente).

Pero no sólo hay beneficios para los puntajes "top". Dentro de la categoría de los primeros 27.500 mejores puntajes, hay universidades que hacen descuentos parciales del arancel anual de la carrera desde los 580 puntos en la P.A.A. hacia arriba (Academia de Humanismo Cristiano, Alonso de Ovalle y San Andrés).

Con todo, los mejores puntajes, y por ende la mayor cantidad de recursos otorgados a las universidades se concentran en las "tradicionales", lo cual lleva a las universidades privadas a tener aranceles mayores que las universidades tradicionales, para asegurar el autofinanciamiento. En términos generales, los costos promedio de una carrera en una universidad privada es mayor respecto a una universidad tradicional. Mientras las primeras cobran un arancel promedio (en pesos chilenos), de \$985.509; en cambio las segundas, cobran en promedio \$795.097; es decir, tienen una diferencia promedio de 500 dólares por año. El cuadro siguiente muestra las cifras promedio por universidades¹³⁰, que demuestra el mayor grado de funcionalización de las privadas respecto al mercado en este sentido:

¹³⁰ **FUENTE:** Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	ARANCEL PROMEDIO (\$)
Arturo Prat	670.500
Austral de Chile	846.637
Católica de Chile	1.366.666
Católica de la Santísima Concepción	781.000
Católica de Temuco	739.285
Católica de Valparaíso	711.200
Católica del Maule	689.250
Católica del Norte	806.250
De Antofagasta	854.500
De Atacama	729.000
De Chile	1.037.500
De Concepción	755.800

De La Frontera	779.428
De La Serena	714.000
De Los Lagos	598.933
De Magallanes	744.166
De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	657.500
De Santiago	865.142
De Talca	1.054.500
De Tarapacá	650.000
De Valparaíso	853.442
Del Bio-Bio	700.390
Metropolitana de Ciencias de la Educación	560.000
Técnica Federico Santa María	847.000
Tecnológica Metropolitana	765.350
UNIVERSIDADES PRIVADAS	ARANCEL PROMEDIO (\$)
Academia de Humanismo Cristiano	692.666

Adolfo Ibáñez	1.551.793
Adventista de Chile	829.125
Alonso de Ovalle	851.333
Autónoma del Sur	771.666
Bernardo O'Higgins	831.666
Bolivariana	940.000
Católica Blas Cañas	715.000
Central de Chile	987.000
De Aconcagua	s/i
De Artes y Ciencias Sociales	1.071.500
De Artes, Ciencias y Comunicación	2.145.000
De Ciencias de la Informática	820.000
De Las Américas	1.259.344
De Los Andes	s/i
De Temuco	862.250
De Viña del Mar	841.875
Del Desarrollo	1.026.800

Del Mar	889.333
Del Pacífico	1.071.566
Diego Portales	1.134.100
Educares	771.288
Finis Terrae	1.230.833
Francisco de Aguirre	863.563
Gabriela Mistral	1.170.500
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	1.076.640
Internacional SEK	1.136.000
José Santos Ossa	959.500
La República	895.000
Las Condes	1.215.000
Mariano Egaña	747.250
Mariscal Sucre	600.000
Marítima de Chile	850.000
Mayor	1.147.500
Nacional Andrés Bello	949.750
Regional El Libertador	825.666
	650.000

San Andrés	
San Sebastián	977.337
Santo Tomás	1.033.994
Tecnológica Vivente Pérez Rosales	1.057.000

La situación de mayor funcionalización respecto del mercado por parte de las universidades privadas, se explica en parte por la menor cantidad de recursos que se obtienen por concepto de Aporte Fiscal Indirecto, y la nula obtención de Aporte Fiscal Directo y Crédito Universitario, lo que tendería a repercutir en la calidad de la educación y en el apego a las condiciones que impone el mercado educacional a este nivel. Al respecto la comparación de cifras -en pesos- entre universidades tradicionales y privadas es elocuente tal cual se puede apreciar en los dos breves cuadros siguiente¹³¹:

¹³¹**FUENTE:** Los datos del Aporte Fiscal Indirecto para las universidades privadas se obtuvieron del Ministerio de Educación, mientras que los datos de los Aportes Fiscales Directo e Indirecto para las universidades tradicionales, se obtuvieron del Anuario Estadístico del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1995.

UNIVERSIDADES PRIVADAS	FINANCIAMIENTO DIRECTO	FINANCIAMIENTO INDIRECTO	TOTAL
De Artes, Ciencias y Comunicación		5.289.000	5.289.000
Católica Blas Cañas		17.273.000	17.273.000
Mayor		105.542.000	105.542.000
Nacional Andrés Bello		222.653.000	222.653.000
Diego Portales		444.235.000	444.235.000
UNIVERSIDADES TRADICIONALES			
De Chile	14.817.563.000	2.401.264.000	17.218.827.000
Pontificia Católica de Chile	7.669.176.000	2.098.689.000	9.767.865.000
De Atacama	767.032.000	20.331.000	787.363.000
De la Frontera	1.370.349.000	341.668.000	1.712.017.000
De Santiago	4.620.192.000	1.893.060.000	6.513.252.000

Como se puede apreciar, la diferencia en la obtención total de los recursos la da la presencia del Aporte Fiscal Directo, pues si consideramos solamente el Aporte Fiscal Indirecto, existen universidades tradicionales que se encuentran muy por debajo de algunas universidades privadas, las que atraen más alumnos con puntajes en la Prueba de Aptitud Académica que se encuentran dentro de los mejores 27.500 (recordemos que ofrecen casi exclusivamente carreras de alta demanda, que muchas de las tradicionales no ofrecen). Sin embargo en la sumatoria final, las universidades privadas obtienen menos recursos del Estado,

transfiriendo el costo de implementación y funcionamiento de carreras a los alumnos-clientes.

Por su parte el siguiente cuadro nos muestra la comparación entre Aportes Fiscales Indirectos al año 1996, entre algunas universidades tradicionales y privadas:

UNIVERSIDADES CON MÁS APORTE FISCAL INDIRECTO¹³²

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	MONTO (En millones de \$)	UNIVERSIDADES PRIVADAS	MONTO (En millones de \$)
De Chile	3.007	D.Portales	527
Católica de Chile	2.515	De Los Andes	229
De Santiago	1.820	Central	207
De Concepción	1.149	Andrés Bello	156
Católica Valpo.	948	Adolfo Ibáñez	150

¹³²**FUENTE: FLORENCIA DÍAZ.** “Financiamiento Universitario. Privadas para Todos”. Revista Hoy, N° 1.026 del 24 al 30 de marzo de 1997, Santiago de Chile, pág.43.

Sin embargo si comparamos la asignación del total del Fondo del Aporte Fiscal Indirecto desde el año 1990 hasta 1997, se produce una muy leve tendencia a la disminución del porcentaje asignado a las universidades tradicionales por una muy leve ampliación de la asignación a las universidades privadas; lo que significaría que estas últimas estarían atrayendo, aunque de manera no significativa por el momento, a aquellos postulantes al sistema universitario chileno tradicional que han obtenido uno de los mejores 27.500 puntajes en la Prueba de Aptitud Académica. El cuadro que presentamos a continuación muestra esta tendencia:¹³³

UNIV.	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
TRAD.	84,05	85,58	86,72	86,04	88,18	87,37	86,89	86,91
PRIV.	8,68	8,65	8,51	9,64	10,22	11,13	11,88	11,99
OTROS	7,27	5,77	4,77	4,32	1,60	1,50	2,23	1,10

El dato que da cuenta de la concentración de esta fuente de financiamiento, resulta aún más ilustrativo si comparamos los porcentajes de alumnos con Aporte Fiscal Indirecto por universidades, ya sean tradicionales o privadas, como se expresa en el cuadro siguiente¹³⁴:

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	% ALUMNOS CON A.F.I.

¹³³ FUENTE: Ministerio de Educación. Datos 1997.

¹³⁴ FUENTE: Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

Arturo Prat	18,3
Austral de Chile	47,4
Católica de Chile	77,0
Católica de la Santísima Concepción	46,8
Católica de Temuco	36,3
Católica de Valparaíso	78,6
Católica del Maule	33,3
Católica del Norte	54,9
De Antofagasta	29,0
De Atacama	12,1
De Chile	86,2
De Concepción	69,0
De La Frontera	47,7
De La Serena	44,2
De Los Lagos	23,2
De Magallanes	9,5
De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	18,9
De Santiago	82,2
De Talca	68,8
De Tarapacá	14,6
De Valparaíso	73,0

Del Bio-Bio	39,6
Metropolitana de Ciencias de la Educación	24,8
Técnica Federico Santa María	48,1
Tecnológica Metropolitana	59,3
UNIVERSIDADES PRIVADAS	% ALUMNOS CON A.F.I.
Academia de Humanismo Cristiano	4,1
Adolfo Ibáñez	65,5
Adventista de Chile	0
Alonso de Ovalle	2,5
Autónoma del Sur	4,1
Bernardo O'Higgins	0
Bolivariana	0
Católica Blas Cañas	3,9
Central de Chile	29,8
De Aconcagua	s/i
De Artes y Ciencias Sociales	6,3
De Artes, Ciencias y Comunicación	9,1
De Ciencias de la Informática	1,1

De Las Américas	7,1
De Los Andes	s/i
De Temuco	3,1
De Viña del Mar	11,2
Del Desarrollo	37,2
Del Mar	6,1
Del Pacífico	16,7
Diego Portales	45,7
Educares	4,5
Finis Terrae	54,3
Francisco de Aguirre	0
Gabriela Mistral	0
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	10,2
Internacional SEK	0
José Santos Ossa	s/i
La República	7,6
Las Condes	0
Mariano Egaña	0
Mariscal Sucre	0
Marítima de Chile	7,5
Mayor	32,3

Nacional Andrés Bello	35,1
Regional El Libertador	0
San Andrés	0
San Sebastián	19,1
Santo Tomás	7,4
Tecnológica Vivente Pérez Rosales	16,0

A simple vista los datos demuestran claramente que el mayor porcentaje de alumnos con Aporte Fiscal Indirecto se concentran en las universidades tradicionales. Es decir a este tipo de universidades se incorporan mayoritariamente alumnos que han obtenido algunos de los 27.500 mejores puntajes de las pruebas de selectividad en Chile.

En principio este hecho no sólo se debería a la calidad de la educación que eventualmente ofrecerían universidades ya legitimadas en el sistema universitario chileno, sino también en la posibilidad de que los alumnos pueden acceder al sistema de Crédito Universitario, que les permite cancelar la totalidad o algún porcentaje del costo de las carreras que estudian, pagándolo a los dos años de haber egresado con el 5% de sus ingresos reales durante el año anterior, y por un período de hasta 15 años.

Pero esta realidad no sólo evidencia un tema de preferencias inmediatas en la elección del alumno, también da cuenta de los limitados ingresos que las universidades privadas perciben a través de esta vía, autofinanciándose casi exclusivamente por el pago directo de sus alumnos-clientes y resintiendo la calidad de la educación a través de las actividades de investigación y extensión. De ahí que estas universidades sean calificadas como puramente docentes o "simples". En consecuencia estas últimas muestran con este dato una mayor funcionalización respecto del

mercado.

Finalmente, lo anterior queda igualmente validado al comparar los puntajes mínimos por carreras de alta demanda entre universidades tradicionales y privadas, lo que igualmente redundaría en la calidad de la educación y en los recursos obtenibles a través del Aporte Fiscal Indirecto. En este caso, las universidades privadas al exigir puntajes muy bajos, no están privilegiando las aptitudes académicas del alumno sino su potencial económico como cliente que, sumado al hecho de que las universidades privadas no acceden al Crédito Universitario para sus alumnos, éstos pertenecen fundamentalmente a sectores de altos ingresos:

MÍNIMOS Y MÁXIMOS¹³⁵

Para una carrera, el puntaje mínimo de ingreso varía mucho según la universidad. Estos son los mínimos más altos y más bajos.

CARRERA	Ptje.Mín. Más bajo	Universidad	Ptje.Mín. Más Alto	Universidad
Ing. Comerc.	334	Del Mar	625	Católica
Derecho	350	Sto.Tomás		Católica
Psicol.	356	Educares	693	De Chile
Ing. Civil Indust.	445	Del Mar	658,5	Católica

¹³⁵ FUENTE: Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

Period.	400	J.S.Ossa	683,5	Católica
Arquit.	450	Arcis	683,5	Católica

La tendencia a captar los puntajes más bajos en la Prueba de Aptitud Académica, se mantiene en el año 1997, si comparamos las mismas carreras en un rango mayor de universidades, como se aprecia en el siguiente cuadro¹³⁶.

UNIVERS. PRIVADA	PERIODI.	ING. COMERC.	DERECHO	PSICO.	ARQUIT.	CONT.A.
De Artes..	s/i	-	-	s/i	s/i	-
Blas Cañas	-	454	-	-	-	s/i
Mayor	-	456	-	-	457	588
Andrés Bello	521	540	509	559	518	417
Diego Portal.	547	615	594	602	-	514
UNIV. TRAD.						

¹³⁶**FUENTE:** Guía de Ingreso a las Universidades Chilenas. Consejo Superior de Educación, 1997. Sin embargo cabe consignar que las universidades privadas no sólo utilizan como criterio de admisión el puntaje en la prueba de aptitud académica sino otros como entrevistas personales, mientras que en las universidades tradicionales, los postulantes den pruebas de conocimientos específicos, siendo por tanto un proceso de selección más exigente.

De Chile	658	622	620	693	615	598
Pont. Cat. de Chile	683	625	643	683	683	-
Atacama	-	-	450	-	-	-
De la Front.	541	-	-	547	-	468
De Santgo.	s/i	s/i	-	s/i	s/d	-

Tercero:

Pero la preponderancia del Alumno-Cliente, no sólo se manifiesta en el rol que cumple la demanda en el producto que ofrecen las "universidades de mercado". Actualmente los alumnos miran la educación como una inversión privada de la cual hay que obtener rentabilidad, pues la creciente valoración de los alumnos como clientes y el retroceso del perfil del docente académico en el contexto de la universidad como comunidad de maestros y discípulos, ha llevado a las "universidades de mercado" a configurarse cada vez más desde los alumnos-clientes y menos desde los profesores. Lo que no logró la reforma universitaria de fines de la década de los 60, en el sentido de incorporar el protagonismo de los estudiantes, vino a hacerlo el mercado a partir de la década de los 80, claro que el protagonismo del estudiante tiene sentido en cuanto cliente.

Esta preponderancia también se manifiesta, entre otros, en el número de alumnos por profesor entre una y otra universidad, según su nivel de funcionalización respecto al mercado, dado que la rentabilidad que aporta el profesor tiene que ver también con el número de alumnos que atiende. A mayor cantidad de alumnos por profesor, mayor es la rentabilidad y las ganancias que permite la operación de autofinanciamiento en el mercado. El siguiente cuadro ilustra esta apreciación¹³⁷:

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	Nº ALUMNOS POR PROFESOR
Arturo Prat	22,24
Austral de Chile	16,70
Católica de Chile	12,16
Católica de la Santísima Concepción	39,75
Católica de Temuco	17,16
Católica de Valparaíso	16,02
Católica del Maule	32,96
Católica del Norte	27,87
De Antofagasta	15,33
De Atacama	18,99

¹³⁷**FUENTE:** Consejo Superior de Educación. Datos 1996. **NOTA:** Los datos se calcularon incluyendo solamente a los profesores con jornada parcial o completa.

De Chile	13,49
De Concepción	15,02
De La Frontera	19,63
De La Serena	20,04
De Los Lagos	17,90
De Magallanes	19,46
De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	15,12
De Santiago	31,22
De Talca	36,83
De Tarapacá	17,66
De Valparaíso	20,10
Del Bio-Bio	27,06
Metropolitana de Ciencias de la Educación	20,39
Técnica Federico Santa María	27,05
Tecnológica Metropolitana	38,78

UNIVERSIDADES PRIVADAS	N° ALUMNOS POR
-------------------------------	---------------------------

	PROFESOR
Academia de Humanismo Cristiano	55,85
Adolfo Ibáñez	19,00
Adventista de Chile	29,24
Alonso de Ovalle	107,83
Autónoma del Sur	135,13
Bernardo O'Higgins	s/i
Bolivariana	73,60
Católica Blas Cañas	61,39
Central de Chile	103,31
De Aconcagua	s/i
De Artes y Ciencias Sociales	25,56
De Artes, Ciencias y Comunicación	25,86
De Ciencias de la Informática	85,00
De Las Américas	52,36
De Los Andes	s/i
De Temuco	59,15
De Viña del Mar	44,76
Del Desarrollo	62,52

Del Mar	42,03
Del Pacífico	923,50
Diego Portales	98,13
Educares	51,30
Finis Terrae	42,17
Francisco de Aguirre	42,12
Gabriela Mistral	s/i
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	115,07
Internacional SEK	22,83
José Santos Ossa	15,94
La República	s/i
Las Condes	35,88
Mariano Egaña	s/i
Mariscal Sucre	29,68
Marítima de Chile	s/i
Mayor	92,82
Nacional Andrés Bello	62,49
Regional El Libertador	53,00
San Andrés	63,00
San Sebastián	38,19
Santo Tomás	63,30

Tecnológica Vivente	97,60
Pérez Rosales	

Al calcular el promedio de alumnos por profesor entre las universidades tradicionales y privadas, podemos constatar que en las primeras, la cifra es de 22,36; mientras que en las privadas esta cifra se eleva a 83,4¹³⁸. En consecuencia, nuevamente comprobamos que el nivel de funcionalización en el mercado de las universidades privadas es mayor respecto de las universidades tradicionales. A mayor cantidad de alumnos por profesor, la rentabilidad económica de la docencia dentro del contexto general del funcionamiento de las universidades privadas, es evidentemente mayor. Al respecto sólo las universidades privadas Adolfo Ibáñez, Adventista de Chile, De Artes y Ciencias Sociales, Mariscal Sucre, San Sebastián y De las Condes; son las únicas que tienen una cantidad de alumnos por profesor menor a la Universidad de la Santísima Concepción, que es la universidad tradicional con más alumnos por profesor; es decir sólo el 14,6% del total de las universidades privadas se encuentran en una mejor situación de la razón alumno-profesor respecto de las universidades tradicionales.

Bajo esta misma premisa quisimos comparar las tasas de reprobación y/o eliminación de estudiantes por razones académicas, toda vez que manejábamos el supuesto que las universidades privadas mantenían bajos niveles de exigencia académica a fin de mantener un universo adecuado de estudiantes-clientes, que permitieran a través del pago de los aranceles, la viabilidad financiera de la universidad; sin embargo al no ser posible obtener este dato debimos hacer uso de las tasas de

¹³⁸**NOTA:** Para las universidades privadas que no tenían este dato disponible utilizamos el promedio calculado inicialmente, el que ascendía a 85,5 alumnos por profesor.

retención de estudiantes entre algunas universidades tradicionales y privadas -a modo de comparación-, como lo muestra el cuadro siguiente¹³⁹:

CARRERAS

UNIVERSID. PRIVADA	Periodismo	Ingeniería Comercial	Derecho	Psicología	Arquitect.	Contador Auditor
De Artes, Ciencias y Comunicac.	83,72	-	-	80,00	72,41	-
Católica Blas Cañas	-	73,77	-	-	-	-
Mayor	-	70,31	-	-	80,70	s/i
Andrés Bello	s/i	93,94	s/i	100,00	s/i	s/i
Diego Portales	91,00	86,70	74,05	91,45	-	88,16
UNIVERSID. TRADICION.						
De Chile	s/i	-	-	s/i	s/i	s/i
Pontificia Católica de Chile	86,00	91,27	88,64	93,51	s/i	-
De Atacama	-	-	85,16	-	-	-
De la Frontera	84,91	-	-	90,24	-	69,44
De Santiago	s/i	s/i	-	s/i	s/i	-

CARRERAS

¹³⁹ FUENTE: Ministerio de Educación, 1997.

UNIVERSIDADES PRIVADAS	Educación Parvularia	Educación Básica	Trabajo Social	TASA DE RETENCIÓN TOTAL
De Artes Ciencias y Comunicación	-	-	-	78,71
Católica Blas Cañas	87,23	76,92	95,06	83,24
Mayor	-	s/i	-	75,50
Andrés Bello	-	-	-	96,97
Diego Portales	85,48	-	-	86,14
UNIVERSIDADES TRADICIONALES				
De Chile	-	-	-	s/i
Pontificia católica de Chile	96,84	85,56	87,10	89,84
De Atacama	84,62	90,48	-	86,75
De la Frontera	-	-	93,33	84,48
De Santiago	-	-	-	s/i

Aunque, en términos generales, entre las universidades tradicionales y privadas no existen diferencias significativas en cuanto a sus tasas de retención, lamentablemente el dato no es confiable debido a que las bajas retenciones en las universidades privadas podrían explicarse por motivos económicos, esto es, que los estudiantes al no contar con acceso al Sistema de Crédito Universitario y el reducido monto de becas que estas corporaciones les ofrecen, serían más proclives a retirarse de la universidad.

Sin lugar a dudas estos datos serían más adecuados para orientar otra investigación que los esclarezca de manera más

óptima.

Cuarto:

Otro elemento -aunque indirecto- que nos permite dar cuenta de la gradualidad en cuanto a la funcionalización respecto del mercado entre universidades tradicionales y privadas, lo da el número de proyectos de investigación financiados por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT). Al respecto como las universidades privadas privilegian la actividad docente por sobre la investigación y la extensión, como estrategia de sobrevivencia financiera dentro de un marco de funcionalización respecto del mercado, postergan las otras actividades universitarias relevantes. El siguiente cuadro expresa este fenómeno¹⁴⁰:

UNIVERSIDADES TRADICIONALES	N° PROYECTOS FONDECYT
Arturo Prat	1
Austral de Chile	21
Católica de Chile	91
Católica de la Santísima Concepción	0

¹⁴⁰**FUENTE:** Consejo Superior de Educación. Datos de 1996.

Católica de Temuco	1
Católica de Valparaíso	12
Católica del Maule	0
Católica del Norte	7
De Antofagasta	2
De Atacama	0
De Chile	124
De Concepción	22
De La Frontera	8
De La Serena	5
De Los Lagos	2
De Magallanes	1
De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1
De Santiago	19
De Talca	4
De Tarapacá	4
De Valparaíso	5
Del Bio-Bio	2

Metropolitana de Ciencias de la Educación	2
Técnica Federico Santa María	7
Tecnológica Metropolitana	0
UNIVERSIDADES PRIVADAS	N° PROYECTOS FONDECYT
Academia de Humanismo Cristiano	3
Adolfo Ibáñez	0
Adventista de Chile	0
Alonso de Ovalle	0
Autónoma del Sur	0
Bernardo O' Higgins	0
Bolivariana	0
Católica Blas Cañas	0
Central de Chile	0
De Aconcagua	0
De Artes y	

Ciencias Sociales	1
De Artes, Ciencias y Comunicación	0
De Ciencias de la Informática	0
De Las Américas	0
De Los Andes	s/i
De Temuco	0
De Viña del Mar	0
Del Desarrollo	0
Del Mar	1
Del Pacífico	0
Diego Portales	1
Educares	0
Finis Terrae	1
Francisco de Aguirre	0
Gabriela Mistral	0
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	0
Internacional	0

SEK	
José Santos Ossa	0
La República	0
Las Condes	0
Mariano Egaña	0
Mariscal Sucre	0
Marítima de Chile	s/i
Mayor	0
Nacional Andrés Bello	0
Regional El Libertador	0
San Andrés	0
San Sebastián	0
Santo Tomás	0
Tecnológica Vivente Pérez Rosales	0

Los datos, más que elocuentes, dan cuenta de una diferencia considerable entre universidades tradicionales y privadas respecto a la capacidad de realización de investigaciones por parte de sus académicos. Esta situación, a nuestro juicio, se explica por varias razones adicionales al carácter meramente

docente que adquieren las universidades privadas como estrategia de viabilidad financiera. En primer término carecen de académicos de jornada parcial o completa que se dedique a esta actividad, que además de ser un importante pilar del quehacer universitario es una importante fuente de ingresos para las instituciones. Los académicos que se encuentran en esta condición, por lo general dedican su tiempo de permanencia en las universidades privadas a realizar actividades de administración docente, mientras que el resto de los "académicos" son docentes contratados por horas de clases para impartir docencia específica asociada a una o varias asignaturas de la malla curricular de alguna carrera que se imparta. En segundo lugar, la capacidad instalada (equipos, laboratorios, infraestructura), de las universidades tradicionales facilita la realización de esta importante actividad universitaria; capacidad con la que no cuentan las universidades privadas, lo cual se ve reforzado como un círculo vicioso, al privilegiar la actividad puramente docente.

Pero no solamente la investigación es un dato relevante en este caso. También lo son las publicaciones de alta calidad científica. Al respecto los datos registrados por el Institute for Scientific Information (ISI) y dados a conocer en Chile por G. Díaz¹⁴¹, quien contabilizó el número de primeros autores de publicaciones científicas calificadas indexadas por el Current Contents cubriendo el período 1979-1991, así lo confirman. En nuestro caso, de manera comparativa tomamos el período 1981-1991, con el objeto de comparar las publicaciones de alto nivel entre universidades tradicionales y privadas:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

¹⁴¹**DÍAZ, G.** "El Desarrollo Científico y Tecnológico Chileno en los últimos 20 años". En **KITTL, P., DÍAZ, J. y GIBERT, J.** "El Desarrollo Científico y Tecnológico, Particularmente en Chile. Veinticuatro ensayos molestos y un prólogo francamente desagradable". Santiago de Chile, 1994.

UNIV. TRAD.	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
De Chile	473	508	334	994	710	943	972	725	522	592	667
Pon- tif.	150	204	162	441	311	416	410	323	244	263	291
Con- cepc.	70	102	54	193	95	216	184	119	69	89	74
Aus- tral	62	85	46	164	98	128	175	83	56	73	58
Cat. Valpo	28	30	10	87	19	66	52	42	36	43	35
De Santg	11	6	1	-	34	38	46	21	44	45	31
Téc. Fed. S.Mar	3	3	9	12	23	33	31	22	17	26	18
Del Norte	3	11	9	10	2	3	8	12	2	7	12
De Antof	-	-	-	28	12	20	23	12	3	13	4
De la Front	-	2	3	8	14	14	12	15	19	32	24
Me- trop.	1	4	-	2	-	5	3	6	1	3	-
Tarap	-	-	-	4	1	6	4	5	4	4	5
La Seren	1	1	-	3	5	-	4	10	5	11	2
Talca	-	-	-	1	-	3	3	6	4	5	5
Pyá. Ancha	-	-	-	-	-	3	2	4	1	2	1
Maga- llan.	-	-	-	1	-	1	2	1	1	1	1

Ata- cama	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-
Los Lagos	-	4	1	-	-	-	-	5	1	4	6
A. Prat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Bio- Bio	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1
UNIV. PRIV.											
Mayor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Andes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Blas Cañas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Las cifras vuelven a mostrar el carácter meramente docente que tienen las universidades privadas. Del total de estas universidades que aparecen registradas en el estudio de Díaz, sólo 2 de ellas habían realizado publicaciones de alto nivel ingresadas en el ISI.

CONCLUSIONES:

En términos generales todas las universidades chilenas se encuentran bajo la acción del Sacro-Mercado a partir del proyecto de modernización neoliberal, aplicado desde la década de los 80.

Las políticas de autofinanciamiento, reflejadas por los sistemas de Aporte Fiscal Directo e Indirecto, y el sistema de Crédito Universitario, dan cuenta de esta situación ya consolidada por casi 20 años de aplicación. Las universidades tradicionales "deben generar directamente más del 65% de sus ingresos, lo que las obliga, como nunca antes, a vender servicios

a las empresas, a participar en concursos de financiamiento de proyectos científicos o de innovación tecnológica, a conseguir donaciones y promover su imagen ante los egresados de la educación media"¹⁴². Sin embargo, la aparición de las universidades privadas introducirían una competitividad adicional en el mercado de todas las universidades chilenas.

Junto a lo anterior, es posible también apreciar que las universidades privadas muestran un mayor grado de funcionalización respecto al sistema autorregulado del mercado, con importantes consecuencias en sus estrategias de autofinanciamiento y la calidad de la educación.

En primer lugar, debido a que no cuentan con acceso al Sistema de Aporte Fiscal Directo, destinado a la realización de investigación y extensión, ni tampoco sus alumnos acceden al Sistema de Crédito Universitario, dependiendo del Sistema de Aporte Fiscal Indirecto, vigente en estos casos a partir del año 90 y del pago directo del arancel por parte de los alumnos-clientes.

En segundo término, su autofinanciamiento radical lleva a que las universidades privadas sean, en general, más caras que las universidades tradicionales; además de desarrollar estrategias que permitan aumentar la rentabilidad de su servicio básico (docente) a través de una mayor cantidad de alumnos por profesor respecto a las universidades tradicionales, lo que deterioraría la calidad del servicio.

En tercer lugar, la dependencia casi exclusiva de los alumnos-clientes en sus estrategias de autofinanciamiento y la carencia de requisitos de selectividad, ha llevado a las universidades privadas a reclutar alumnos con baja aptitud académica, lo que redundaría también en la calidad de la educación. Si a esta situación agregáramos los supuestos bajos niveles de exigencia académica de estas universidades (en parte dado por el perfil de los estudiantes), y asociamos a este hecho

¹⁴²CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA. Op. Cit. Pág. 16.

las supuestas bajas tasas de reprobación y eliminación por motivos académicos, parecería lógico pensar en la presencia de cierta racionalidad económica como estrategia de autofinanciamiento en las políticas académicas.

En cuarto término, la carencia de Aporte Fiscal Directo, hace que estas universidades releguen a un segundo plano las actividades de investigación y extensión tal cual queda demostrado en el número de proyectos de investigación financiados por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT). Surgen en este escenario, en consecuencia, universidades simples (docentes) y universidades complejas (docencia, investigación y extensión); que casi como norma corresponden a las universidades privadas y tradicionales, respectivamente, lo que se ha transformado en un problema político permanente en el debate acerca de los límites y perspectivas del sistema universitario chileno en su conjunto y que comprometería a las mismas concepciones tradicionales de universidad. Al respecto la Corporación de Promoción Universitaria, critica y advierte: "Una universidad moderna y que siente la responsabilidad por el desarrollo de la nación, -y, en este contexto, el término 'universidad' se asocia a las universidades complejas del país, y no al conjunto de instituciones que comparten ese nombre- deben preocuparse de los profundos e inéditos cambios observables en el ámbito de la cultura y de la ética, y sus consecuencias no sólo académicas sino, y sobre todo, valorativas.

(...) Lo propio de las universidades es hacer que funciones tales como la docencia, la investigación, la creación artística y el desarrollo cultural se integren y se potencien, de manera de producir, al mismo tiempo, educación superior, investigación científica y desarrollo cultural.

Es necesario buscar la forma de recuperar una noción compartida acerca de qué es una universidad, cuál es su rol en el entramado socioeconómico y político-cultural de la nación y cuales son los productos que de ella se esperan. Esto pasa por asumir que en Chile hay diversas 'clases' o 'tipos' de

universidades, que enfrentan expectativas diversas por parte de la sociedad, y cuya definición también debe ser acometida”¹⁴³.

En quinto lugar, el nivel de funcionalización respecto del mercado denota algunas paradojas como la existencia de la mayoría de las universidades privadas con bajo porcentaje de académicos con estudios de posgrado, pero con un alto costo de su arancel. Las universidades más caras no serían necesariamente las mejores, lo que además daría cuenta, junto a los antecedentes anteriores, acerca de la falacia de la profecía neoliberal en el sentido de que la calidad de la educación no estaría asegurada por la acción del mercado autorregulado.

En sexto lugar, las universidades en general, pero de manera acentuada en las universidades privadas, tienden a impartir carreras de un perfil definitivamente profesionalizante y con una fácil funcionalización en el mercado de trabajo.

En definitiva, los cambios en el esquema de financiamiento hicieron que las universidades tradicionales, a paso lento pero seguro, se hicieran altamente receptivas a los mercados de alumnos, de contratos, de investigaciones, de servicios y de extensión. En pocos años, el dominio eminente del Estado como dotador de la educación universitaria, fue sustituido por la pretendida regulación a través del mercado, y el Estado (Bienestar) desapareció como actor central en la educación universitaria. Pero sin duda alguna, las universidades privadas se encuentran más funcionalizadas respecto del mercado que las universidades tradicionales; más aún, los gobiernos democráticos que han adherido a la llamada “economía social de mercado”, han administrado pragmáticamente el sistema preexistente y aplicado correctivos marginales. Pero como esta es una cuestión de mera gradualidad, pues afecta a todas las universidades chilenas, adicionalmente hay un problema de calidad de la educación que tiene que manifestarse por alguna parte del sistema

¹⁴³ **IBID.** Pág 16-18.

universitario, ya que el mercado no ha sido eficiente funcionando como mercado competitivo de bienes privados (apropiables individualmente y con beneficios identificables); pues ha sufrido de la presencia de externalidades no valorables en el mercado (como ciertas políticas de financiamiento exclusivas para las universidades tradicionales). Tampoco se ha reflejado una cierta homogeneidad en el producto, la oferta tampoco ha dado cuenta de una demanda efectiva en la medida que se han impartido carreras de "tiza y pizarrón"; y finalmente no han habido condiciones del entorno estables (las que se han venido dar sólo a partir de la década de los 90).

IX.- CRISIS DE LA FUNCIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES FRENTE AL MERCADO.

A nuestro juicio, la situación crítica de la funcionalización de las universidades respecto del mercado, se ha venido manifestado durante muchos años, no obstante a partir del año 1997 ha alcanzado su mayor nivel de crispación, como ocurrió a través de las jornadas de movilización estudiantil que involucró a una cifra estimada de 42.000 estudiantes en Santiago a comienzos del mes de junio, tanto de universidades tradicionales como privadas, aunque con diferentes intereses.

Lo cierto es que las manifestaciones se iniciaron en la Universidad de Chile, pero se extendió a todo el país. “De un conflicto parcial en la Universidad de Chile, la crisis universitaria se extendió. Se debate el pasado, el presente y el futuro y se plantea un debate de fondo: el término del modelo empresarial de universidad”¹⁴⁴.

En efecto, los temas de discusión puestos en el debate universitario por los estudiantes, que pronto sumó a los académicos, ha puesto en discusión una serie de temas que involucran los cambios introducidos con la reforma neoliberal de los '80 y que cuestiona no sólo una institucionalidad ya en marcha por casi 20 años, sino también el mismo modelo de universidad subyacente.

Los temas subyacentes al debate en torno a las universidades de mercado durante este período de crisis han sido los siguientes:

1.- El Sistema de Financiamiento Universitario.

¹⁴⁴**SIMONSEN, ELIZABETH.** “La Nueva Reforma”, en diario La Época.
<http://www.reuna.cl/laepoca/1997/06/08/not02.html>.

Durante el conflicto se llegó al consenso de que el actual sistema de financiamiento (autofinanciamiento) no es adecuado, o al menos tiene falencias, pues si las universidades estatales en el peor de los casos tienen que generar más del 50%¹⁴⁵ de los recursos de su presupuesto anual, además tienen que sujetarse a controles y condiciones que dificultan su acción y las hacen poco competitivas respecto de sus homólogas privadas, que reciben aportes de igual o mayor magnitud a través del mercado.

Los siguientes cuadros muestran los ingresos de algunas universidades tradicionales, guiados por sus políticas de autofinanciamiento en los años 1991, 1993 y 1995¹⁴⁶:

UNIVERSIDADES 1991

	De Chile	Pontificia Católica de Chile	De la Frontera	De Atacama	De Santiago
INGRESOS OPERACIÓN.					
*Vta. Servic. e Invers.	5.568.000	13.843.000	289.000	92.000	319.000
*Aranceles	5.442.000	8.088.000	1.276.000	311.000	2.850.000
VENTA DE ACTIVOS (Físicos y financieros)	232.000	328.000	290.000	2.000	108.000
TRANSFEREN- CIAS:					
-Del sector privado	24.000	3.676.000	35.000	25.000	24.000
-De organismos					

¹⁴⁵ FUENTE: CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA. Op. Cit.
Pág.17

¹⁴⁶ FUENTE: Anuario Estadístico Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 1991, 1993 y 1995. Expresado en miles de pesos.

Públicos	588.000	52.000	300.000	94.000	148.000
-Ley 16.681	273.000	683.000	0	0	0
ENDEUDA- MIENTO	4.959.000	2.516.000	0	22.000	1.200.000
FINANCIAM- IENTO FISCAL (pagarés y recuperación de préstamos por crédito fiscal)	5.857.000	1.721.000	341.000	130.000	741.000
RECUPERACIÓN OTROS PRÉSTAMOS	492.000	10.000	10.000	370.000	0
OTROS INGRESOS	4.885.000	59.000	177.000	164.000	700.000

UNIVERSIDADES 1993

	De Chile	Pontificia Católica de Chile	De la Frontera	De Atacama	De Santiago
INGRESOS OPERACIÓN.					
*Vta. Servic. e Invers.	16.531.000	23.705.000	712.000	174.000	462.000
*Aranceles	9.357.000	11.459.000	2.304.000	921.000	5.630.000
VENTA DE ACTIVOS (Físicos y financieros)	478.000	1.526.000	4.000	31.000	248.000
TRANSFEREN- CIAS:					
-Del sector privado	1.012.000	3.939.000	4.000	29.000	127.000
-De organismos Públicos	9.086.000	91.000	871.000	169.000	492.000

-Ley 16.681	0	1.797.000	0	0	0
ENDEUDA- MIENTO	1.654.000	744.000	0	50.000	1.494.000
FINANCIA- MIENTO FISCAL (pagarés y recuperación de préstamos por crédito fiscal)	2.795.000	2.005.000	604.000	307.000	1.284.000
RECUPERACIÓN OTROS PRÉSTAMOS	1.028.000	2.000	66.000	1.000	0
OTROS INGRESOS	6.594.000	88.000	294.000	376.000	1.897.000

UNIVERSIDADES 1995

	De Chile	Pontificia Católica de Chile	De la Frontera	De Atacama	De Santiago
INGRESOS OPERACIÓN. *Vta. Servic. e Invers. *Aranceles	23.380.000 13.000.000	32.309.000 16.643.000	842.000 3.491.000	196.000 1.053.000	714.000 9.502.000
VENTA DE ACTIVOS (Físicos y financieros)	2.382.000	731.000	2.000	130.000	9.000
TRANSFEREN- CIAS: -Del sector privado -De organismos Públicos	1.505.000 10.539.000	5.543.000 61.000	57.000 1.344.000	16.000 1.000	145.000 797.000

-Ley 16.681	0	1.979.000	60.000	0	0
ENDEUDA- MIENTO	0	1.497.000	0	960.000	1.483.000
FINANCIA- MIENTO FISCAL (pagarés y recuperación de préstamos por crédito fiscal)	396.000	1.709.000	544.000	251.000	1.483.000
RECUPERACIÓN OTROS PRÉSTAMOS	1.930.000	1.429.000	285.000	285.000	0
OTROS INGRESOS	5.360.000	79.000	454.000	718.000	3.695.000

Es interesante observar cómo se han ido materializando las estrategias de autofinanciamiento en algunas universidades tradicionales.

Por un lado, se aprecia, en términos generales, una reducción del endeudamiento; pero paralelamente a ello, aumentan la venta de activos y los ingresos operacionales por concepto de aranceles y venta de servicios, mientras disminuye el financiamiento fiscal.

También podemos afirmar que los mayores ingresos de las universidades de Chile¹⁴⁷ y Pontificia Católica de Chile, corresponde a ingresos operacionales, y dentro de ellos la venta de servicios por sobre el cobro de los aranceles e sus estudiantes.

¹⁴⁷Según datos proporcionados por el Rector de la Universidad de Chile, Jaime Lavados, al periódico La Época el 13 de enero de 1998, los excedentes de la universidad en el año 1997 sumaron casi cuatro mil millones de pesos, sobrepasando los mil 740 millones de pesos logrados en 1996.

Otro dato importante lo constituye el hecho que todas las universidades consideradas hayan tenido o estén desarrollando proceso de venta de activos físicos o financieros, tales como propiedades inmobiliarias o carteras de endeudamiento del Crédito Universitario de sus estudiantes a alguna empresa de cobranzas judiciales; estrategia que igualmente podríamos relacionar con la recuperación de préstamos en general.

Sin embargo más allá de esta interpretación dentro del paradigma del mercado, existe un reclamo generalizado por una mayor inversión en la educación superior, aunque con los matices que corresponda tratándose de universidades tradicionales o privadas. Al respecto, el Presidente del Consorcio de Universidades Estatales, sostenía -poniendo al resguardo sus responsabilidades respecto del Estado-, en un periódico capitalino, la situación de aumento de los aranceles a los estudiantes para autofinanciar la universidad:

*"Es por lo menos curioso que se plantee que los rectores son los responsables de esto, porque se nos deja en una situación intermedia donde hay que administrar la universidad y paliar lo que fuerzas externas como el mercado nos hacen tomar decisiones(...) Que hay una inconsistencia de parte del gobierno en la materia porque no se aumentan los recursos para ayudas y eso amerita que hagamos un análisis y luego conversemos con el señor ministro (...) En términos del apoyo que el gobierno brinda a la universidades del Estado. Hay un pacto social que hay que enfrentar y lo hacemos, en nuestro caso, con un diez por ciento de apoyo directo del Estado este año. Es decir, debemos autofinanciarnos en un 90 por ciento"*¹⁴⁸

¹⁴⁸**PINTO, JORGE.** Rector de la Universidad Tecnológica Metropolitana y Presidente del Consorcio de Universidades Estatales, en declaraciones al diario La Época, el lunes 8 de diciembre de 1997. En <http://.reuna.cl/laepoca/1997/12/08/not04.html>.

Mientras tanto, el editor de un semanario chileno sostiene respecto a la complejidad de la problemática del autofinanciamiento:

"Está claro que no es lo mismo pedirle al Estado que incremente su ya cuantiosa entrega de recursos a las universidades estatales que exigirle a las corporaciones privadas -que tienen dueños interesados aunque formalmente cumplan con el requisito de declararse sin fines de lucro- que disminuyan sus ingresos en beneficio de mejorar las condiciones y el nivel de los estudios. Más aún: tampoco es lo mismo el tipo de demandas que una universidad como la de Chile le formula al Estado para financiar una miríada de prestaciones de alto nivel, que las que puedan plantear al mismo Estado las universidades constreñidas a la pura docencia. Las soluciones no son parecidas en ninguno de estos casos"¹⁴⁹.

Por eso no es de extrañar que algunos sectores hayan planteado la necesidad de reimplantar el sistema de financiamiento del Arancel Diferenciado¹⁵⁰.

¹⁴⁹**CAVALLO, ASCANIO.** "La Crisis de las Universidades". Revista Hoy N° 1.037 del 9 al 15 de Junio de 1997. En <http://www.reuna.cl/hoy/semana.html>.

¹⁵⁰El Arancel Diferenciado fue hasta la reforma universitaria del '81, la forma de pago de los estudiantes. Consistía básicamente en un costo proporcional a los ingresos de sus familias o propios si así no fuera.

Luego de la crisis experimentada en la Universidad de Chile a mediados de 1997, se creó la Comisión de Proyecto Institucional, la que en diciembre de ese mismo año proponía junto a la creación de un Senado Universitario que garantizara la autonomía de la universidad por sobre las injerencias políticas y económicas, "la puesta en marcha del arancel diferenciado en reemplazo del actual Fondo Solidario, con el fin de que el Estado asuma el costo de los estudios superiores de aquellos estudiantes que acrediten no tener medios económicos para ello y no como ahora, que el Estado realiza un préstamo a largo plazo a un sector estudiantil para continuar sus estudios"¹⁵¹.

Por otra parte, los estudiantes comparten un semejante sustrato psicológico: Perciben que por todo el sistema universitario chileno se plantea una cierta desaprensión respecto de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza de este nivel; que en muchas facultades y carreras, estatales o privadas se trabaja con los mínimos en cuanto a recursos; que los profesores de mayor calidad, mal pagados, carecen de otro incentivo que su propia paciencia; y que al país no le importa la calidad de la formación que ofrece. Algunas declaraciones de dirigentes estudiantiles a la prensa¹⁵² resaltan esta crítica a las universidades tradicionales como universidades de mercado:

"Es un problema de fondo que se traduce en cosas tan concretas como la falta de materiales de estudio y la calidad de lo que se imparte. ¿Si aquí hay sólo dos copias de textos que son vitales para una carrera, por ejemplo! Y el profesor puede constatar de inmediato, cuando está ejerciendo, lo poco que aprendió en la universidad. Eso significa que el presupuesto no

¹⁵¹La Época. [Http://www.laepoca.cl/1997/12/16/not10.html](http://www.laepoca.cl/1997/12/16/not10.html).

¹⁵²Las citas de estudiantes (de universidades tradicionales) a la prensa parecen en **SIMONSEN, ELIZABETH**. "La Nueva Ola", en diario La Época <http://www.reuna.cl/laepoca/1997/06/15/not02.html>

está claro" (**Lídice Barría, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**)

Otro estudiante amplía lo señalado más arriba, apoyándose en la distinción entre lo público y lo privado:

"Es una tremenda irresponsabilidad del Estado y del gobierno de la Concertación no haberse preocupado de las universidades públicas, no haber inyectado más recursos, no entregar a las universidades más herramientas para mejorar su gestión administrativa. No entiendo la discriminación práctica entre jóvenes de colegios particulares y fiscales" (**Patricio Lara, Universidad Tecnológica Metropolitana**).

Por su parte un estudiante de una universidad católica, incorpora la dimensión doctrinaria de su institución para manifestar la misma preocupación:

"Esta universidad no ejerce lo católico y cristiano. ¿Qué sentido cristiano tiene el tener un enfoque económico y tratar a los estudiantes como clientes?" (**Mauricio Navarro, Pontificia Universidad Católica de Chile**).

Otro estudiante de la Universidad Católica critica a su institución como universidad de mercado:

"Hoy se plantean las universidades como mercados de conocimientos. Si tienes plata, puedes adquirir un determinado producto. Si tienes menos, te conformas con el mismo producto, pero más malo. Por ejemplo, aquí la plusvalía es haber estudiado en la U.C.: sólo mostrar el título basta, pero no se puede comparar el producto por la plata que se necesita para estudiar. Las universidades se están transformando en fábricas de profesionales, cuando deben ser centro de desarrollo de la

cultura, de valores, de humanismo y con el derecho para todos quienes sean capaces de acceder a ellas” (José Miguel Avilés, Pontificia Universidad Católica de Chile).

Pero esta situación no sólo involucra a los estudiantes, también las autoridades de las universidades tradicionales manifiestan su constatación:

“Hasta Cumplido¹⁵³, reconoce que hoy en día, con el Fondo Solidario del Crédito Universitario destinado a los estudiantes de más escasos recursos, la clase media está en absoluto desamparo, porque al recibir sus familias ingresos de 300 mil pesos o más, no tienen acceso al crédito universitario, ni tampoco pueden pagar un arancel, sobre todo si hay varios hijos (...) También el tema del financiamiento llega al personal docente. Ni la Universidad de Chile ni la de Santiago pueden pagar remuneraciones como privadas. Por eso, a pesar de que producen académicos de alta jerarquía, éstos renuncian luego con sueldos tres veces mayores en las privadas”¹⁵⁴.

Pero las estrategias de financiación dentro del marco de mercado autorregulado a llevado a la implementación de políticas de autofinanciamiento al interior de las universidades tradicionales que han sido fuertemente resistidas por los académicos de estas instituciones. Tal ha sido el caso del proyecto de optimización presentado por el rector de la Universidad de Chile, en que se crean dos tipos de académicos: los que tienen jornadas y los que realizan docencia por algunas horas de clases, lo que las asemeja a las universidades privadas:

“En el fondo es dividir la universidad en dos: una privada, con profesores por hora que se paran frente a un pizarrón y chao,

¹⁵³Francisco Cumplido es el Secretario General de la Universidad de Chile.

¹⁵⁴SIMONSEN, ELIZABETH. Op cit.

*como en las privadas*¹⁵⁵.

¹⁵⁵**OROZCO, RENÉ.** En **IBID.**

En cuanto al Sistema de financiación de las carreras por parte de los estudiantes a través del Crédito Universitario, la situación también ha comenzado a hacer crisis¹⁵⁶. El Rector de la Universidad de Chile, Jaime Lavados, ha planteado la vuelta al Crédito Fiscal y el aumento de los recursos y en la metodología de su asignación.

En relación a la vuelta al Crédito Fiscal sostiene razones de tipo administrativas que en lo esencial entorpecen la labor de la universidad:

"Volver al Crédito Fiscal no significa no mantener disposiciones que consideramos positivas y que están contempladas en el Fondo Solidario; sino que se trata de que la administración de los recursos no radique en las universidades, porque estas instituciones académicas no son un banco.

(...) Es que la ayuda a los muchachos es una relación de ayuda social Estado-estudiante. Simplemente nos traspasaron un área que no nos corresponde. Además, entregamos créditos adicionales con nuestros recursos, y, eso, se queda captado en el fondo de crédito y no lo podemos reinvertir en la universidad".

En cuanto al aumento de los recursos y a la metodología de su asignación, el Rector Lavados sostiene que los actuales procedimientos de acreditación de la situación socioeconómica de los estudiantes perjudica a la clase media:

"Además el crédito debe aumentar en su magnitud, para que pueda llegar a los sectores medios que son los que tienen problemas por el modo como está diseñado. Además, y esto es muy importante, hay que cambiar el reglamento acerca de cómo se mide

¹⁵⁶Las siguientes declaraciones, con la excepción de las realizadas por el Secretario Ejecutivo del Consejo de Rectores de Chile, Carlos Lorca, fueron extraídas del periódico La Época en su versión electrónica <http://www.reuna.cl/laepoca/1998/01/13-15-16-17-18/html>.

la pobreza relativa y el ingreso de los jóvenes que define la cantidad de crédito que se le asigna. Ese reglamento actualmente es muy restrictivo, porque en definitiva deja a la clase media sin crédito”.

Esta misma situación fue constatada por técnicos del Banco Mundial quienes en el marco del seminario sobre “Reformas y Políticas de Educación Superior” organizado por el Ministerio de Educación el 14 de enero de 1998, calificaron al sistema de financiamiento universitario como:

“irracional y confuso; no se adapta a requerimientos de equidad y es un sistema perverso porque obliga a los jóvenes a matricularse sin saber si recibirán crédito”.

Las autoridades académicas de las principales universidades tradicionales confirman este hecho tal cual había sido planteado anteriormente por el Rector Lavados:

“El problema está en que nunca se logró cumplir con los objetivos propuestos y la irracionalidad planteada no es más que el fruto del respeto a la historia” (Gerardo Galindo, Vicerrector de Docencia y Extensión de la Universidad de Santiago).

En este mismo sentido un Rector de una universidad regional sostiene:

“Esto responde a la realidad objetiva de que efectivamente el sistema es perverso e irracional, aunque no se lo haya querido reconocer hasta ahora, pero hay que encarar la verdad. En este tema predomina la inercia histórica y la discrecionalidad” (Heinrich Von Baer, Rector Universidad de La Frontera).

Otra autoridad da sus razones en relación a la perversión del sistema:

"Para acceder a los recursos es necesario acreditar altos niveles de pobreza, lo que perjudica abiertamente a estudiantes de clase media, que superan levemente estos estándares, pero que tienen graves problemas para financiar sus estudios" **(Jaime Pozo, Rector de la Universidad de La Serena)**.

Con todas estas opiniones era lógico que el Consejo de Rectores de las Universidades Tradicionales terminara por afirmar un acuerdo de cambio del sistema de financiamiento. En este sentido el Secretario Ejecutivo del Consejo de Rectores afirmaba ante la prensa que:

"La necesidad de modificar realmente su estructura, porque lo que se está haciendo hasta ahora es mejorar una estructura montada en los años 80. El sistema de financiamiento vigente -por más que ha sido arreglado y suavizado por parte de los gobiernos de la concertación-, sigue parchando algo que partió en su base como siniestro. El actual sistema es malo y evidentemente no es el adecuado, porque es contradictorio y no apunta a hacer crecer las instituciones (...)

*A solucionar, por ejemplo, contradicciones como el Aporte Fiscal Indirecto, destinado a las instituciones que logran captar a los 27 mil 500 mejores puntajes, que es regresivo socialmente. Además hay que hacer crecer los aportes institucionales, pues el modelo de financiamiento implantado en los años 80 por el gobierno militar no lo logró. A dineros del mismo valor, los aportes que se hicieron los años 88 a 90 alcanzaron a cerca del 60 por ciento de lo comprometido. Esto no le hace bien a nadie y menos a las instituciones"*¹⁵⁷.

¹⁵⁷Carlos Lorca, Secretario Ejecutivo del Consejo de Rectores de Chile en

Los estudiantes también acusan al sistema de injusto para la clase media. Al respecto un dirigente estudiantil de la Universidad Católica de Valparaíso, declaraba a la prensa recientemente:

"Porque hay un sector, que es la clase media, la que ha tenido que hacer un esfuerzo muy grande. El sacrificio en este país lo ha hecho ese sector y en la educación superior no es la excepción, porque a los más pobres les subsidian la universidad y los más ricos tienen con qué pagar, ¿y la clase media?" **(Carlos Albornoz, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso).**

Los estudiantes, al igual que las autoridades académicas, creen que, junto con resolver la perversión del sistema para la clase media, es conveniente que el Estado sea el administrador de los recursos para subsidiar la educación y no las propias universidades:

"No se deberían entregar parcelitas de recursos para créditos por universidades, sino que debería existir un sistema de acreditación único no sólo focalizado a la clase baja, porque también hay estudiantes provenientes de clase media y alta que llegan a la universidad y se declaran independientes, y no pueden acceder a este beneficio por el patrimonio de sus padres" **(Claudio Reyes, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Talca).**

Otros, sin embargo, van más allá de la pura petición de más recursos y del cambio de la metodología de asignación de

declaraciones a la prensa. <http://www.reuna.cl/laepoca/1998/01/26/not06.html>.

subsidios y de su administración. Algunos estudiantes plantean volver al sistema de Arancel Diferenciado, pues volver al Crédito Fiscal desde el actual sistema de Crédito Universitario, sería un retroceso:

"En principio sería un retroceso, porque se estaría validando el endeudamiento, además de que no reporta nuevas oportunidades a los estudiantes de poder acceder a la educación de una manera más justa. La mayoría quiere un arancel diferenciado porque hoy es la medida más justa de aplicar, ya que no generaría mecanismos que desde el principio originan endeudamiento y la clasificación de los alumnos en estudiantes de primera y de segunda que, en definitiva, no se compadece con el derecho a la educación" **(Álvaro Ramis, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica).**

Por su parte en la Universidad de Santiago los estudiantes también se inclinan por el Arancel Diferenciado:

"Sería positiva en tanto el Estado sea el responsable de la asignación de los fondos y que asegure que esos recursos estén disponibles (...). Esta propuesta no tiene consistencia si no se contempla un nuevo sistema de financiamiento universitario, que para nosotros es el arancel diferenciado; y un nuevo sistema de acreditación" **(Marcos Barraza, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago).**

En definitiva, existe una resistencia a la funcionalización respecto del mercado por parte de los actores de las universidades tradicionales, demandando al Estado el rol tradicional que tuvo respecto de la educación universitaria antes de la reforma neoliberal de Pinochet; situación que no es experimentada como problemática o en estado de crisis por las universidades privadas. Por lo tanto, existirían diferencias en

el modo cómo las universidades, tratándose de tradicionales o privadas, han sido colonizadas -como mundos de la vida o espacios privilegiados de acción comunicativa, o, como comunidad de maestros y discípulos- por el mercado.

2.- La Participación en el sistema universitario chileno.

Actualmente todas las universidades tradicionales están regidas por un estatuto orgánico que se heredó del régimen militar, el cual estipula la designación de autoridades a todo nivel y no puede ser modificado sino a través de una ley marco; ley que estaba siendo tramitada en el Congreso y que el año 1996 se congeló a petición de las mismas universidades y federaciones estudiantiles, que no se sentían representadas en el proceso.

La situación de las universidades privadas es más curiosa en este caso: desde luego porque muy pocas se han animado a incursionar en este terreno. La idea de "propiedad" que domina en una mayoría de estos establecimientos tiende a inhibir las potenciales aspiraciones. Sin embargo, el reclamo de participación parece satisfacer por un lado la necesidad psicológica de empatar a las universidades tradicionales y de superar el complejo de ser estudiantes de "otro tipo".

Al respecto la Confederación de Estudiantes Universitarios de Chile (Confeuch), que agrupa a los estudiantes de los planteles de educación superior privados, rechazaron durante la crisis originada en la Universidad de Chile, la decisión del gobierno de enviar al Congreso un proyecto de ley marco exclusivamente sobre universidades estatales. En tal sentido un dirigente de la Federación declaró:

*"El gobierno legislará en torno a nuestras universidades el día que realicemos una marcha, paro o tomas a nivel nacional"*¹⁵⁸.

Pero por otro lado, también obedece a la crítica que estos estudiantes hacen a los "dueños" de las universidades quienes las manejan con criterios que muchas veces no se condicen con la tradición universitaria. Al respecto, curioso es el hecho que a un estudiante se le prohibiera asistir a su graduación por tener el pelo largo:

*"El título me lo dan durante la ceremonia oficial, que está programada con terno, corbata y con toga. A mi me dijeron: la ceremonia es con pelo corto y tú no puedes venir porque tienes el pelo largo. Eso es discriminación"*¹⁵⁹.

Aunque "en la mayoría de los casos el fenómeno desborda a los propios planteles, puesto que el valor del título pasó a ser un asunto de mercado. La ansiedad por crear más y más profesionales desvalorizó todas las demás funciones de las universidades -la investigación, los servicios, la extensión, la creación- y las arrinconó en un modelo de eficientismo donde la participación sólo podía ser sustituida, entre los estudiantes, por...la apatía"¹⁶⁰. En todo caso las opiniones de los dirigentes estudiantiles de las universidades tradicionales en referencia al tema de la participación -obviamente ligado al tema de la concepción de universidad de mercado-, da cuenta de la situación crítica que experimenta el sistema:

¹⁵⁸Declaraciones de los presidentes de centros de alumnos de las universidades Diego Portales, Central y Santo Tomás, al diario La Época. En <http://www.reuna.cl/laepoca/1997/06/16/not06.html>.

¹⁵⁹La Época. En <http://www.reuna.cl/laepoca/1997/12/06/not05.html>.

¹⁶⁰CAVALLO, ASCANIO. Op. Cit.

"La política del Estado de dejar hacer y de crear competencia entre universidades estatales ha matado la extensión, investigación y la calidad de las universidades estatales. Esto afecta internamente a los estudiantes y externamente porque hoy prima el concepto de generación de profesionales para la competencia en el menor tiempo posible y sin el sentido del concepto de país (...).

Los universitarios están demandando espacios de participación, ser protagonistas de cambio y decisiones, porque hay disconformidad respecto del sistema actual: si bien antes eran las ideologías lo más importante, hoy en día lo es la intervención económica que ha generado parámetros de exitismo individuales. En ese sentido, los estudiantes están rescatando valores que se pensaban perdidos en la sociedad chilena" **(Danilo Núñez, Universidad de Chile)**.

El tema de la participación ha sido puesto en el debate por los estudiantes, quienes han experimentado en mayor medida los efectos por la situación que les imponen las universidades bajo el dominio del mercado:

"Tampoco las elecciones de las autoridades son democráticas, por lo que éstas no resultan representativas. Aquí lo que más nos ha costado es la participación de los académicos. Lo que más les pedimos es conciencia porque cuesta que participen" **(Lídice Barría, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)**.

De ahí que la participación sea vista por los estudiantes como un mecanismo necesario para cambiar el modelo de universidad de mercado y restablecer el concepto de universidad pública:

"Es una crisis de definiciones en el sentido de que no se

manifiesta qué tipo de universidad pública es la que se quiere,,pero a la vez sí hay definiciones cuando se proyecta a la educación como un valor transable. Eso se manifiesta en medidas como los créditos bancarios, el fondo solidario y la política de autofinanciamiento de las universidades (...). Ha habido una acumulación de medidas que no han sido compartidas por las comunidades universitarias. Paralelamente, después de un largo proceso de maduración, el movimiento estudiantil ha podido generar propuestas alternativas. Esto es sólo el comienzo de la reforma que debe venir. Necesitamos generar un cambio tan profundo, para el cual yo creo que el sistema no está aún preparado, pero para eso es importante la participación. Hoy los jóvenes no se sienten protagonistas del diseño de caminos ni partícipes de instancias decisivas, que, además, tampoco comparten" **(Jeanette Jara, Universidad de Santiago de Chile)**.

En otras opiniones, sigue estando presente el modelo de universidad pública en contraste con el de universidad de mercado, que no es más que una manifestación del proyecto de modernización generado por el gobierno militar y consolidado en los gobiernos sucesivos, aunque en el contexto de una valoración planetaria del Sacro-Mercado:

"Falta un compromiso del Estado con las universidades estatales. La reforma al sistema universitario que queremos es una reforma a todo el sistema del país. El llamado hoy en día no es a quebrar ni a imponer una visión, sino que a toda la comunidad para que se produzca un debate nacional" **(Marisol Prado, Universidad de Chile)**.

Posteriormente cuando entrevistamos a estudiantes de universidades tradicionales y privadas, el fenómeno de la participación era diametralmente opuesto. Mientras en las primeras la participación estudiantil se da en diferentes grados,

en las segundas casi no existe. Esto da cuenta, a nuestro juicio, de un proceso de identificación distinto, donde los estudiantes de universidades tradicionales tenderían a autoperibirse como integrantes de una comunidad, mientras que en las universidades privadas la relación con la institución es de clientes.

En este sentido, una estudiante de universidad privada calificaba de la siguiente manera la participación estudiantil:

"Yo creo que es bajo, por lo menos en la carrera que yo estuve jamás se interesaban por formar un centro de alumnos, por tener ni siquiera directiva dentro de un curso. O sea, yo creo que la mayoría veníamos a estudiar y de ahí pa' la casa y ese era el papel de la U. O sea, de estar en la dirigencia y todo eso, exigir derechos y todo eso, para nada. Era venir a estudiar, que te entregaran unos contenidos académicos y listo (...) Federación acá creo que existe, pero más allá de eso nunca como que ha habido una representatividad de los alumnos dentro de la U., por lo menos los años que yo estuve nunca (...) Yo era una de esas estudiantes que me preocupaba solamente de venir a la U. pa' cumplir con las clases, me entregaran la materia y listo, o sea, lo demás no me interesaba en lo absoluto" (Soledad).

Contrasta con la opinión anterior, la de estudiantes de universidades tradicionales, que más allá del nivel de participación la califican para significar su importancia, incluso haciendo el contraste con este fenómeno en las universidades privadas:

"Malo, porque ahora se produjo un fenómeno que fue la toma en Junio-Julio, en donde al principio todos se entusiasmaron con la toma, pero ahora hay un congreso universitario donde la participación ha sido mínima, aquí en esta facultad, que fue la primera que inicio el paro. En el nivel 1, donde toda la comunidad universitaria tenía que participar habían quince

alumnos por carrera, o sea ridículo. Entonces es pésimo, la gente no está ni ahí, porque en general está mirando pa' otro lado no más. Es decir ya no se apropian de la U. de Chile como la U. que los educó, sino que vienen con el mismo criterio que puede ir un estudiante de U. privada a comprar una educación, y después tu la recibes sin ningún tipo de compromiso ideológico ni de ningún tipo (...). La participación se expresa en esta facultad a través de que la gente no trabaja en el casino, ponen un montón de carteles. Ocurre cualquier hecho de la actualidad nacional y hay información, te explican cual es la postura de ellos, incluso hay gente que se reúne (Colectivo ¿chango?, ¿vino nuevo?), gente que está reunida, que pasa cualquier cosa y publican algo y piensan y se reúnen. Hay participación sí, pero es mínima, pero nosotros como facultad de filosofía deberíamos sostener. Aunque sea mínima pero deberíamos sostener". (Greis).

3.- Distorsiones Inducidas por la Incorporación de las

Universidades Privadas en el Sistema Universitario y Significado de la Universidad para los Sujetos Universitarios.

La introducción de las universidades privadas desde la década de los 80, no fueron sino una parte de la política global de las autoridades de la época inspiradas en el neoliberalismo con pretensiones de racionalidad total. Sin embargo algunos actores del conflicto suscitado en torno al debate en torno al sistema universitario, le adjudican a las universidades privadas un peso específico en la crisis del sistema universitario. Más allá de esto, lo cierto es que la irrupción de las universidades privadas ha significado que haya hoy en Chile más profesionales de lo que nunca se pudo imaginar. De hecho "en muchas carreras ya es nítido que esa será la última satisfacción que logren tales estudiantes: los campos laborales están saturados. Los defensores a ultranza del sistema dicen que el mercado terminará por regular la oferta de cupos, lo que es del todo cierto. El problema es que ese equilibrio se producirá cuando algunas generaciones sean victimadas por una educación superior preocupada únicamente de darles sus ya inservibles títulos¹⁶¹.

Esta situación también la deja en evidencia el vice-decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile al preguntarse:

*"cómo pueden existir 30 carreras de Arquitectura en el país"*¹⁶²

¹⁶¹**IBID.**

¹⁶²**SIMONSEN, ELIZABETH.** "¿La Nueva Reforma?. Op. Cit.

Pero el problema introducido por las universidades privadas no se reduce -según la opinión de muchos actores de las universidades tradicionales- a la generación de una sobreoferta educacional en algunas áreas de conocimiento o profesiones, sino que también desvían fondos del Estado para financiar los aranceles de los estudiantes que, no teniendo los recursos para pagarlos, solicitan créditos a la CORFO¹⁶³, o bien, con la incorporación al Aporte Fiscal Indirecto a partir de los '90. Un dirigente estudiantil al sostener una crítica al respecto, evidencia el significado que tiene para los estudiantes de las universidades tradicional, las universidades privadas:

"No tengo nada en contra de este tipo de instituciones como proyecto educativo, pero sí creo que es injusto que el Estado comience a repartir sus dineros con una serie de instituciones que tienen interés de lucro. La idea, no es que la plata que podría el Estado focalizar de una manera mucho más eficaz en las instituciones con proyectos de desarrollo nacional -como son las universidades tradicionales- se empiece a repartir de manera ajena a ello, entregando los recursos a universidades con fines de lucro que al fin son empresas de construcción de profesionales con alta rentabilidad económica y baja rentabilidad social"
(Álvaro Ramis, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile)¹⁶⁴

Otro dirigente estudiantil, consultado acerca de si las propuestas de un nuevo sistema de financiamiento para las universidades incluía a las corporaciones privadas, sostenía:

¹⁶³En los últimos años la Corporación de Fomento (CORFO), órgano público con rango ministerial, ha despachado créditos blandos a través de entidades bancarias privadas, a todos aquellos estudiantes que los soliciten, incluyendo a aquellos que estudian en universidades privadas.

¹⁶⁴Declaraciones al periódico La Época. En versión electrónica <http://www.reuna.cl/laepoca/1998/01/18/arancel.html>

"Se trataría de un fondo sólo para los estudiantes que ingresen a las universidades tradicionales o públicas, entendiendo que el rol de estas instituciones es muy distinto al de las universidades privadas" **(Marcos Barraza, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago)**¹⁶⁵.

Pero el significado que tienen las universidades privadas para los estudiantes, se amplía cuando analizamos las respuestas a las entrevistas focalizadas que les aplicamos tanto a quienes estudiaban en universidades tradicionales como privadas, así como a quienes estaban estudiando en alguna universidad tradicional pero que previamente lo habían hecho en alguna privada.

En este sentido para una estudiante de universidad tradicional, la calidad de los estudiantes de las universidades privadas es mala:

"Sí, el nivel con que sale la gente. Me ha tocado ver estudiantes que están en cuarto año de periodismo y no saben formular una pregunta en un aula. No tienen idea como plantear un problema, tienen la idea en la cabeza pero no saben como plantearlo. Y tienen que salir a trabajar y son periodistas, y tienen que hacer un discurso en un diario, en la televisión y no tienen idea cómo". **(Greis)**

Más adelante al pedirle que clasificara a las universidades según niveles de calidad, la entrevistada cree que las universidades de peor calidad son las privadas, asociando la mala calidad con la finalidad de lucro:

"La U. de Chile es la madre de la educación superior en

¹⁶⁵Declaraciones al periódico La Época. En versión electrónica <http://www.reuna.cl/laepoca/1998/01/18/reforma.html>

Chile. Mi valoración es que es mediana; yo no he visto una que es mejor aquí en Chile. Así que partiendo con respecto a la Chile, las otras pueden estar en desmedro. En desmedro de el nivel de docencia, es decir, los mejores profesores, o los profesores más viejos, que han tenido más carrete, son los que están aquí, en la Católica, en la U. Austral a lo mejor o en la U. de Concepción, que tienen como más historia. Yo creo que la historia puede ser un criterio mío, por el cual yo puede establecer una U. de primer grado, de segundo grado, de tercer grado (...) Pero, yo creo que lo público en general lo malo que tienen es la burocracia, pero me da la impresión que todavía conservan de alguna manera la orientación del saber, el fin de conocimiento, más que el afán de salir a ganar plata, que es lo que tienen mucho las Ues. privadas. Con ese parámetro me da la impresión que las Ues. estatales públicas, aún por muy terceras categorías que sean, son mejores porque tienen una orientación como más nacional. No sabría diferenciar en este momento cual es la distinción, pero yo a las privadas las catalogo como que te venden un producto, tu después salís, ganai plata con ese producto" **(Greis)**.

Incluso detectamos que los propios estudiantes de universidades privadas comparten algunos significados otorgados a las corporaciones donde estudian, con los estudiantes de universidades tradicionales. Al respecto cuando se le solicitó a una estudiante de universidad privada que hiciera una escala de calidad entre diferentes universidades, afirmó que las peores eran las privadas:

"Bueno, en realidad no conozco mucho yo, si he estado en ésta U. no más, pero por la percepción y por la gente, la Chile y la Católica podrían ser de primera. De segunda, no sé. Entre las estatales.. pedagógico, la Usach. Esas podrían ser la 2° división (...) ¡Ah! de 3ª, podría ser entre las privadas las Arcis, la Sto. Tomás. Esas podrían ser de 3ª división.

(...) La primera división son la trayectoria que tienen las Ues. como la Católica y la Chile que son las más conocidas, tienen más tradición, todo eso. De segunda, para mí la U. de Santiago y el Pedagógico, no sé que tanto puedan estudiar, pasan en tomas, protestas, cosas así, entonces no sé que tan buena pueda ser la formación, si pasan en otras cosas que no son principalmente los estudios (...) Y las de tercera división, "no sé po", eso es como bien subjetivo, el Arcis, no sé, como que no me tinca mucho, como que no tiene mucho renombre y la Sto. Tomás, porque he conocido gente que en realidad sale bien poco preparada". **(Soledad)**

Lo más interesante fue el significado que le dio a la propia universidad donde estudiaba:

"Yo creo que entre segunda y tercera". **(Soledad)**

Según el análisis de otras respuestas, la autopercepción de los estudiantes de universidades privadas y de las características de estas universidades, tiene un correlato estructural que lo sostiene:

"Yo creo que la diferencia es la que te hacen sentir los demás, como que eres de una U. privada y que fuiste incapaz de entrar a una estatal, la gente te discrimina montones por eso. Osea, no siento que haya una diferencia de fondo entre los alumnos que estudian en una estatal y los que estudian en una privada, pero la gente es la que te hace esa diferencia, que por incapacidad tuya tuviste que entrar a una U. privada (...) Osea tú vas a ofrecerte a un trabajo determinado y te dicen al tiro ¿de qué U. viene?. ah, no, le damos preferencia a Ues. estatales, tradicionales, y me ha pasado. Te discriminan al tiro, de qué U. viene a ver si vale la pena dejar currículum o no". **(Soledad)**

Mientras tanto un estudiante de universidad tradicional que

previamente había estudiado en una privada, da cuenta del significado que estas últimas tiene para él:

"En realidad uno sabe que las tradicionales son las Ues. de verdad, las demás, o sea las privadas todo el mundo las mira pa` bajo. Así que después de estudiar un año en la Mayor, di de nuevo la prueba y me fue bien. Como que nunca me creí el cuento de terminar en una privada" (Juan) .

Más adelante agrega el significado que según él, la sociedad le atribuye a las universidades privadas, confirmando lo anteriormente expuesto:

"Igual las privadas son buenas pero la gente no las conoce y esa opinión es lo que al final cuenta" (Juan) .

Hasta el momento hemos detectado que existen diferencias entre un tipo de universidad y otra, de acuerdo a su nivel de funcionalización respecto del mercado, sus estrategias de financiamiento, sus niveles de participación, la percepción en torno a la función y objetivos de las diferentes universidades, su significado en general (concepción de universidad tradicional y privada) para los actores universitarios; pero, nos falta determinar si hay o no diferencias de significado a nivel de la experiencia con la docencia que transcurre en sus aulas, por parte de los estudiantes de una u otra universidad, toda vez que si las universidades privadas tienden a realizar sólo docencia, deberían al menos tener una buena calidad en este sentido.

Al respecto quisimos ahondar en el significado de la docencia desde la actividad y experiencia pedagógica, por el carácter central que esta actividad tiene en el quehacer universitario, por sobre la investigación y la extensión y porque

es la actividad más visible para el estudiante¹⁶⁶, ya sean universidades tradicionales o privadas. Con la producción de esta información pretendimos poder describir de manera más completa el mundo de la vida en ambos tipos de universidades, toda vez que la práctica de ciertos valores definidos como universitarios, podrían comportarse de manera diferente a nivel de la relación maestro-discípulo, tanto por la deducción que hemos hecho desde los diferentes grados de funcionalización en relación al mercado de los dos tipos de universidades (diferencias en la producción de publicaciones e investigación, permanencia laboral de profesores, número de profesores por alumnos, acceso a recursos públicos, etc.), como por el tipo de estudiante que accedían a las universidades, ya fueran tradicionales o privadas. Y que para el caso de estas últimas, profundizaremos en el acápite dedicado a la reproducción del capital cultural y rol del rito sacrificial del mundo de la vida universitario, ya sea para establecer cómo el mundo de la vida se somete a los requisitos sistémicos, o bien para determinar como el sistema se somete a las restricciones normativas del mundo de la vida; junto a las entrevistas a docentes y directivos de universidades privadas.

En el análisis realizado a las entrevistas focalizadas aplicadas a los estudiantes universitarios, hemos podido determinar que en ambos tipos de universidades la actividad pedagógica de los docentes podría llegar a tener características y significados similares para los estudiantes.

Comenzamos por consultarles a los estudiantes acerca de la asignación de horas para atención de alumnos por parte de los profesores, y acerca de la discusión de las evaluaciones y progresos académicos; y, no se presentaron diferencias entre uno otro tipo de universidad. Así por ejemplo, una estudiante de universidad tradicional sostenía lo siguiente:

¹⁶⁶Sobre la importancia de la docencia en la universidad, ver Anexo metodológico.

"Vamos a plantearle dudas, generalmente a plantear problemas que tenemos con los ramos en general, economía, etc. De sus trabajos de investigación (...) en general en la clase hay una comunicación muy fluida, una comunicación muy abierta con el profesor. Si yo veo a los profesores aquí de la Carrera bastante unidos, bastante comprometidos (...) Más cosas que tienen que ver solamente con los ramos. De evaluación no". (Muriel)

Mientras que otra alumna de una universidad tradicional afirma una situación contraria a la anterior:

"Idealmente fantástico, pero eso no ocurre. Es decir, el profesor plantea una hora pero nunca está, o nadie va a la hora. Es una cuestión que se plantea burocráticamente, pero eso no existe, no se da (...) a lo más te ponen una nota en un trabajo, y si tú le preguntai a lo mejor te pueden decir algo, pero jamás te van a citar (...) pero me da la impresión que sí. Porque en la evaluación docente aparece si el profesor se junta con la gente, cuantas son las horas semanales que el profesor se dedica a atender a los alumnos y todo. Es decir, yo creo que en su contrato de trabajo debe estar estipulado que ellos tienen que dar un rato, por lo menos la gente a jornada completa". (Greis)

Y en el caso de la estudiante de una universidad privada, sí se cumplía con este indicador de docencia efectiva, aunque parcialmente, lo que da cuenta de una situación intermedia entre los testimonios de las estudiantes de las universidades tradicionales:

"Eso se hacía solamente cuando tuvimos laboratorio los primeros años y en las prácticas profesionales. O ea, en un ramo sí se hace, en los otros no. Por ejemplo, un día determinado te citaban a ti, tenían una pauta con la cual te iban evaluando, si eras responsable, si no te observaban ellos que podías mejorar

cuales eran tus deficiencias, todo eso" (Soledad).

Luego se les consultó a los estudiantes acerca de la metodología de los profesores, en el entendido que en las universidades tradicionalmente se debería tender hacia la conformación de grupos de trabajo entre alumnos para desarrollar tareas de aprendizaje. En este mismo sentido, se les consultó acerca de la estimulación al aprendizaje activo por parte del docente, esto es, a planteamientos para la discusión abierta de situaciones, casos o problemas que permitan al alumno la discriminación de errores o falacias, lo que se traduce habitualmente en el despliegue de la crítica por parte del alumno.

Detectamos al respecto, que en las universidades en general predominan las clases de tipo magistrales o expositivas por parte del profesor, aunque según el testimonio de una de las entrevistadas que pertenecía a una universidad tradicional, esta situación cambiaba en los cursos superiores. En todo caso había una docencia que estimulaba la crítica de los estudiantes:

"como se ha desarrollado el curso ha sido muy abierto. Nosotros investigamos y cada cual investiga lo suyo. Tú estableces los criterios, parámetros y límites que va a tener tu

estudio. Entonces tú te enfrentas a una obra que has estado leyendo, hojeando y es una obra complicada, entonces yo voy a preguntarme por qué el diario, por qué este autor utilizó el diario como forma literaria, como forma de escribir para hacer su filosofía. Entonces uno estudia eso y lo plantea y lo discute y el otro dice pero por qué, me parece que estai equivocado que no es una obra literaria sino una obra poética, ¿pero por qué es poética y esto y lo otro?. Y al otro se le ocurrió discutir acerca de la temporalidad del diario que se escribe día a día, que está regido por el tiempo, año 50, 70, qué sé yo. Pero es porque el curso es un proyecto de investigación osea el curso está metido en una cuestión más grande, estamos nosotros haciendo algo, nosotros somos nuestros profesores con los criterios que nosotros tenemos”.

Más adelante agregaba en relación a la crítica:

“Sí bueno, la cuestión de la instancia crítica la hemos estado analizando porque la verdad que en primera instancia nos queremos empapar de los contenidos, queremos entender qué es lo que nos quiere decir y en una cuestión ulterior podremos, a lo mejor tomar distancia y tomar una cuestión crítica. Lo que pasa que esta cuestión es primera vez que se hace aquí en la facultad entonces tenemos que conocer primero lo que estamos viendo (...) En todo caso la crítica está permitida totalmente” **(Greis)**

La pedagogía participativa también está presente en la universidad privada, lo cual es valorada por una de nuestras entrevistadas que estudiaba en una de estas corporaciones:

“Bueno de que el profesor tenga la disposición de escuchar a los alumnos, que se pare con su materia, que te ponga distintos puntos de vista. Entonces que el profesor tenga la capacidad de

proponerte a ti distintas alternativas, distintas visiones y que tu puedas hacerte partícipe de una de ellas y por ende te da la oportunidad de discutir en torno a sabe qué (...) de repente hacíamos nosotros la clase en grupo, disertábamos acerca de determinadas materias y así en el fondo hicimos nosotros ese ramo. El profe participó bien poco, porque cada sesión, cada clase que teníamos los alumnos se paraban ahí y decían acerca de lo que habían investigado y así se fue haciendo el ramo todo el semestre. Osea en base más en los alumnos que en la participación del profesor". (Soledad)

Luego, preguntamos el tipo de evaluaciones, su frecuencia y niveles de dificultad, suponiendo que la buena práctica docente preveía una retroalimentación de las evaluaciones, énfasis en las tareas y un aumento de las exigencias que van requiriendo del ejercicio de niveles de pensamiento profundo.

Los análisis de las respuestas, nos indican que tampoco encontramos diferencias respecto de las descripciones de los temas de retroalimentación de las evaluaciones, énfasis en las tareas, entre estudiantes de una u otra universidad, aunque sí en sus significados. Así por ejemplo, un estudiante de universidad tradicional, sostenía de manera muy crítica las situaciones que ocurrían al respecto:

"Las pruebas en general lo que me ha tocado a mí que me ha parecido bastante poco pedagógico, que tienen un carácter muy informativo. Tú tenís que decir lo que el profesor quiere oír. Y argumentar y explicarlo muy bien y eso está bien porque nosotros tenemos que tener una cierta disciplina, pero lo que no aceptan mucho es que tú problematice a no ser que el tipo te diga explícitamente problematice respecto de tal o cual punto. Pero si no es una cuestión explicativa, informativa". (Muriel)

En todo caso, los estudiantes creen que los profesores algunas veces consideran sus reclamos de evaluación:

"Creo que en algunos profesores pueden ser positivo porque ellos lo consideran pero en otros no. Osea otros no están ni ahí". (Muriel)

Pero la mayor crítica de los estudiantes de las universidades tradicionales al respecto, viene del significado que ellos le atribuyen a la mayor exigencia de las calificaciones en el transcurrir del semestre, que según sostiene uno de ellos, obedece a un criterio sumativo y no cualitativo que tiende a la adquisición de un pensamiento cada vez más elaborado:

"A lo mejor por la acumulación de información(...) Puede ser también por la profundidad de los planteamientos, pero no por la exigencia del profesor respeto de tu trabajo intelectual o respecto de la formulación de la cuestión, volvemos a lo informativo que te piden los profes, si en un semestre pasó 10 cosas al final la prueba va a ser de las 10 cosas anteriores Pero que la prueba misma tenga una exigencia de evaluación y problemática, no". (Greis).

Mientras tanto en las universidades privadas también se critica la mayor exigencia problematizando la situación, como sería calificarla como negativa en la medida que responde a un requerimiento puramente sumativo; pero también porque no comprende la situación personal de los estudiantes. En otras palabras, las mayores exigencias que implica un desarrollo sostenido de la actividad académica no deberían producirse por dificultades en la administración de los tiempos académicos, y además acomodarse a la vida personal del alumno. Este último significado, denota la carencia de exigencias académicas sistemáticas hacia los estudiantes en este tipo de universidades,

y la poca valoración de parte de los estudiantes de dichas exigencias:

"No, quizás no más complejos, sino que se te van haciendo más complejos en cuanto que tienes que presentar cuatro trabajos en la semana de diferentes ramos, siendo que a principios de semestre era solamente materia. Yo creo que ahí es donde se complejiza la cosa, y tienes que hacer mucho en muy poco tiempo y muchas veces por eso mismo la calidad de tus trabajo baja . A como de lugar tienes que cumplir con los cuatro y no te dedicas bien a hacer uno (...) tiene que considerar al alumno, la capacidad de uno también, el tiempo de uno y el respeto hacia el alumno. El ramo de ellos no es el único. Tú tienes que cumplir con más cosas y a lo mejor no solamente eres estudiante, eres mamá eres esposa eres dueña de casa. Entonces tú tienes mil roles y no porque ellos dejaron de hacer pruebas para pasar más materia. En el fondo eres tú el que tienes que asumir el costo de eso. Porque ellos llegan y te hacen una prueba y listo, pero tú asumes el costo, dejando de dormir, o dejar de estudiar para un ramo, o dejando de hacer mil cosas porque tienes prueba no más. Si a todos los profesores se les ocurrió fijarte pruebas para esa semana, tienes cinco días de clase y tienes siete pruebas".

(Soledad)

Finalmente, los estudiantes de ambos tipos de universidades coinciden acerca de lo que significa un buen o mal docente universitario. Uno de los entrevistados que pertenecía a una universidad tradicional, afirmaba en este respecto, que un buen profesor significa que sea pedagógico, que muestre un interés efectivo por el estudiante otorgándole espacios de diálogo, que vaya profundizando en complejidad, que aplique metodologías participativas. Es decir, los criterios de una enseñanza universitaria efectiva:

"Bueno, una persona que tenga cierto grado de erudición, por una parte, que tenga un sistema didáctico para explicar, que se pueda relacionar con los alumnos. Me refiero relacionar no en la clásica distancia alumno-profesor, sino que pueda de repente conversar contigo y tú le puedas plantear un problema fuera de las aulas y que te escuche, te entienda y a lo mejor no que se engrupa contigo ni nada, pero que te ayude, porque yo creo que el rol del profesor universitario está muy distante de un profesor de básico que te enseña que se yo cuestiones valóricas, todas esas cosas que te puede enseñar un profesor de primero básico. Pero en mi carrera, por ejemplo, lo importante para mi es que el profesor me forme. Me forme en el sentido de poder enseñarme trabajo de investigación, poder enseñarme criterios para trabajar y que sea un poco más integro, que no sea tan hablador y que el otro escuche, y que si te escucho a medias te pone un cuatro y ahí aprobaste el ramo y te vas pa la casa. Yo creo que eso es importante, pedagogía, erudición e interés. Interés por parte de los profesores, por lo que está haciendo. Mi profesora XXX, ella es una persona que es muy abierta y siempre está dispuesta a escucharte. Le interesa más bien que trabaje uno. No le interesa tanto lo que ella hace sino que te da las herramientas, ella te entrega una caja de herramientas, y dice bueno: aquí están, yo te voy a guiar, pero tu eres la que tiene que hacer tus cosas y tu la que tienes que investigar y la que tiene que establecer pa' donde vai, y porque quieres ir para allá y porque no quieres ir para allá, y te embarcas no más. Esa es una buena profesora".

(Greis)

En cambio un mal académico, sería quien no cumpliría con dichos criterios de enseñanza efectiva universitaria. Una alumna lo ejemplificaba de la siguiente manera:

"que en la clase leía todo el rato, hablaba detalles acerca del autor que son absolutamente prescindibles (que se murió, que lo mataron o que vivió con la mamá o con el papá), y que en realidad los contenidos no los explicaba. Ese es un mal profesor, pésimo(...) Pésima también, porque yo te digo que de las diez clases fui a cuatro, porque para que iba a ir, iba a perder el tiempo. Y cero diálogo; bueno el seguramente tiene sus alumnos que el les enseña Hegel y se supone que tiene sus alumnos que lo siguen y creo que a lo mejor pueden entablar un diálogo, pero él en general con los alumnos así de una cátedra que el tiene que hacer y el alumno tiene que ir, es pésima" **(Greis)**

Por su parte el significado para un alumno de universidad privada es similar:

"Que sea muy responsable, que sea muy comprometido con los alumnos, que sepa ser un buen pedagogo, porque a lo mejor acá mucha gente que es mediocre no es mediocre porque no tenga conocimientos, sino que no los sabe canalizar hacia los alumnos, bueno yo creo que principalmente eso que sea una persona que sepa mucho y que esos conocimientos los sepa entregar eso para mí sería un buen profesor. Y que ojalá, como anexo, no sólo fuera profesor sino que también fuera un amigo con quién uno pudiera conversar, que se pudiera estar en desacuerdo con él, que aceptara tus posturas, que fuera una persona totalmente abierta, todo eso". **(Soledad)**

El mal académico, en este caso, tampoco cumpliría con criterios de enseñanza efectiva universitaria. La misma alumna lo define del siguiente modo:

"que no llega nunca a clases, el que te deja citada y no viene, el que no le interesa para nada lo que tú piensas, lo que sientes, si estás en acuerdo o desacuerdo, tus inquietudes, el que no sabe entregarte conocimientos, el que sólo viene a cumplir

los horarios de clases para justificar un sueldo. Eso. No son tantos, pero existen esos especímenes y son bastantes perjudiciales". (Soledad)

En fin, como podemos apreciar, no existen diferencias en la descripción y significado de la actividad pedagógica de los docentes entre estudiantes de universidades tradicionales y privadas.

A nuestro juicio esto se debería, en primer lugar a que el estudiante asocia su experiencia educacional casi con lo puramente docente, estando las experiencias de investigación y extensión, en el caso de las universidades tradicionales, en una especie de caja negra en cuanto a su experiencia académica.

En segundo lugar, el hecho pedagógico implica una práctica relativamente estable en sus características y significado para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que lo hace transcurrir a un nivel relativamente autónomo de la dimensión organizacional, institucional y sistémica, lo que también le permite adaptarse a sus contextos. Lo que no significa que la calidad y tipo de formación de profesionales y licenciados pueda ser similar entre universidades tradicionales y privadas, toda vez que sus objetivos son diferentes.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto de la experiencia y significado de la docencia, cuando esta se desprende de los análisis a las entrevistas realizadas a académicos de universidades tradicionales que a continuación exponemos.

En efecto, los recursos humanos involucrados y las diferencias en la complejidad organizacional que poseen, sus niveles de participación e integración con el contexto social en que se desarrolla. En otras palabras, la calidad de la educación universitaria, no depende de lo puramente pedagógico, porque la autonomía relativa también cuenta para las dimensiones

institucional, organizacional y sistémica; lo que indica que las condiciones institucionales son necesarias aunque no suficientes para la realización de una buena docencia. Sin embargo, creemos que se debería hacer pronto una investigación ad hoc para precisar los alcances de las condiciones necesarias y suficientes de una docencia efectiva.

En tercer lugar, y eso sí que es importante al momento de ponderar las diferencias entre uno u otro tipo de universidad, en las universidades tradicionales se ha trasladado la preocupación central por la calidad académica hacia el académico, toda vez que realizan actividades que no son puramente docentes. El Ejecutivo del Consejo Superior de Educación entrevistado para efectos de esta investigación, aportaba antecedentes en este sentido:

"El mayor gasto de las Ues. en bibliografía está hecho para los profesores y no para los alumnos. Ud. puede encontrar en universidades tradicionales series completas de revistas que no las revisa nadie, y no tiene central de apuntes, lugares donde estén los alumnos, profesores que no estén desarrollando sus propios proyectos y que atiendan a los alumnos, buenos profesores que no quieren hacer clases en primer año, etc. Yo creo que ha habido una desviación de ésta actividad universitaria centrada en el alumno, la labor de docencia entre otras cosas. Yo creo que eso es malo, por eso creo que es muy importante que hayan funciones docentes" (Iván)

Por su parte los académicos de universidades tradicionales, centran su crítica a las universidades privadas con argumentos académicos y económicos.

En el primer tipo de argumento, centran su crítica en el carácter puramente docente que muchas de éstas tienen. Al respecto Sergio Brognoli insiste:

"Tiene que haber un nivel académico similar en todas las

universidades, no puede haber universidades para 300 y otras para 700 puntos; así también tienen que haber sistemas de acreditación de las actividades fundamentales, como la investigación. Y debe pensarse la misión de la universidad respecto al país. Eso no tiene nada que ver con el concepto de universidad meramente docente”¹⁶⁷.

Por otro lado, uno de los académicos de universidad tradicional entrevistados, definía a las universidades privadas de segundo orden, además según él, porque no hay investigación:

“Bueno, anoche estuve viendo televisión y un rector de una U. privada, profesor Pablo Barahona, dijo que las Ues. privadas eran las que recogían los alumnos de segundo orden porque los mejores iban a la U. de Chile, U. Católica. El rol de las Ues. privadas, según él, es darles una cierta cultura, a la gente intelectualmente de segundo orden. Esas son palabras de un rector de una U. privada (...) la gente que tiene recursos económicos y que intelectualmente son de segundo orden (...) La formación es muy tenue, yo nunca he estado adentro, pero por lo que yo sé y lo que le escuché al profesor Barahona, es muy tenue. Simplemente de repetición. Sin investigación. Si hay poca en la U. de Ch., cuán poco habrá en las otras” **(Pablo)**.

Más adelante sostiene respecto de la calidad de las universidades privadas, haciendo referencia al contexto internacional y no nacional:

“Como yo no he trabajado en ninguna U. privada, y debo guiarme por las personas que han trabajado en ellas o las personas que dirigen, la U. de Ch yo no la considero de nivel internacional, es de tercer orden, así que las privadas serán de

¹⁶⁷SIMONSEN, ELIZABETH. Op. Cit.

cuarto. *Calculo yo, no sé*” **(Pablo)** .

Otro académico entrevistado de universidad tradicional, y que a su vez había tenido la experiencia de desempeño en una universidad privada, realiza una crítica por su carácter mercantil:

“yo conozco algunas privadas aquí que he visto un poco cómo se procede. Han habido muchos casos donde se ha ido contra la ética con los alumnos. Yo he trabajado unas horas en una ,es muy mercantil, se pierde de vista el proyecto de Universidad investigativa, preocupada, yo por lo menos, al trabajar aquí y al trabajar unas horas en otra, hay diferencia. Aquí por lo menos yo siento que hay una real preocupación de hacer universidad, de vincularnos con la región, del desarrollo, y una preocupación de calidad. Allá, mucho más mercantil, hablo de calidad, sacarle el jugo a los profes. que vienen, yo lo he sentido demasiado mercantil y me chocó. Ahora por la calidad académica hay un esfuerzo, para que la hubiera, pero esa universidad no tenía nada, ni biblioteca. Somos pobres aquí pero hacemos los mayores esfuerzos para dotar a la U. de recursos que necesitamos. Y como académico yo siento que tiene más anchura para desarrollarnos”
(Patrick) .

Situación que relaciona con su alto grado de funcionalización con el mercado:

“Yo tuve poca experiencia, por eso la muestra es tan insignificante, pero igual voy a decir lo que viví en mi caso. Se notaba primero que pagaban bien poco para contratar gente y a veces no era la gente más adecuada, había continuamente rotación de personal, había muy poca continuidad, muy poca. Yo mismo me encargué de traer libros fotocopiados y se los entregaron a la biblioteca, después se perdieron. Después me acusaron de no

esforzarme de traer bibliografía, yo lo vi como un despelote. Ahí era negocio, y negocio en grande. Era universidad ligada al capital vinculado con discoteque y capital vinculado con venta de autos, era realmente impresionante la vinculación con esferas económicas que me dejaban dudando. No había investigación, solamente docencia" (Patrick)

En ese sentido, dentro del marco del mercado, existiría una especie de competencia desleal entre universidades tradicionales y privadas, donde las segundas, amparadas en la legislación vigente y apoyadas en una concepción meramente funcional al mercado (nosotros diríamos más funcionalizada respecto del mercado), imparten grados académicos a través de "tiza y pizarrón", realizando actividades puramente docentes (universidades simples), no abordando la investigación y la extensión. Imparten grados académicos con un menor valor agregado, pero que tiene un mismo peso legal respecto de los otorgados por las universidades tradicionales (complejas), y que compiten de manera relativamente similar por los mercados de trabajo. Y además están en condiciones de desviar recursos desde el Estado a través de los fondos de la CORFO, dado que la legislación vigente lo permite.

CONCLUSIONES:

Como dato importante de la crisis del modelo de mercado en el sistema universitario chileno y su eventual desenlace, cabe

consignar que uno de los resultados de las movilizaciones estudiantiles en la Universidad de Chile, fue la aprobación por parte del Consejo Universitario, de la realización de un evento triestamental para discutir los estatutos orgánicos, un plan de desarrollo estratégico y el financiamiento universitario.

Otro resultado relevante fue el envío de un proyecto de ley marco sobre universidades estatales al Congreso por parte del gobierno con el carácter de urgencia.

Estos datos, más lo planteado en las páginas precedentes de este capítulo dan cuenta del hecho que las universidades en general se encuentran funcionalizadas respecto al Sacro-Mercado, pero ésta es una situación de gradualidad. La diferencia, sin embargo entre universidades tradicionales y privadas radica en la manera en cómo se someten a los requisitos sistémicos, lo que a su vez, trasunta en la calidad de la educación que imparten, situación que es reconocida por estudiantes y académicos, aunque no tenga una manifestación significativa, para los primeros, en cuanto a la actividad pedagógica. Para nosotros, las universidades complejas otorgan una situación necesaria, aunque no suficiente para que la docencia pueda ser evaluada positivamente por los estudiantes.

Agregaremos también, que el debate generado en el sistema tradicional de universidades en torno al sistema de financiamiento universitario, la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones acerca del modelo de universidad que se desea y la lectura acerca de las distorsiones inducidas con la incorporación de las universidades privadas; da cuenta de un cierto grado de sometimiento por parte del sistema a las restricciones normativas del mundo de la vida de las universidades tradicionales, mientras que las universidades privadas -salvo por la tematización de la participación por parte de algunos estudiantes- tienden a someterse de manera más manifiesta a los requisitos sistémicos del mercado.

Finalmente, bajo la constatación de que el mercado no garantiza en sí mismo la calidad de la educación universitaria y

que las universidades privadas poseen un alto grado de funcionalización, dedicaremos las páginas siguientes a dilucidar de manera más detallada, el nuevo rol que ha venido desarrollando el Estado chileno al respecto, en orden a garantizar la fe pública acerca de la calidad de la educación de estas universidades y los intentos por regular el sistema privado, y si esta acción favorece o entorpece el desarrollo de estas instituciones.

CAPÍTULO CUARTO: RAZÓN DESCENTRADA,
ESTADO DESACRALIZADO Y MERCADO
SACRALIZADO. EL ACOPLAMIENTO ESTRUCTURAL
ENTRE ESTADO Y MERCADO EN EL PROGRAMA DE
MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
PRIVADA UNIVERSITARIA EN CHILE.

I.- DECONSTRUCCIÓN DE LA RAZÓN.

En capítulos precedentes, hemos dejado en evidencia que la modernización actual adquiere entre sus características una radicalización de su funcionamiento como diferenciación funcional y pérdida de la hegemonía del Estado Racional Burocrático y de su pretensión de ser la ecúmene de lo moderno. Y como en los períodos de crisis se vuelve la mirada hacia la filosofía, intentaremos mostrar como se ha replanteado este fenómeno en cuanto a las consecuencias para la racionalidad, que como hemos dicho, es el principio que antecede y acompaña los fundamentos de los Sacros sociales de la modernidad. La crisis del Sacro Estado Racional Burocrático, es también en parte, la crisis de la razón. Y decimos en parte, porque aquello es sólo una dimensión crítica. El ascenso del Sacro Mercado Autorregulado, por otra parte, denota un fortalecimiento de la racionalidad en un ámbito específico de la vida social que no corresponde precisamente al Estado.

Los fundamentos de esta crisis relativa de la racionalidad, hay que buscarlos en los propios fundamentos de la auto-reflexión de la modernidad. En dicho sentido, si la filosofía moderna ha pretendido autofundar la razón en la medida en que no ha

requerido de ninguna referencia externa a ella misma, la razón se ha erigido como el fundamento (normativo) último de la verdad, la bondad y la belleza. Un breve ejercicio de radicalización de sus presupuestos, dejará en evidencia su carácter normativo, es decir, aquel carácter que precisamente pretendía abandonar.

El ejercicio es en realidad una pregunta: ¿quién puede asegurar que aquella definición acerca de lo bueno respecto de lo malo, sea una buena o una mala definición? (Pretensión de la ética moderna); o bien, ¿quién podría asegurar que aquella distinción acerca de lo verdadero respecto de lo falso, sea una verdadera o una falsa distinción? (Pretensión de la ciencia moderna); y por último, ¿es posible afirmar que una definición acerca de lo bello respecto de lo feo, sea una bella o una fea definición? (Pretensión de la estética moderna). En consecuencia, si se pudiera afirmar el fundamento de lo bueno, lo verdadero y lo bello, debería si se es consecuente con los presupuestos de la razón, argüir en torno a un segundo fundamento que permita afirmar por ejemplo, que la definición acerca de lo verdadero respecto de lo falso, es una verdadera definición; entonces nuevamente podría preguntarse ¿por qué una definición es verdadera acerca de lo verdadero respecto de lo falso?. Y luego de responder, ¿por qué es verdadero el fundamento del fundamento verdadero de la verdad respecto de la falsedad?. Esto es lo que los matemáticos han descubierto en el formalismo llamándolo el principio de recursividad.

Leibniz ya advertía acerca de esta "trampa" en la filosofía ilustrada: "Poco falta para que asimile las reglas de Descartes a este principio de aquel químico cuyo nombre no recuerdo: Tome lo que necesita y proceda en la forma apropiada, así obtendrá lo que usted desee obtener. No admita nada que no sea verdaderamente evidente (es decir, lo único que usted deba admitir); divida al sujeto en las partes requeridas (esto es, haga lo que debe hacer); proceda conforme al orden (el orden según el cual deba proceder); realice enumeraciones completas (es decir, las que deba realizar): éste es exactamente el proceder de aquellas

personas que afirman que hay que perseguir el bien y rehuir del mal. Poca duda cabe de que todo esto es correcto; sólo faltan los criterios del bien y del mal”¹⁶⁸.

En la búsqueda de los fundamentos ad infinitum, hoy se sabe que la filosofía de la Ilustración, igualmente ha tenido que detener arbitrariamente este recorrido de la razón, en algún límite más abstracto, pero igualmente racional y arbitrario, ya sea éste el que señalan conceptos tales como el Yo Trascendental, el Absoluto o el Yo Puro. La razón sólo puede autovalidarse desde el punto de vista formal. De ahí que la sacralización de la razón se manifieste socialmente, entre otras cosas, en el predominio de la racionalidad formal.

¹⁶⁸**LEIBNIZ.** “Philosophischen Schriften”. Ed. Gehhardt, IV, pág. 329. Citado por **BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.** “Respuestas por una Antropología Reflexiva”. Ed. Grigalbo, México, 1995, Pág. 159.

Por otro lado, al radicalizar la propia razón, el pensamiento pos-ilustrado ha descubierto que ya no es posible plantear la posibilidad del observador omnisciente, lo que equivale a la razón autofundante, y por tanto, que cualquier ámbito institucional o ideológico que pretenda encarnar el orden social o la ecúmene en exclusividad, tales como la Raza, el Mercado, el Estado, la Clase o cualquier otro sujeto histórico, es sólo voluntad de poder. "No existe un observador omnisciente que pueda tener una visión completa de la marcha del proceso histórico como para que pueda expresarlo en su reflexión. Todo observador tiene un punto ciego en su visión del mundo y la calidad de la observación resulta antes de reconocer que de ocultar la contingencia de quien observa. Lo mismo vale, en términos del funcionamiento de la sociedad, para la operación de los subsistemas sociales, cada uno de los cuales tiene también su propio punto de ceguera, el cual está determinado por la contingencia y especificidad de la función que debe realizar"¹⁶⁹.

Lo que en el plano reflexivo sería un planteamiento con pretensiones de universalidad, aunque no de exclusividad, en el plano del funcionamiento de la actual sociedad moderna, ha implicado reconocer la existencia de la autorreferencia de los diferentes órdenes institucionales -muchos de los cuales actúan como Sacros-, lo que no es otra cosa que el reconocimiento de los límites de dichos órdenes institucionales y propios del observador.

Si autorreferente es que lo conocido será algo a lo que el observador que opera se referirá al emplear su propio conocimiento, el Estado que opera sobre la Razón de Estado, y la economía que opera sobre lo económico, tienden a concebirse de tal manera que actúan con pretensiones de racionalidad total, es decir, como Sacro en la medida que su lógica es la reproducción del orden social por sí, en sí y para sí; pues, no asumen su propio punto ciego, simplemente porque como diría una metáfora:

¹⁶⁹MORANDÉ, PEDRO. Op. Cit. Pág. 147.

“no tienen ojos en la nuca”. Las encarnaciones institucionales de la razón, amparadas en ideologías como la liberal-burguesa y la marxista-socialista, no pueden reconocer sus propios límites. La caída del Muro de Berlín ha demostrado esto respecto de la ideología marxista-socialista, pero la caída de este paradigma no significa que el otro (liberal-burgués) haya triunfado siendo la verdadera síntesis de la historia.

En efecto, han tenido que ocurrir profundas crisis económicas, el advenimiento de dictaduras, grandes guerras y matanzas en nombre de algún etnonacionalismo o una raza, o simplemente ha tenido que aparecer la diferenciación social y la diversidad cultural, para que en el ámbito de la cultura se tenga hoy más conciencia acerca del surgimiento de la fragmentación social que nos impacta, en la que el Estado Racional Burocrático pierde su rol tradicional como sacro hegemónico, siendo sobrepasado en sus funciones sociales tradicionales por otros sacros sociales como el Mercado autorregulado, pero que a su vez se nos advierte contra la pretensión de racionalidad total del Mercado, tan de moda actualmente a través del uso indiscriminado de pseudoconceptos como el de Globalización.

Al respecto y siguiendo a Moreno, “por globalización se entiende, generalmente, el avance hacia la instauración de un único sistema mundial en lo económico, lo político, lo cultural y lo comunicacional. La globalización sería la última fase o culminación del proceso de modernidad comenzado hace varios siglos, en la época de los grandes descubrimientos geográficos y del inicio del colonialismo europeo, e intensificado con la consolidación del modo de producción capitalista”¹⁷⁰.

Pero, como bien insiste este autor, habría que preguntarse si nos encontramos realmente ante un verdadero proceso de globalización en todos los ámbitos descritos o no es más que una construcción ideológica del neoliberalismo.

¹⁷⁰**MORENO NAVARRO, ISIDORO.** “Quiebra de los Modelos de Modernidad...”. Op. Cit. Pág. 15.

Lo cierto, afirma este autor, es que en verdad nos encontramos en un mundo más interdependiente, pero también es cierto que esta interdependencia ha significado para algunos aumentar su dependencia, mientras que para otros, aumentar los soportes de su dominación. Una cosa es aceptar que mundialización es un hecho evidente a todas luces, pero otra es identificarlo con la globalización. En efecto, en lo económico existe una creciente transnacionalización del mercado de capitales, del mercado de nuevas tecnologías y del mercado de la mayor parte de los productos. Todo ello, unido a la desconcentración de la producción con el objeto de abaratar los costos, lo que la administración moderna ha llamado el modelo de producción posfordista y la generación de productos just-in-time, los que sin duda no podrían producirse en el marco de un modelo de producción estatal, o al menos regulado por éste. Pero no todo el mercado está mundializado. El mercado de trabajo es un claro ejemplo de los límites del concepto de globalización, si no como explicar las crecientes trabas a los inmigrantes del sur en las economías europeas, norteamericana y japonesa, o recientemente, la expulsión de miles de inmigrantes de las llamadas "economías emergentes" del Sudeste Asiático, luego de la catastrófica caída de sus bolsas financieras a fines de 1997. En síntesis, mientras los mercados de capitales, de tecnologías, de información, etc., son más abiertos, los mercado de trabajo tienden a cerrarse. En este último sentido Moreno advierte: "la afirmación de que la economía -en realidad, el Mercado- se autorregula por sí misma, a través de mecanismos e instituciones exclusivamente económicos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, reunión de gobernadores de los grandes bancos centrales, etc.), lo que conduce a afirmar que es inadecuada y perturbadora -por heterodoxa y sacrílega- cualquier intervención exterior sobre lo económico, incluida la intervención política. Es sobre esta afirmación, puramente axiomática, sólo posible por la consideración del Mercado como sacro, sobre la que se basa la actual ofensiva contra la función redistributiva del Estado, con

el falaz argumento de que una economía globalizada -que no existe-, sin interferencias políticas, garantizaría por sí misma no sólo el crecimiento sino el desarrollo”¹⁷¹.

¹⁷¹**IBID.** Pág. 18.

En este mismo sentido, en una reciente publicación, Joaquín Estefanía da cuenta de las nuevas características de la organización de la sociedad, junto con advertirnos acerca de los riesgos de la pretensión de racionalidad total que permanecen como lastre del antiguo paradigma científico de las ciencias sociales. En la introducción de la publicación, cita al financiero George Soros quien afirma: "Creo que el capitalismo puede estar amenazado por un poder excesivo y centralizado del Estado, pero también por una total desaparición del mismo"¹⁷².

Luego Estefanía sostiene que "el financiero admite que la sociedad abierta en la que profesa no existe en la actualidad: 'Lo que hay ahora es una economía mundial abierta, pero no una sociedad mundial abierta. (...) En la teoría económica, la doctrina del *laissez faire* sostiene que la libertad de los participantes en el mercado al buscar su propio interés conduce a la asignación más eficiente de los recursos. Por otra parte, en la lucha darwiniana por la supervivencia prevalecerá la economía más eficiente. Creo que estas doctrinas son inadecuadas y engañosas. Destacan la importancia de competir dentro del sistema, pero no prestan atención a preservar el sistema mismo. Dan por sentada la existencia de una sociedad abierta, en la cual la gente está en libertad de acción para competir...no se puede dar por descontada una sociedad abierta: el colapso de una sociedad cerrada no conduce de forma automática a crear una sociedad abierta'"¹⁷³. Si esto no es así, habría que preguntarle a los simples y comunes ciudadanos de los países de la ex órbita soviética, cómo han experimentado el deterioro social y psíquico una vez que se ha arrancado de cuajo un sistema y un estilo de vida determinado, para reemplazarlo por otro diametralmente distinto.

¹⁷² ESTEFANÍA, JOAQUÍN. "Contra el Pensamiento Único". Ed. Taurus, Madrid, 1997. Introducción en El País, domingo 7 de diciembre de 1997.

¹⁷³ **IBID.**

Más adelante destaca Estefanía: "La globalización es el nuevo medio ambiente en que nos movemos, pero la lógica redistributiva frente a las desigualdades y las exclusiones no se globaliza, sino que se desarrolla en el marco del Estado-Nación y, cada vez más, en el seno de lo civil. La *mercadolatría* no admite que se hable de las debilidades del mercado con la misma insistencia que hasta ahora se ha utilizado para señalar las limitaciones del Estado"¹⁷⁴.

Como podemos apreciar, Estefanía plantea que la crítica del neoliberalismo que hipostasia al Sacro-Mercado frente al Sacro-Estado, no es más que el enfrentamiento de un pensamiento único frente a otro pensamiento cerrado, generando el riesgo de no advertir sus propios límites, y en consecuencia, la posibilidad de su auto-limitación, o en términos más extremos, su propia auto-deconstrucción.

La nueva organización de la sociedad, está sobrepasando la capacidad de los Sacros sociales para constituirse como ecúmenes, incluido el repertorio de los pensamientos únicos.

II.- ACOPLAMIENTO ESTRUCTURAL ENTRE ESTADO Y MERCADO: EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN O COMO EL ESTADO INTENTA REGULAR EL MERCADO.

En este trabajo hemos venido sosteniendo que la acción del Estado Racional Burocrático ha entrado en crisis en todo el mundo, aunque más acentuadamente donde el Estado era más débil, como América Latina, y en algunos países como Chile parece ser más evidente. Digamos que estamos en presencia de un proceso de desacralización del modelo tradicional de Estado por la sacralización del Mercado, aunque como veremos a continuación, los procedimientos de acreditación son una manera que tiene el

¹⁷⁴**IBID.**

Estado de incidir (intentando regular) sobre el sistema universitario privado.

En este trabajo no se pretende profetizar acerca del desenlace de estos programas en América Latina, sino constatar el proceso en que se ve involucrado el programa de modernización de la educación superior privada universitaria, que da cuenta de un Estado parcialmente desacralizado, en la medida en que sus operaciones abandonan las pretensiones de racionalidad total, al menos en un ámbito específico de su accionar. Hoy, el Estado tiende a participar en la organización de la sociedad junto con otro sacro moderno: El Mercado. Dicho Estado, adquiere actualmente el rol de Estado-Evaluador.

Según nuestra investigación, el nuevo rol evaluativo del Estado responde en el caso de la educación superior privada universitaria chilena, a la carencia de regulaciones en un área considerada por éste como estratégica para el desarrollo. Especialmente cuando el neoliberalismo ha creído que la sola competencia que introduciría el mercado, garantizaría por sí sola la calidad de la educación impartida en las universidades privadas.

El nuevo rol del Estado se comenzó a manifestar desde la constitución de la Comisión de Estudio de la Educación Superior, en 1990.

Si bien es cierto, dicha Comisión reconoció que la modificación del sistema durante la década del '80, permitió una fuerte expansión de la matrícula y una gran diversificación (que no llegó al interior de la educación universitaria, puesto que en este caso se condicionaba la creación de universidades a la dictación de alguna de las 17 carreras estipuladas por la ley), se diagnosticaba la dudosa calidad de las nuevas instituciones.

Para cambiar dicha percepción, y para incidir sobre las distorsiones que afectaban fundamentalmente a la calidad de la educación superior, se creó el Consejo Superior de Educación a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del 10 de Marzo de 1990.

Este nuevo órgano del Estado pasó a tener a su cargo, entre otras actividades, los procedimientos de acreditación. Y en su estructura organizacional, es presidido por el Ministro de Educación, y lo integra un académico elegido por las universidades estatales, uno elegido por las universidades privadas que gozan de plena autonomía (la consagración del sistema necesitaba contar con el concurso de universidades privadas ya autónomas para legitimarse. A la fecha de su creación se encontraban en operación tres: Gabriela Mistral, Central de Chile y Diego Portales. Posteriormente se han agregado las universidades Finis Terrae y Mayor), uno elegido por los institutos profesionales que gozan de plena autonomía (que a la fecha eran dos, derivados de las universidades estatales en 1981), dos designados por las academias de ciencias del Instituto de Chile, uno elegido por los consejos científicos y tecnológicos del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), una persona elegida por la Corte Suprema de Justicia y una elegida por los comandantes en jefe de las FF.AA. y el Director General de Carabineros.

La creación del Consejo Superior de Educación, creado el último día de gobierno del régimen militar, fue aprovechado por las nuevas autoridades para inducir la modernización de la educación superior privada, la cual según sus ejecutivos, necesitaba de importantes regulaciones; las que en lo esencial pueden resumirse como sigue:

1.- Debería regularse la creación de nuevas instituciones y supervisarlas durante el tiempo necesario hasta que puedan alcanzar su plena autonomía. Con ello se pondría fin a lo que se llamó un "régimen fácil" de generación de instituciones, y se introduciría una razonable cantidad de exigencias que pudieran dotar de seriedad y garantizar el interés público comprometido en estas materias.

2.- Convendría regular, creándose al efecto, los procedimientos adecuados para que la información de cada establecimiento debiera estar en condiciones de presentarse al público, de manera de asegurar una mayor transparencia del sistema y proporcionar a sus usuarios y a las autoridades los necesarios antecedentes para las decisiones que deben adoptar. En la actualidad, tal vez una de las mayores carencias sea justamente ésta, pues la información no se entrega de manera masiva, y la que es pública, corresponde a una multiplicidad de indicadores, que más que facilitar una decisión la dificulta.

3.- Debería regularse la evaluación del sistema, mediante un procedimiento permanente de acreditación que sirva para estimular el mejoramiento de la calidad, eficiencia y eficacia de las actividades institucionales; entendiéndose por evaluación, el estudio de una institución que se realiza con la finalidad de obtener informaciones que permitan tomar decisiones para redefinir, si es el caso, sus objetivos y su estructura, y para mejorar su funcionamiento y los resultados obtenidos. "De manera característica, la evaluación consiste en una comparación de los resultados encontrados por la investigación con los objetivos de la institución o con ciertas normas o criterios que se consideran como deseables de alcanzar por la misma"¹⁷⁵.

La Ley Orgánica Constitucional de Educación, recogía estas inquietudes, generándose un consenso respecto de los problemas que presentaba la educación superior privada. Y se le otorgaron una serie de funciones y atribuciones al Consejo. "Las atribuciones del Consejo en el ámbito de la educación superior son:

¹⁷⁵ **BRIONES, GUILLERMO.** " Evaluación de la Educación Superior. Enfoques Teóricos y Estrategias Metodológicas ". Serie Contribuciones, Ed. FLACSO Programa Chile, N°67, Santiago de Chile, 1990, pág. 3.

a) Evaluar y aprobar o rechazar los proyectos institucionales que presenten las instituciones que aspiren a ser reconocidas oficialmente por el Estado y a ser -en consecuencia- autorizadas para funcionar como universidad o como instituto profesional.

b) Establecer y administrar el sistema de acreditación, cuyo objeto es verificar (evaluar) el desarrollo de los proyectos institucionales de las universidades e institutos profesionales que cuentan con reconocimiento oficial y se encuentran funcionando, siempre que dichas instituciones hayan optado por la acreditación.

c) Evaluar y aprobar o rechazar los proyectos de nuevas carreras que las instituciones sujetas a acreditación pretendan impartir.

d) Establecer y aplicar sistemas de examinación selectiva de los alumnos de las instituciones privadas sometidas a acreditación. La examinación, tiene por objeto evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el rendimiento de los alumnos.

e) Diseñar y aplicar los mecanismos de supervisión o evaluación que digan relación con los objetivos del Consejo.

f) Recomendar al Ministerio de Educación la aplicación de sanciones a las instituciones en proceso de acreditación"¹⁷⁶.

En definitiva, el rol del Consejo Superior de Educación sería "cautelar la fe pública depositada por la comunidad en las instituciones de educación superior, asegurar niveles mínimos de calidad de los servicios que prestan estas instituciones, proteger a los usuarios, crear condiciones para el progreso e

¹⁷⁶ **CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.** "Manual para la Preparación de Informes Autoevaluativos". Ed. Secretaría Técnica, Santiago de Chile, 1993.

innovación en las instituciones, contribuir a crear una cultura de evaluación que se extienda a todas las instituciones del sistema de educación superior del país y cooperar para que la opinión de las instituciones sobre las materias relacionadas con su quehacer propio, sea conocida y considerada en los niveles pertinentes”¹⁷⁷.

Como podemos apreciar, el Consejo Superior de Educación incorpora una modalidad distinta al anterior procedimiento de examinación de universidades privadas e institutos profesionales, pretendiendo asegurar desde el Estado, la calidad de la educación que la sola acción del mercado no podría garantizar. La regulación del Estado sobre el Mercado de la educación universitaria se lograría, en consecuencia, a través del proceso de acreditación, entendiéndose por tal según la ley, el proceso por el cual una institución de educación superior (privada) evalúa sus actividades educativas, en forma parcial o global y busca un juez externo para confirmar que logra los objetivos que se ha propuesto y que en general es equivalente en calidad a instituciones comparables.

¹⁷⁷ **PÉRSICO, MARÍA CECILIA.** “Regulación de la Educación Superior en Chile”. En Revista Estudios Sociales, N°83, trimestre 1, Santiago de Chile, 1995, pág. 42.

En este sentido, la determinación de la calidad de la educación por parte del Estado, implica entre otros aspectos reafirmar el rol de éste como sacro social, toda vez que siguiendo a Chadwick y Thorne, la calidad implica la utilización de estándares y patrones de comparación institucionalizados, es decir, de un sistema normativo que sólo se puede sostener a través de la legitimación del establecimiento de relaciones vinculantes (de poder, en otros términos). Al respecto dichos autores sostienen: "Calidad es la esencia de una entidad, las características o propiedades que la hacen particular, y que le dan categoría y jerarquía. Por lo tanto, calidad requiere un modelo o estándar como punto de referencia y significa poder calzar el modelo con bastante certeza y eficacia. También significa ir más allá del modelo para conseguir resultados de más alto nivel, de gran novedad o ambos. Pero el primer caso es alcanzar con certeza el modelo. En educación, la calidad es poder conseguir objetivos y metas valiosas a través de procesos apropiados en forma eficiente"¹⁷⁸. En este camino, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en su artículo 39, "señala que la acreditación comprende la aprobación de un proyecto institucional y una evaluación continua del grado de avance del proyecto, destinada a asegurar que la institución cuenta con los medios financieros, administrativos y académicos adecuados para otorgar los títulos profesionales y grados académicos que ofrece"¹⁷⁹. En consecuencia, el sistema de acreditación inducido se manifiesta a través de las siguientes características:

a) Proceso no voluntario (aunque las instituciones puedan optar

¹⁷⁸ **CHADWICK, CLIFTON Y THORNE, CECILIA.** "Cómo Definir Calidad de Educación". Revista Estudios Sociales, Nº 76, trimestre 1., Ed. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, pág. 119, 1994.

¹⁷⁹ **RAMÍREZ, SOLEDAD Y OTROS.** "Calidad de la Enseñanza Universitaria. Criterios de Verificación". Ed. C.P.U., Santiago de Chile, 1983, p.18.

por el antiguo sistema de examinación a través de las universidades tradicionales que integran el Consejo de Rectores).

b) De duración limitada por la ley (6 años, extensivos a 5 años más si el Consejo lo estima conveniente).

c) Conducido por un órgano estatal, a través de la evaluación de los pares y del mismo Consejo.

d) Se aplica a instituciones (y no a personas).

e) Sus principales objetivos tal cual se expuso más arriba son:

1.- Cautelar la fe pública depositada por la comunidad en las instituciones de educación superior.

2.- Asegurar niveles mínimos de calidad.

3.- Proteger a los usuarios.

f) Considera como elemento central la evaluación.

Este sistema de acreditación, fue inmediatamente acogido por la mayoría de las universidades (las existentes a la fecha de creación del sistema, podían optar a seguir bajo el antiguo proceso de examinación). El 69,05% prefirió el sistema de acreditación. Según los sostenedores del nuevo modelo, "esto indica que las universidades prefirieron estar sujetas a un sistema más exigente, ya que el sistema de examinación se reduce fundamentalmente a aspectos relacionados con la docencia, la evaluación de planes y programas y al rendimiento de los estudiantes. Se consideran en forma muy escasa aspectos relacionados con la investigación y la extensión, para el caso de las universidades, y deja de lado la evaluación del desarrollo del proyecto institucional que contempla la organización en su totalidad; es decir: aquellos aspectos como equipamiento e infraestructura, servicios, objetivos institucionales, proyectos

de desarrollo, etc. Por otro lado el sistema de acreditación es más integral pues considera a la institución en toda su globalidad y no solamente en una parte de ella"¹⁸⁰. Aunque también creemos oportuno considerar que el procedimiento de Acreditación representaba el reconocimiento y por ende la legitimación, del capital simbólico del Estado acerca de lo que es una "buena" universidad.

En su operación, el sistema de acreditación se compone por diferentes modalidades de evaluación y supervisión, tales como las visitas periódicas de verificación a cargo de comisiones de pares-evaluadores designados por el Consejo (estas visitas, según el objeto de la evaluación, pueden ser integrales o focalizadas); examinación selectiva, auditorías, evaluaciones específicas o evaluación de los proyectos de nuevas carreras.

¹⁸⁰ PÉRSICO, MARÍA CECILIA. Op. Cit. Pág. 32.

Sean cuales fuesen las modalidades de evaluación, el proceso de verificación, sea integral o focalizado, tiene como antecedente principal, el que las universidades en proceso de acreditación elaboren periódicamente un informe autoevaluativo, el que cumpliría una función clave dentro del proceso de verificación, por cuanto reflejaría el diseño autoevaluativo realizado por las instituciones, siendo la base de la evaluación externa que el Consejo encomienda a las comisiones de pares, y junto con el informe de la visita de verificación, sería el fundamento del informe de estado de avance del proyecto institucional que emite el Consejo. Entonces, se trataría de inducir una autorregulación en la dimensión organizacional de la universidad a través de operaciones políticas que descansan en la semántica de la doctrina de la comunidad de maestros y discípulos; lo que se traduce en la evaluación de la autoevaluación de la propia institución que decide acreditar su calidad ante el Estado. Dicha evaluación de la autoevaluación de las universidades privadas, se guía por los siguientes criterios¹⁸¹:

CRITERIO I: INTEGRIDAD INSTITUCIONAL.

Estar dispuestas a trabajar para desarrollar su capacidad de satisfacer estos criterios de evaluación, y estar en condiciones de avanzar responsablemente en la tarea de cumplir con sus propósitos institucionales. Proporcionar información completa, clara y realista a los usuarios (sus estudiantes y público en general), a sus miembros y al Consejo Superior de Educación.

CRITERIO II: PROPÓSITOS INSTITUCIONALES Y NIVEL GENERAL DE SU REALIZACIÓN.

Tener una declaración de misión institucional, completa y

¹⁸¹ Para una descripción detallada de cada uno de los criterios ver **CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. Criterios de Evaluación de Universidades.** Ed. Secretaría Técnica, Santiago de Chile, 1993.

claramente establecida por escrito, respecto de la cual debe guardar concordancia un conjunto de fines más específicos. Tanto la declaración de misión, como los fines, deben dar cuenta de cuál es el carácter y cuáles son las intenciones de la institución, y deben servir como base para sus opciones y para la evaluación que haga la institución o terceros.

CRITERIO III: ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL, GOBIERNO Y AUTORREGULACIÓN.

demostrar que dispone de un adecuado sistema de gobierno, y que cuenta con una eficaz gestión institucional y administrativa. la universidad debe aplicar adecuados mecanismos de autoevaluación.

CRITERIO IV: ESTUDIANTES: PROGRESIÓN Y LOGROS DE LOS ESTUDIANTES.

Los criterios de admisión de alumnos deben estar claramente establecidos y deben ser conocidos. Ellos deben ser apropiados para que los estudiantes tengan una razonable oportunidad de alcanzar un grado o título universitario. La institución debe proporcionar adecuados servicios de apoyo académico a los alumnos. La institución debe establecer mecanismos que garanticen la prestación del nivel universitario de la enseñanza que se imparte.

CRITERIO V: SERVICIOS PARA LOS ESTUDIANTES.

Desarrollar paulatinamente un adecuado programa de servicios para los alumnos a la luz de las características generales del alumnado y sus problemas y necesidades. La institución debe evaluarlo periódicamente y aplicar los resultados de la evaluación para mejorar los servicios prestados.

CRITERIO VI: ACADÉMICOS: PROCESO DE ENSEÑANZA.

Contar con un número adecuado de académicos apropiadamente calificados. Los académicos deben ser accesibles para los alumnos, y su labor debe constituir un estímulo eficaz para el desarrollo de un ambiente universitario, dando lugar a la práctica de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la institución se ha fijado una misión en los campos de la investigación o de la creación artística, u ofrece estudios de posgrado, una parte significativa de los académicos deberá encontrarse en posesión de grados académicos superiores, y la institución deberá financiar la carga de trabajo que conllevan estas actividades.

CRITERIO VII: CARRERAS Y OTROS PROGRAMAS ACADÉMICOS.

Planificar y establecer racionalmente sus carrera y programas académicos; debe desarrollarlos con adecuada idoneidad profesional, dotarlos del personal apropiado y administrarlos con eficacia y eficiencia. Los programas de posgrado deben estar apoyados en adecuada justificación y en recursos humanos y materiales adicionales y apropiados. Ellos deben exigir altos rendimientos, tanto de los académicos como de los alumnos. Los programas vespertinos y los que se imparten a través de métodos no tradicionales (por ejemplo, estudios no presenciales o estudios intensivos concentrados en ciertos períodos del año académico), deben presentar adecuada y equivalente provisión de recursos y exigencias de desempeño estudiantil.

CRITERIO VIII: INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA.

Las instituciones que señalen en su declaración de misión que son universidades que realizan actividades de investigación o de creación artística, deben poseer una política clara y explícita que oriente estas actividades. Para acometer seriamente tales tareas, las instituciones deben contar con recursos adecuados (personal académico de jornada completa, colecciones

bibliográficas substantivas, suministros apropiados, equipamiento y espacio físico para la investigación o la creación artística), y una gestión especializada¹⁸².

CRITERIO IX: EXTENSIÓN Y SERVICIOS A LA COMUNIDAD.

Declarar, como parte de su misión, que busca proporcionar este tipo de servicios. Debe preocuparse de planificar, organizar, dotar de personal, administrar y financiar adecuadamente las correspondientes actividades, para poder ofrecer servicios eficaces.

CRITERIO X: RECURSOS EDUCACIONALES.

Proporcionar recursos educacionales (bibliotecas, recursos y

¹⁸²Cabe consignar que el Consejo Superior de Educación no exige en la creación de universidades privadas que se realice investigación y/o extensión. Estas actividades son evaluadas sólo si la universidad lo declara en sus actividades, lo que facilitaría el desarrollo de universidades simples y no complejas. Hecho que es valorado por el Consejo. Al respecto, un ejecutivo de este órgano público lo señala de la siguiente manera:

“yo soy un convencido que Ues. docentes, que hagan buena docencia son importantes en el sistema de educación superior. En EE.UU. que, normalmente se pone como paradigma, tiene alrededor de 3000 Ues. Y Ues. que ganan concursos de investigación, que hacen investigación profesional no son más de 150. Las demás son Ues. docentes, ahora que hagan algún tipo de investigación para apoyar la docencia, para desarrollar actitudes, actividades, ese es otro cuento. Pero yo creo que en Chile se han dado proyectos universitarios privados que han tenido autonomía y han tenido puramente docencia. Yo prefiero eso a que las Ues digan que hacen investigación y en definitiva no hagan nada (...) tenemos una política explícita del consejo de no exigir investigación a las instituciones. Porque hemos definido que lo que evaluamos es el proyecto definido por la propia institución y aceptado por el consejo. Si somos capaces de aceptar proyectos como lo hemos hecho proyectos que declaran enfáticamente que no van a hacer investigación profesional, aunque exigimos a algunos grupos, a nivel institucional que haya investigación que apoye la docencia, introduzcan el ethos de la investigación al interior de la U. Pero este cuento de la triple función en todas las instituciones, al consejo no le parece así. Es un tema controvertido, pero después de un tiempo tenemos bastante unanimidad en ésta materia (...) las Ues. complejas son aquellas que tienen labores de investigación profesional, de manera importante, que realizan algunas labores de servicio público, de manera importante, es otro aporte. Pero el aporte que puede hacer una institución formando buenos profesionales, dándoles buenos contenidos científicos éticos etc. Yo creo que es un gran aporte, por eso que no me atrevería a decir cual es mayor que otro, son distintos no más” (Iván).

materiales didácticos, equipamiento científico, suministros, laboratorios, equipos audio-visuales, computadores, etc.) que sean adecuados en cantidad, apropiados y suficientemente modernos, para satisfacer plenamente sus propósitos y su proyecto de desarrollo.

CRITERIO XI: ADMINISTRACIÓN FINANCIERA Y RECURSOS.

La institución debe demostrar que puede cumplir a cabalidad con los requerimientos financieros que reclamen su declaración de misión, su proyecto de desarrollo y estos Criterios de Evaluación. Debe ser capaz de demostrar estabilidad, viabilidad, y un intachable cumplimiento de la legislación vigente.

CRITERIO XII: INFRAESTRUCTURA FÍSICA E INSTALACIONES.

La infraestructura física y las instalaciones de que dispone la institución deben ser adecuadas para el desarrollo de sus actividades. Los derechos de la institución sobre los edificios y terrenos que ocupa deben ser estables, proporcionando una razonable seguridad de permanencia. Dichos edificios y terrenos deben mantenerse en buen estado de conservación, deben satisfacer los requisitos reglamentarios de capacidad y seguridad, y cumplir con las normas legales.

La aplicación de dichos criterios de evaluación a través de las visitas de verificación del sistema de acreditación, arrojado los siguientes resultados desde el año 1991 hasta el año 1996:

BITÁCORA UNIVERSITARIA 1991 -1996¹⁸³

UNIVERSIDAD	CARRERAS APROBADAS	CARRERAS RECHAZADAS	APROBADAS CON OBSERVACIONES	ACUERDOS ESPECIALES
Academia de				Amplía acredita-

¹⁸³ FUENTE: Base de datos y boletines oficiales del Consejo Superior de Educación.

Humanismo Cristiano	9	20	2	ción en 3 años
Autónoma del Sur	-	-	-	-
Bolivariana	3	4	-	Amplía acreditación en 5 años
Católica Blas Cañas	15	8	-	-
De Artes y Ciencias Sociales	12	5	8	Examina-ción 2 en Sociología
De Artes, Ciencias y Comunicación	5	5	1	-
De Ciencias de la Informática	2	-	-	-
De Las Américas	1	-	1	Amplía acreditación en 1 año
De Temuco	4	2	-	-
De Viña del mar	12	5	1	Examinación 2 en Ing. Civil Industrial Ing. Civil Informát. e Ing. Comercial
Del Desarrollo	7	2	-	-
Del Mar	6	9	-	-
Educares	8	14	3	Examinación en 1995. Resolución pendiente sobre autonomía
Francisco de Aguirre	2	4	-	Examinación 3 en Ing. Civil en Comput. e Infor.
Iberoamericana				

de Ciencias y Tecnología	1	1	-	-
Internacional SEK	4	2	-	-
José Santos Ossa	4	6	-	-
La República	3	2	-	-
Las Condes	2	9	-	-
Mariano Egaña	1	1	-	Amplía acreditación en 5 años
Mariscal Sucre	-	-	-	Suspensión ingreso de nuevos alumnos
Nacional Andrés Bello	7	5	-	Amplía acreditación en 3 años
Regional El Libertador	3	5	3	Examinación 3 en Ing. Comercial, Contador Auditor y Psicología
San Andrés	3	3	-	-
San Sebastián	3	1	1	-
Santo Tomás	5	27	2	Examinación en 1995
Tecnológica Vicente Pérez Rosales	6	-	-	-

NOTA: La examinación 2 corresponde a exámenes que toman en conjunto la universidad y el Consejo Superior de Educación. La examinación 3 la realiza exclusivamente el Consejo Superior de Educación. Las carreras aprobadas y rechazadas no necesariamente son diferentes, pues puede tratarse de la misma carrera rechazadas más de una vez, o rechazada y después aprobada. No se incluyen carreras presentadas en 1996.

En relación a las carreras presentadas a la consideración del Consejo Superior de Educación, un 46% fueron aprobadas. Un

47% y 7%, rechazadas y aprobadas con observaciones, respectivamente, debido a la insatisfacción de algunos de los descriptores del criterio VII.

En cuanto a la evaluación periódica que va realizando el Consejo Superior de Educación, en los últimos cinco años, de las 27 universidades privadas que se encuentran inscritas en esta modalidad, 12 de ellas han recibido algún tipo de reparo en relación a la globalidad de los criterios de acreditación, lo que equivale al 44% del total; mientras que cinco universidades de dicho porcentaje han tenido que ampliar su período de acreditación luego de cumplir los cinco años, lo que equivale al 18% del total de universidades que hasta el año 1995 se encontraban en acreditación.

Pero el rol del Consejo Superior de Educación no ha sido tan indicativo como demuestran los datos anteriores. A procedido a recomendar al Ministerio de Educación la cancelación de la personalidad jurídica de cuatro universidades, situación que se ha hecho efectiva en todos los casos. De igual manera, haciendo uso de sus atribuciones legales, ha rechazado la creación de otras cuatro universidades, como se representa en el cuadro siguiente:

UNIVERSIDAD CON CANCELACIÓN DE SU PERSONALIDAD JURÍDICA	UNIVERSIDADES RECHAZADAS
Real	De Curicó
Contemporánea	Cristiana de Chile
Indoamericana	Valle Central
Santa Cruz de Triana	De Providencia

Pero en términos generales, el sistema de acreditación ha sido evaluado de manera positiva por sus sostenedores. Al respecto un estudio realizado por la Corporación de Promoción Universitaria¹⁸⁴, que considera variables como material bibliográfico, laboratorios, infraestructura, monto destinado a becas, número de alumnos, requisitos de ingreso a las distintas carreras, monto del Aporte Fiscal Indirecto, número de investigaciones realizadas, grado académico de los docentes, etc.; concluye en primera instancia, diferencias significativas a favor de aquellas universidades que se encuentran adscritas al sistema de Acreditación frente a aquellas que están sujetas al sistema de Examinación.

III.- EL PROGRAMA DE ACREDITACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. CAPITAL CULTURAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA.

El programa de modernización de la educación superior privada universitaria, a partir del sistema de acreditación, nos permiten resaltar algunos elementos a saber: La inducción de la autorregulación institucional es un programa político que se manifiesta en los compromisos que la institución debe asumir -asimétricamente- con el Consejo Superior de Educación, al presentar su proyecto institucional para acreditarse, y, consecuentemente, maximizar la racionalización de los

¹⁸⁴**PÉRSICO, MARÍA Y PÉRSICO, PABLO.** “Realidades y Mitos de las Universidades Privadas”. Ed. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1994.

procedimientos institucionales.

También debemos agregar, que el procedimiento de acreditación caracterizado más arriba, opera con indicadores de la calidad, puramente institucionales y cuantitativos (bibliotecas, recursos, grados académicos del personal docente, etc.)¹⁸⁵; aunque éstos, como trataremos más adelante, han sido y son parte de la institución universitaria, no pueden considerar la dimensión de la universidad como espacio privilegiado para la argumentación, es decir, la universidad como mundo de la vida, aunque lo suponen.

Pero lo interesante de constatar con la presencia del programa de Acreditación, es el rol del Estado Evaluador y del Mercado en tanto Sacros modernos.

¹⁸⁵ Sobre indicadores de la calidad de la educación universitaria ver, **BRIONES, GUILLERMO.** Op. Cit. y **RAMÍREZ, SOLEDAD.** Op. Cit.

Su presencia, en este aspecto, da cuenta de un nuevo tipo de organización social, que se manifiesta en una desacralización del Estado Racional Burocrático¹⁸⁶ y una sacralización del Mercado autorregulado, en torno al eje información-evaluación (acreditación), que como lo plantea Brunner¹⁸⁷, es visible en los "incentivos que genera un punto de convergencia entre 'libre-mercadistas' y 'regulacionistas'. En efecto, la noción del Estado evaluativo y de un sistema autorregulado -y autogobernado- que interactúa con los mercados y crea espacios para una intervención liviana e indirecta de las políticas gubernamentales que buscan incentivar o desincentivar determinados desarrollos, parece formar parte de un 'pensamiento postsocialista y posneoliberal', por decirlo de alguna forma"¹⁸⁸.

De acuerdo a lo planteado, estaríamos en presencia de una nueva fase de la modernidad, en la que el Estado se desacraliza parcialmente en la medida en que comparte, asimétricamente, con otro sacro moderno -el Mercado-, su pretensión de núcleo dotador de sentido.

Como podemos apreciar, este programa modernizador supone un acuerdo entre dos Sacros, en la medida en que el Mercado acepta la regulación inducida desde el sacro social Estado-Evaluativo; lo que plantea un nuevo y renovado intento por legitimar a este último.

Nuestra opinión es que en la actual fase de la modernidad, la fe en la razón, depositada en su momento en encarnaciones institucionales exclusivas y jerárquicamente superiores, parece decaer; sin embargo el ideal de modernización como ideal

¹⁸⁶ Habría que observar en el futuro si el Estado Evaluador se sacraliza.

¹⁸⁷ José Joaquín Brunner, es un connotado sociólogo y politólogo chileno, que ha ocupado importantes cargos a nivel de gobierno, tales como Presidente de la Comisión de Educación Superior, y actualmente es el Ministro Secretario General de Gobierno.

¹⁸⁸ **BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN.** Op. Cit. Pág.247.

histórico concreto no se ha abandonado, sino todo lo contrario, aunque con otro tipo de diagnóstico y operaciones programáticas, toda vez que se siguen planteando proyectos modernizadores, aunque sin el sostén exclusivo de alguna sacralidad moderna que pretenda encarnar la síntesis social.

Frente a la sacralización del Mercado y su manifestación, seguimos a Bourdieu en el sentido de que en "campos" como el sistema universitario, no podemos afirmar de manera radical la idea de una desacralización del Estado, aunque en otras áreas parece ser más que evidente. Pero en la medida en que el Estado interviene en la determinación de la calidad (por tanto en la oferta y la demanda) que ofrece el Mercado, en el ámbito de la educación universitaria, sostenemos que estamos en presencia de las nuevas características que adquiere la organización social, esto es, el acoplamiento estructural entre Estado y Mercado, que no sólo compromete la propia organización de la sociedad, sino también la dimensión simbólica de la vida social.

Y es a este nivel donde nos interesa considerar el sistema universitario como "campo" y las consecuencias que de ello podemos extraer, tales como la reproducción del capital cultural, los "habitus" presentes en dicho campo y la "violencia simbólica" que se ejerce.

Al respecto, para Bourdieu pensar la situación del sistema de educación universitaria como "campo", significaría pensarla en términos de relaciones sociales, es decir, "como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual (situs) y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente

diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen los demás campos"¹⁸⁹.

A nuestro juicio, en el caso del sistema universitario chileno en tanto "campo", se jugarían bienes simbólicos que permitirían su autorreproducción, los que estarían dados por aquellos elementos que a la fecha de la introducción de las "universidades de mercado", habían sido parte de la tradición universitaria, tales como la valoración de la comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo entre maestros y discípulos; la configuración de universidades complejas que realizaban docencia, investigación y extensión; la garantía de una educación de alta calidad, y otros; donde podía encontrarse instituciones o agentes que se encontraban en mayor o menor posesión de capital simbólico.

A las universidades, llamadas ahora tradicionales, se les permitía ejercer un poder, una influencia, y por tanto, existir en dicho "campo", lo que dependía no tan sólo de su volumen y de la estructura de su capital simbólico, sino también de la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura de su capital, es decir, su trayectoria social y de las disposiciones (habitus) que se van constituyendo en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades. De ahí que la Universidad de Chile, desde su creación como Superintendencia de Educación Superior hasta la ocupación militar y la introducción de las "universidades de mercado", había ocupado una posición de dominación debido a la posesión y características del capital simbólico al interior del campo de la educación superior, esto es, la gran cantidad de carreras diseñadas en el contexto del desarrollismo, su carácter complejo dado su rol en la investigación y la extensión, y, su peso específico como

¹⁸⁹ **BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.** Op, Cit. Pág. 64.

institución rectora de las políticas de educación superior en todo el país y su carácter de universidad nacional amparada por el predominio del Sacro Estado Racional Burocrático.

Con la introducción de las universidades privadas y la presencia del Sacro-Mercado en el "campo" de la educación superior, se introducen otros agentes relacionales, que en principio, a pesar de la oposición de las universidades tradicionales, colegios profesionales, asociaciones científicas, etc.; actuaron sin ningún tipo de restricción en el juego por el dominio del capital simbólico.

No obstante, con la llegada de la democracia, surgieron las voces de alerta de los antiguos agentes participantes del "campo" de la educación universitaria, acerca de la legitimidad del capital simbólico apropiado por los nuevos agentes dentro del "campo" de la educación superior, a propósito de la "dudosa" calidad de la educación de las nuevas universidades y de la generación de ciertas condiciones que garantizaran la fe pública en torno a ellas.

Por su parte, el "habitus" (sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas), de los críticos de los nuevos agentes se hizo sentir en el "campo" descrito hasta su transformación. De ahí que para Bourdieu, "en tanto que fuerzas actuales y potenciales, el campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas. Además, como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza, el campo subyace y orienta las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones intentan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos. Dicho de otra manera, las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, es decir, en la distribución del capital específico, así como de la percepción que tienen del campo, esto es, de su punto de vista sobre el campo como vista

tomada a partir de un punto dentro del campo"¹⁹⁰.

Lo cierto es que el rol del "habitus" en el "campo" universitario chileno ha sido fundamental, ante todo porque es una relación de condicionamiento: el sistema universitario ha estructurado el "habitus", que es producto de la incorporación inmanente de este "campo", pero el "habitus" universitario a su vez, contribuye a constituir el "campo" universitario como mundo signifiante, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías, y los agentes presentes en el sistema universitario darán cuenta de ello.

Como corolario del nuevo escenario de luchas por el dominio sobre el capital simbólico, surge el Consejo Superior de Educación como nuevo agente dentro del "campo" de la educación superior, capaz de garantizar la fe pública en torno a los agentes, ahora dominados, de la educación universitaria: las universidades privadas. Pero permitiendo la autonomía de las tres primeras universidades privadas que estaban en funcionamiento al momento de su aparición: Gabriela Mistral, Diego Portales y Central de Chile, para justificar la totalidad del sistema de acreditación, es decir, sin universidades privadas autónomas no había sistema de acreditación posible que fuera aplicable al sector privado de la educación universitaria.

¹⁹⁰ **IBID.** Pág. 68.

El Consejo Superior de Educación, surge encarnando el "habitus" de los agentes (universidades) que tradicionalmente habían mantenido el control sobre el capital simbólico de la educación universitaria y otros agentes funcionales a ellos (burocracias, colegios profesionales, asociaciones científicas, etc.), es decir, surge encarnando "los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas que, encuentran en una trayectoria definida dentro del campo considerado, una oportunidad más o menos favorable de actualizarse"¹⁹¹, o sea, la tradición universitaria chilena.

La incorporación del Consejo Superior de Educación como nuevo agente del "campo" de la educación universitaria adquiere una característica especial. Frente al debilitamiento de las universidades tradicionales como resultado del proceso de ocupación militar, su atomización y la inducción del autofinanciamiento; lentamente se fue configurando la idea de que el Consejo Superior de Educación asumiera los intereses, de manera vicaria -"ilussio" en términos de Bourdieu, para referirse a intereses específicos que son, a la vez, presupuestos y productos del funcionamiento de campos históricamente delimitados-, al compartir en su constitución el "habitus" de todos los demás agentes del "campo". De ahí que su ingreso al "campo" de la educación superior haya sido legitimado por la configuración particular de sus características. Es decir, sus propiedades activas, su capital específico venía a ser la determinación de qué institución podría ser considerada una "verdadera universidad"; cuestión que fue masivamente asumida y aceptada por las nuevas universidades privadas deseosas de obtener una cuota del capital simbólico, tradicionalmente legitimado por los diferentes agentes legítimos, en su participación relacional en el "campo" de la educación superior. En otra palabras, era el mejor negocio que podían hacer.

¹⁹¹ **IBID.** Pág. 70.

Bajo este punto de vista queda, clara la legitimidad del Sacro-Estado, o meta-campo en términos de Bourdieu, sobre la educación superior universitaria, que a pesar de la aparición avasalladora del Sacro-Mercado, no ha encontrado un grado de debilidad tal que lo deje fuera del capital simbólico que ayuda a reproducir como nadie desde la misma constitución de la nación y el rol de la educación en su desarrollo.

Acerca de la importancia de este meta-campo Bourdieu afirma que "la concentración de estas diferentes especies de capital - económico (gracias a la tributación), militar, cultural, jurídico y, más generalmente, simbólico-, que corrió pareja con la construcción de los diferentes campos correspondientes, originó el surgimiento de un capital específico, propiamente estatal y nacido de la acumulación, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre las diferentes especies particulares de capital. Esta especie de metacapital capaz de ejercer un poder sobre las otras especies de capital y, en particular, sobre las tasas de intercambio entre ellas (y, de paso, sobre las relaciones de fuerza entre sus detentores), define el poder propiamente estatal. De ahí se desprende que la construcción del Estado sea simultánea a la construcción del campo del poder, entendido como el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes especies) luchan, sobre todo, por el poder sobre el Estado, es decir, sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (en particular, a través de la institución escolar)"¹⁹². Por eso no es de extrañar, por ejemplo, la presencia de algún integrante de las fuerzas armadas en el directorio del Consejo Superior de Educación.

En el "campo" de la educación universitaria, a pesar de la presencia avasalladora del Sacro-Mercado, el Sacro-Estado sigue vigente, de ahí que más adelante nos referiremos a la problemática del acoplamiento estructural entre Estado y Mercado

¹⁹² **IBID.** Pág. 76.

como nueva manifestación de la organización de la sociedad; pero sin embargo, en la medida en que el rol del Estado en esta nueva etapa es evaluativo, sólo se ocupa en este caso de la calidad de la educación en las universidades privadas y no, por ejemplo, de su cantidad o del número de egresados que produce (con una eventual sobresaturación de profesionales), etc.; lo que equivale a un control indirecto de la oferta y la demanda de educación universitaria. Aunque el Consejo Superior de Educación plantee que no se trata de regular la oferta y la demanda, como lo expresa uno de sus ejecutivos entrevistados en el contexto de esta investigación, la determinación de la calidad es una manera indirecta de regulación de esa distinción económica. Si no se explicita, es una cuestión de gestión política pero no de su definición:

"Yo no lo creo, no regularlo en el número, tal vez en su calidad, por ejemplo, en algunos países lo que se regula es haciendo la diferencia entre el grado y el título profesional. Porque de verdad lo que las Ues. pueden dar es el grado, la U. puede certificar que una determinada persona cumple los requisitos de conocimiento, reconocimiento de habilidades que el grado le otorga, pero otro tema es la cosa profesional, por eso es que a veces los títulos los dan los colegios. En Chile están muy unidos el tema del grado con el título, ahí podría haber un tipo de regulación pero que es de calidad, no regular la oferta sino la calidad con exámenes nacionales. Pero siempre la calidad. Yo creo que no es bueno para un país ni es posible regular la cantidad, ¿en relación a qué?, ¿cuántos psicólogos o sociólogos se necesitan en un país?. yo no lo sé, no sé si alguien lo sabe"

(Iván)

Finalmente, cabe delimitar el rol de la violencia simbólica en la nueva estructura del "campo" universitario y sus agentes: universidades tradicionales y públicas y fundamentalmente el Consejo Superior de Educación.

Para Bourdieu, cualquier discurso es una coyuntura, producto del encuentro entre un sistema de disposiciones socialmente constituidas, que implica una propensión a formular ciertas cosas (habitus) y un sistema de relaciones de fuerzas simbólicas que se imponen a través de un sistema de sanciones y censuras específicas (campo), por ende contribuyen a moldear la producción lingüística al determinar el precio de los productos lingüísticos.

En efecto, el Consejo Superior de Educación, no solamente bajo el amparo del Estado de Derecho y su legislación vigente, que lo faculta para acreditar la calidad de las nuevas universidades y verificar su desarrollo en torno a ella misma, recurriendo incluso a solicitar la cancelación de la personalidad jurídica de aquellas universidades que no cumplan con los estándares de calidad exigidos; utiliza la violencia simbólica para asegurar su control (vicario) sobre el capital simbólico depositado en el "campo" del sistema universitario chileno, corriendo incluso el riesgo, como veremos más adelante, de sacrificar precisamente aquello que pretende desarrollar: las propias universidades.

Para el caso del Consejo Superior de Educación, "la competencia funciona diferencialmente y hay monopolios tanto en el mercado de los bienes lingüísticos como en el de los bienes económicos. Esto se hace particularmente patente en la política, donde los portavoces, por el hecho de detentar el monopolio de la expresión política legítima de la voluntad de una colectividad, hablan no solamente en favor de quienes representan, sino también, y muy a menudo, en lugar de ellos"¹⁹³. De ahí que cuando una universidad privada en proceso de acreditación no cumple con los estándares de calidad que los procedimientos de verificación van monitoreando, el agente que posee el mayor volumen de capital simbólico del "campo", en nuestro caso el Consejo Superior de

¹⁹³ **IBID.** Pág. 105.

Educación, recurre a la violencia simbólica no sólo para legitimar su propio rol, sino también para advertir a todo el "campo" de la educación universitaria y a otros, quien es el mayor capitalista simbólico dentro del sistema. Al respecto, un alto ejecutivo del Consejo Superior de Educación entrevistado para los efectos de esta investigación, sostenía el rol ejemplarizador del Consejo sobre el resto del sistema universitario privado, lo que además debe ser recubierto de un carácter hermético:

"Cuando no se ha conocido bien la razón, desgraciadamente nosotros por definiciones propias del consejo y además por definición del gobierno, no podemos dar a conocer todas las razones, se considera como un acto de alguna manera no ponderado, de alguna manera sesgado, arbitrario. Y de alguna manera les da temor a algunas Ues. que el Consejo pueda hacer eso mismo cuando están en proceso de acreditación, pero ha sido el mínimo yo creo. Lo segundo, que creo han entendido la mayor parte de las instituciones privadas es que haya mecanismos que cortan elementos malos que no le hacen ningún bien al sistema. Es un tema complicado, creo que después de algunos años se ha entendido. Al principio no se entendía mucho y se creía más bien que tenía puros elementos negativos cerrar una U. que, significaba que había un juicio sobre todo el sistema privado, que rea de mala calidad, que tenía los mismos problemas" (Iván).

El caso del cierre de la Universidad Real el año 1996, ayudará a ilustrar aún más esta situación.

La situación de cierre (cancelación de su personalidad jurídica) de la Universidad Real, acaparó la atención de la opinión pública chilena durante los meses de Enero y Febrero de 1996, luego de encontrar que los aspectos que se debían corregir de acuerdo a lo detectado en las visitas de verificación del

Consejo Superior de Educación, no se corrigieron. Durante dicho período destacaron las declaraciones de los portavoces del gobierno y de otros agentes del "campo" en cuestión.

María José Lemaitre, Secretaria Ejecutiva del Consejo Superior de Educación, dio cuenta de las "advertencias" que se la habían hecho a la Universidad Real. Al respecto, dijo a la prensa que:

"no se resolvieron las deficiencias detectadas hace un tiempo y tampoco la expectativa para solucionar los problemas. Por lo tanto pedimos al Ministerio de Educación la cancelación de la personalidad jurídica y -también- la revocación del reconocimiento oficial"¹⁹⁴.

En otro periódico la misma ejecutiva, reivindicando el rol del Consejo Superior de Educación como agente dominante del "campo" de la educación universitaria, relatando el itinerario que de hecho llevó al cierre de la Universidad Real. Al respecto, sostenía que:

"A fines del '93 esta institución solicitó la acreditación, con lo cual pasó a ser supervisada por el Consejo, en lugar de ser examinada por otras universidades. Tras un análisis, el 15 de diciembre entregamos una serie de recomendaciones.

Éstas incluían la reformulación de estatutos, el envío de certificados de higiene ambiental y de seguridad, elaboración de un proyecto de fa

En el mismo factibilidad económica (porque la situación financiera era complicada) y de un plan académico. Se detectó que no había ningún profesor con jornada completa o media, y los directores de carrera eran contratados por 10 a 30 horas semanales. La biblioteca era insuficiente. No existía una

¹⁹⁴**LEMAITRE, MARÍA JOSÉ.** Ex Secretaria Ejecutiva Consejo Superior de Educación, en declaraciones al periódico "La Tercera" en Santiago de Chile, el 18 de Enero de 1996.

conducción académica, el dueño decidía todo con criterio económico.

Se dio plazo hasta el 31 de marzo del '94. La universidad pidió un mes de prórroga y al ser examinada se comprobó que no cumplía los requerimientos.

En agosto del año pasado vino la primera sanción: se prohibió a la U. Real matricular alumnos en 1996 y se le dijo que debía resolver las deficiencias antes del 30 de octubre. Llegó la fecha, revisamos, y la mayor parte no se había hecho.

A petición de la U. Real se le dio un mes más.

Salvo los estatutos que se corrigieron, el resto seguía igual. Incluso la universidad había sido traspasada a un grupo de personas encabezado por Manuel Feliú, que se hizo cargo el día antes de la visita. eso no lo habían informado y cuando llegó la comisión del Consejo se encontró con una administración saliente que alegaba no tener nada que ver y con una entrante que tampoco sabía el tema.

El acuerdo de venta se deshizo. Y en una reunión sostenida con su dueño, Alfredo Troncoso, éste reiteró su intención de vender la casa de estudios.

En vista de que la universidad no tenía conducción, los profesores no querían tomar exámenes porque no les pagaban, y esta era una institución con seis años de funcionamiento, el Consejo decidió que no quedaba más que cerrarla¹⁹⁵

En el mismo sentido, otro portavoz del gobierno afirmaba que:

"el problema viene arrastrándose desde hace tiempo, cuando una delegación del ministerio concurrió a dicho establecimiento

¹⁹⁵LEMAITRE, MARÍA JOSÉ. Ex Secretaria Ejecutiva Consejo Superior de Educación, en declaraciones al periódico "La Segunda" en Santiago de Chile, el 17 de Enero de 1996.

*comprobando una serie de irregularidades, por lo que se decidió sancionarla con la cancelación de matrículas para este período. Sin embargo, el plantel no respondió a la decisión, por lo que se decidió cerrarla*¹⁹⁶.

El propio Ministro de Educación también justificó el cierre de la Universidad Real de acuerdo a los antecedentes entregados por el Consejo Superior de Educación, legitimando a través de la violencia simbólica el rol de capitalista mayoritario de dicho agente en el "campo" de la educación superior:

¹⁹⁶**RAÚL ALLARD.** Director de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, en declaraciones al periódico "La Época" en Santiago de Chile, el 19 de Enero de 1996.

*"El Consejo tiene muchos antecedentes, muy fundados y respetables, y yo no quisiera atropellar su responsabilidad"*¹⁹⁷.

Luego de que la sanción del Ministerio de Educación se hizo efectiva, y con ello se legitimara la estructura del "campo" en estudio, con la posición de dominio del Consejo Superior de Educación como agente sobre el capital cultural en juego (define que institución puede ser universidad), los restantes agentes del "campo" del sistema de educación universitaria también ayudaron a legitimar la estructura desde su posición de dominados, tal cual lo sostiene Bourdieu al afirmar que "la violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste (...). En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina"¹⁹⁸. De ahí que un empresario, que frente a la situación de cierre de la Universidad, se habría ofrecido a comprarla, advertía:

*"En todo caso, esto debe preocupar a la autoridad. Es una luz roja de alerta para perfeccionar el sistema"*¹⁹⁹.

En este mismo sentido, es interesante advertir cómo van surgiendo otros agentes -también empresarios- interesados en una participación más activa en el "campo" de estudio que involucra al Mercado. Al respecto el presidente de una corporación

¹⁹⁷**MOLINA, SERGIO.** Ministro de Educación, en declaraciones al periódico "El Mercurio" en Santiago de Chile, el 26 de Enero de 1996.

¹⁹⁸**BOURDIEU, PIERRE ET AL.** Op. Cit. Pág. 120.

¹⁹⁹**ALDEA, JUAN.** Empresario, en declaraciones al periódico "La Tercera" en Santiago de Chile, el 21 de Enero de 1996.

educacional intentó "comprar" la cartera de clientes de la Universidad Real afirmando a un periódico:

"que la corporación santo Tomás ha tenido dos experiencias exitosas, en las cuales las entidades que protagonizaron el hecho se encontraban prácticamente terminales, dijo, debido a problemas económicos y académicos.

*Se trataba de las universidades Leonardo Da Vinci de Rancagua y Ciencias de la Informática de Santiago. Hoy esos proyectos tienen su desarrollo y sus problemas fueron resueltos en un año y medio. Entonces tenemos una experiencia exitosa que es posible aplicar en este caso también"*²⁰⁰.

En consecuencia, a modo de ilustración con el caso del cierre de la Universidad Real, se confirma la posición de dominación sobre el capital cultural por parte del Consejo Superior de Educación en el "campo" del sistema de educación universitario. Situación de dominación que ejerce y asegura de manera exitosa, utilizando la violencia simbólica a través de sus portavoces en los medios de comunicación de masas.

Pero esta situación no se restringe a la mera descripción y funcionamiento de la estructura del "campo" del sistema de educación universitaria, sino que también confirma que el Sacro-Mercado no se ha ubicado como sacralidad dominante y exclusiva, al interior de la organización de la sociedad. El Sacro-Estado parece haber encontrado una manera de acomodarse al nuevo escenario social, integrándose a través de una burocracia muy específica a saber, el Consejo Superior de Educación. Lo que no nos puede llevar a creer que el Estado sigue teniendo la hegemonía de sentido sobre este subsistema de la sociedad. El próximo acápite nos ayudará a aclarar aún más la relación entre

²⁰⁰**ROCHA, GERARDO.** Empresario, en declaraciones al periódico "El Mercurio" en Santiago de Chile, el 24 de Enero de 1996.

Estado y Mercado en el marco de la educación superior y la nueva organización de la sociedad chilena.

IV.- EL PROGRAMA DE ACREDITACIÓN COMO ACOPLAMIENTO ESTRUCTURAL ENTRE EL SISTEMA POLÍTICO (ESTADO) Y EL SISTEMA ECONÓMICO (MERCADO) .

La modernización, entendida desde la descentración de la razón, ya no puede concebirse como proceso de racionalización o maximización de la racionalidad en la esfera trascendental de los sistemas, pues, es precisamente la razón encarnada en Sacros sociales exclusivos la que entraría en descrédito, lo que significaría que ninguna racionalidad podría atribuirse una jerarquía sobre otras, de modo que pudiera ordenar el todo social en alguna ecúmene. Esto es particularmente importante al momento de ponderar los intentos de modernización desde la analítica de los sistemas sociales, ya sea la economía y su materialización en el Mercado, ya sea la política y su materialización en el Estado. Desde el punto de vista ilustrado, el Estado Racional Burocrático alcanzaba una preeminencia jerárquica sobre el todo social, ordenándolo. Por eso Morandé afirma que "la premisa de que 'todo lo racional es real' quería aplicarse simultáneamente al plano del 'espíritu objetivo' y al plano de la organización política del Estado, el cual no representaba otra cosa que la síntesis encarnada del primero"²⁰¹.

Es interesante observar las similitudes, a la hora de describir esta situación, entre los planteamientos anteriores (Bourdieu) y la teoría de sistemas. Para esta última, la modernización entendida de manera pos-ilustrada, correspondería a la creciente diferenciación de la sociedad para enfrentar la

²⁰¹ MORANDÉ, PEDRO. Op. Cit. Pág. 145.

complejidad; del mismo modo, los subsistemas que van emergiendo, irían estableciendo la distinción sistema/entorno, actualizando posibilidades de la complejidad que les toca reducir. Es así como el sistema político, preocupado de reducir la complejidad de su entorno, en donde se encuentra el Mercado educacional, pretendería regular las distorsiones provocadas por distinciones introducidas anteriormente con el programa neoliberal. Se trataría de mejorar la calidad de la educación y para ello, genera programas especializados como el de la acreditación y sus respectivos criterios de verificación; programa que constituye un mecanismo de acoplamiento estructural con el Mercado.

Es interesante plantear como esta teoría sostiene que los sistemas sociales como el Mercado y el Estado, estructuran la interacción humana de tal manera que no es posible considerar a quienes las componen como agentes aislados, sino como agentes que se comunican con otros agentes (Bourdieu lo llamaría conflicto), siendo por ende lo importante para efectos heurísticos, no el contenido de la comunicación per sé, sino exactamente el aspecto relacional de la comunicación.

Por lo tanto, si cada agente se encuentra relacionado con otro(s), un cambio en uno de ellos (comunicación) inevitablemente provoca cambio(s) en los demás y en el todo; pues "incluso el hecho de manifestar desacuerdo, rechazar o redefinir el mensaje previo significa no sólo responder, sino también engendrar una participación que no necesita tener ninguna otra base excepto la definición de la relación y el compromiso inherente a toda comunicación"²⁰². En consecuencia esas modificaciones mutuas y en el todo (organización), son inevitables toda vez que es imposible no comunicarse. Al respecto Luhmann sostiene "que uno puede comunicar acerca de lo entendido, lo mal entendido y lo no entendido -por supuesto, sólo bajo las condiciones altamente

²⁰²WATZLAWICK ET AL. "Teoría de la Comunicación Humana". Ed. Herder, Barcelona, segunda edición, 1984, pág.128.

específicas de la autopoiesis del sistema de comunicación y no simplemente como querrían los participantes. De este modo el pronunciamiento 'tú no me entiendes' permanece ambivalente y comunica esta ambivalencia al mismo tiempo. Por un lado, dice, 'tú no estás listo para aceptar lo que yo quiero decirte' e intenta provocar la admisión de este hecho. Del otro, es la expresión de la información de que la comunicación no puede continuar bajo esta condición de mal entendido. Y en tercer lugar, es la continuación de la comunicación (...) Y esta rutina es quebrada por aquellos que intentan transferir el fracaso o el daño del fracaso de la comunicación a la comunicación misma. 'Tú no me entiendes' sólo oculta la dificultad del problema de aceptar o rechazar con una semántica que sugiere que el problema ha de ser, no obstante, resuelto a través de la comunicación acerca de la comunicación (...) es una cuestión de diferentes selecciones cuya selectividad y dominio selectivo están constituidos por la comunicación misma. No hay información fuera de la comunicación, no hay expresión fuera de la comunicación, no hay comprensión fuera de la comunicación (...). Sólo la comunicación puede influir en la comunicación (...). Y sólo la comunicación puede controlar y reparar la comunicación"²⁰³

Lo anterior nos permite ilustrar otras importantes consecuencias. En efecto, si toda conducta es comunicación, incluso el silencio, y si resulta imposible no comunicarse, se deduce que las consecuencias de la comunicación serían recíprocamente inseparables para quienes se encuentran e interactúan en la organización social como para la organización social misma; en síntesis, la interacción no es sumativa, esto es, que la organización social no puede concebirse exclusivamente como una suma de partes, sino como un todo.

²⁰³ LUHMANN, NIKLAS. "¿Qué es Comunicación?". En revista electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile Talón de Aquiles. [Http://www.uchile.cl/facultades/csociales/talon/talon_1/luhmann.html](http://www.uchile.cl/facultades/csociales/talon/talon_1/luhmann.html)

La consecuencia de lo anterior es que las organizaciones no son exclusivamente el resultado de las acciones de agentes con roles, motivos, intereses, etc.; sino que también existe un cierto grado de autonomía de la organización respecto de ellos. Como analogía, podríamos considerar el organismo humano, el cual no puede concebirse como el resultado de la sumatoria de la acción del corazón, cerebro, pulmones y demás órganos; más bien la acción de dichos órganos son condición necesaria pero no suficiente para comprender la organización biológica del ser humano; el todo es más que la suma de las partes. Más aún si se trata de sistemas sociales, donde la interacción comunicativa es tan compleja que al comunicar un sujeto a otro, ese otro interpreta y comunica -aunque quiera no comunicarse- al primero, el cual tampoco puede evitar comunicarse. En consecuencia si es imposible no comunicarse, la complejidad indica que los efectos de la comunicación a todos los agentes, en cierto nivel se les escapan. De ahí que a la organización sea más apropiado entenderla desde la complejidad como un todo y no como el resultado de voluntades particulares: "Cuando la interacción se considera como un derivado de 'propiedades' individuales tales como roles, valores, expectativas y motivaciones el compuesto - dos o más individuos que interactúan- es un montón sumatorio que puede dividirse en unidades más básicas (individuales). En contraste a partir del (...) axioma de la comunicación, según el cual toda conducta es comunicación y resulta imposible no comunicarse, se deduce que las consecuencias de la comunicación serían recíprocamente inseparables: en síntesis, que la interacción es no-sumativa"²⁰⁴.

En consecuencia, si los sistemas sociales están compuestos de interacciones comunicativas, la dinámica organizacional resulta de tal complejidad, que si bien los agentes se suponen, dicha dinámica a ellos no se reduce; pues los agentes serían condición necesaria pero no suficiente para comprender y explicar

²⁰⁴WATZLAWICK ET AL. Op. Cit. Pág.122.

la organización, la cual adquiere cierta autonomía de las voluntades, intereses, roles, sentidos de pertenencia; que los agentes sociales puedan manifestar.

Esta superación del paradigma todo-parte, por el paradigma del sistema-entorno, ha motivado a algunos autores a discutir la importancia de los sistemas en general y de las organizaciones en particular, a la luz de la evolución de la sociedad. En este sentido Luhmann afirma que "Por lo que toca a las relaciones sociales, se suponía que las sociedades estaban constituidas por hombres individuales, como partes con respecto al todo; de esta manera, la respuesta en torno a la convivencia humana, quedaba a la mano. Los hombres debían ser capaces de reconocer la totalidad a la que pertenecían y estar dispuestos a orientar su vida según dicho conocimiento. Esto debió considerarse como condición de su ser social, de su inclusión en la sociedad, de su participación y, con ello, de su naturaleza"²⁰⁵. De igual modo otro especialista sistémico de las organizaciones sostiene que "Conviene tener en cuenta que negar la validez del esquema parte-todo supone rechazar explicaciones fundadas en él, como son aquellas que emplean los conceptos de suma, participación, representación, etc.- conceptos de amplia resonancia en la filosofía y la sociología clásicas. Desde el punto de vista de la racionalidad sistémica, las partes son siempre autónomas y la relación entre parte y todo se traduce en la relación entre sistema y entorno"²⁰⁶. Esto significa que (se) antepone el concepto de estructura al concepto de función. (Se) Presupone sistemas sociales con determinada estructura y luego (se) inquiere(n) por los efectos funcionales que deben ser producidos para que los sistemas subsistan. Por lo general el concepto de función es restringido a efectos internos, principalmente a contribuciones

²⁰⁵ **LUHMANN, NIKLAS.** "Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General". Alianza Editorial, México, 1991, pág. 29

²⁰⁶ **IZUZQUIZA, IGNACIO.** "La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la Teoría como Escándalo". Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1990, pág. 175.

de los subsistemas. Se convierte así en una categoría interna del sistema que atañe a la relación de las partes con el todo.

Si bien es cierto la organización como un todo complejo debe suponer la existencia de los sujetos como agentes sociales. Conceptos antropológicos y valóricos como participación, pertenencia, valoración, motivación, interés, etc.; pierden su hegemonía explicativa y comprensiva, al momento de acentuar la mirada en la complejidad comunicativa, en el todo y el entorno y en la complejidad de lo social y su diferenciación.

Y es precisamente al nivel del reconocimiento de la diferencia, esto es, de que la organización es la diferencia entre la organización y el entorno, que se hace posible profundizar aún más en el entendimiento acerca del comportamiento entre Estado y Mercado en relación al programa de modernización de la educación universitaria privada.

Por otro lado, si asumimos con el rigor que se merece la cuestión, para esta perspectiva en su versión radical, en el entorno del sistema no sólo se encuentran otros sistemas sino también los sujetos, esto es la dimensión simbólica de la vida social efectiva, es decir, el mundo de la vida. Pero como habíamos afirmado en páginas precedentes, la organización necesita suponer a los sujetos y su dinámica simbólica. Después de todo afirmar que los sujetos son condición necesaria aunque no suficiente para comprender la dinámica sistémica, equivale a afirmar que cualquier heurística que acentúe exclusivamente la diferencia excluyendo la lógica de la pertenencia, está ubicando a los sujetos en el entorno, desconociendo de que también se encuentran al interior de cualquier sistema social.

Bajo la perspectiva de una sociedad funcionalmente diferenciada, que en su constitución radical (que no es la nuestra como se puede apreciar), no requeriría de sustrato antropológico alguno debido a la lógica comunicacional de los sistemas autorreferentes, el Estado debe cambiar sus actuaciones con el todo social, toda vez que no podría apelar a una racionalidad total, tal cual lo hemos venido planteando al

referirnos al Estado-Evaluador; aquel que se organiza a partir de la selección de nuevas problemáticas que le ofrece el entorno de consolidación de la complejidad económica y educacional contemporánea, teniendo que ajustar sus comunicaciones y programas, aunque sin poderse desprender de la semántica que lo acompaña en relación a la educación.

El abandono de la antigua concepción del Estado Racional Burocrático en su versión del Bienestar también se habría hecho sentir -según Luhmann- en la teoría política. "La tradición de la teoría política, que aún se hace sentir, nos dispone a aceptar una especie de responsabilidad total de la política por toda la sociedad. El Estado se concibe entonces como la situación organizativa de la sociedad. Las ideas regulativas del Estado de bienestar se ajustan también a este concepto. (...). Frente a ellas están las muy limitadas posibilidades de la acción política"²⁰⁷.

²⁰⁷ **LUHMANN, NIKLAS.** "Teoría Política en el Estado de Bienestar". Alianza Editorial, Madrid, 1993, pág.148.

Si aceptamos los planteamientos de la actual teoría de los sistemas sociales, el sistema político condensado en el Estado, debería ser analizado desde su función y desde su carácter autorreferente. Respecto de su función, ésta consistiría en el empleo de la capacidad de imponer decisiones vinculantes. "puede hablarse también de la producción de decisiones vinculantes, donde 'vínculo' ha de entenderse siempre como vínculo colectivo, en el sentido de que éste (siempre hasta nuevo aviso) vincula a la selección tomada, tanto a quienes adoptan las decisiones como a los destinatarios de las mismas"²⁰⁸. Y, respecto de su carácter autorreferente, tendríamos que afirmar, que el sistema político - condensado en el Estado se entiende- no puede sino comunicar sus operaciones sobre sí mismo y sobre su entorno, a través de las comunicaciones que su código y función le posibilitan, esto quiere decir que su acción con el entorno existen cuando en otros sistemas funcionales de la sociedad se requieran decisiones vinculantes, y en este punto, es donde se jugarían los programas que lo permiten. En nuestro caso, las decisiones vinculantes que el sistema político introdujera en la educación, serían entre otras, los mecanismos de acreditación de la calidad, a través de la condensación burocrática en el Consejo Superior de Educación.

Esto es precisamente lo que ocurriría con la modernización de la educación superior privada desde esta perspectiva. Su "desrregulación" producto de la introducción de una lógica mercantil, hizo que el sistema de educación superior se expandiera dejando de lado la calidad de la educación, y que el sistema político actualizaría esta posibilidad contingente que le ofrece el entorno asegurando su autorreproducción comunicativa. Por ello debe quedar claro que la intervención del Estado, a través de los programas de acreditación y la existencia del Consejo Superior de Educación, sería una dimensión política de la operación de acreditación, pero, que se realizaría en un entorno complejizado por el Mercado, aceptando la existencia de la

²⁰⁸ **IBID.** Pág.94

tematización que la economía había hecho de sí misma con la mercantilización de la educación superior. De ello, surgiría el Estado-Evaluador, con el reconocimiento del sistema político de sus propios límites en un entorno complejo, toda vez que el sistema económico habría actualizado nuevas contingencias en el "nicho" de la educación superior y generado los respectivos programas que lo retroalimentaban. A esto, podríamos suponer, que se refería Brunner cuando consideraba al Estado-Evaluador como el resultado de un pensamiento pos-socialista y pos-neoliberal (una nueva fase de la modernidad, sin dudas), que monitorea la calidad desde la distancia. El Consejo Superior de Educación, sería un mecanismo de acoplamiento estructural, que profundizaría la diferenciación sistémica entre política y economía, haciéndolos más específicos y efectivos en el cumplimiento de sus funciones autorreferentes. Teóricamente, el Estado obtendría más poder con el argumento de proteger a los "consumidores", y la economía, obtendría más dinero al existir la información que permitiera elegir las alternativas que ofrece el Mercado y al obtener el reconocimiento "oficial" del servicio que presenta, por parte del Estado; todo ello, aunque en la semántica del sistema político, persista la idea de que la Razón de Estado interviene la "naturaleza", y que el Consejo Superior de Educación, debiera ser una superintendencia de educación.

La tematización de la calidad de la educación superior privada universitaria por parte de los sistemas (unidimensionalistas) autorreferentes involucrados, se traduciría en comunicaciones sistémicas, condensadas en programas modernizadores. La calidad de la educación, concebida sistémicamente, no podría sino traducirse en indicadores institucionales, y cuantitativos²⁰⁹, esto es, solamente aquellos que los sistemas pueden comprender desde sus operaciones autorreferentes, sin ocuparse de los sujetos históricos reales,

²⁰⁹ Para conocer los indicadores de calidad, ver, **CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.** " Criterios de Evaluación de Universidades ". Op. Cit.

anteriores a los rendimientos sistémicos y que tales operaciones niegan (violencia simbólica en Bourdieu), aunque su existencia dependa de ellos precisamente y deban suponerse; lo que significa que tampoco podría prescindirlos.

Sin embargo, por más que se acepte la teoría luhmanniana, como una de las más adecuadas para comprender los actuales procesos de modernización, y se acepte que sea una desconstrucción de la razón total y se esgrima sus postulados desde el desorden en vez que del orden, y sea la abstracción de la abstracción ilustrada, sin sujetos reales no hay sistema, sin entorno, no hay organización autorreferente.

Para nosotros en cambio, más allá de la dimensión de la organización social -que es sólo una dimensión del problema- es necesario considerar la dimensión simbólica. Se está en los sistemas, pero no se es de los sistemas, siempre unidimensionales que se comunican a sí mismos.

Creemos que esto es posible de sostener al interior de las ciencias sociales, a través de la aceptación del espacio del encuentro real y efectivo entre sujetos (en nuestro caso sujetos universitarios), que en ello, adquieren un sentido de participación y pertenencia, elemento que se encuentra abordado en el próximo acápite.

V.- REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL CULTURAL Y SACRIFICIO DEL MUNDO DE LA VIDA UNIVERSITARIO.

En el marco teórico, cuando abordamos lo referente a la heurística de nuestra investigación, rescatamos los postulados desarrollados por Husserl, en relación a la Crisis de las Ciencias, especialmente sus consecuencias en la constitución de una mirada crítica acerca de los análisis y propuestas

programáticas sobre el desarrollo institucional, sea cual sea el sector donde se materialice. Al respecto, la presencia de los sujetos como realidades relativamente independientes de la dimensión sistémica de la vida social, condensada en instituciones sacralizadas.

Haciéndonos cargo de ello, al momento de analizar la educación superior privada universitaria y su programa de modernización, la cuestión ontológica debe ser considerada junto con la cuestión epistemológica, por lo que no es necesario desconocer, en nuestro caso, que efectivamente la universidad en tanto organización y como cualquier otro sistema, debe enfrentar la complejidad del entorno, pero si a ello agregamos la presencia del mundo de la vida, dicha complejidad -se podría constatar- puede ser enfrentada proactivamente por la organización. De este modo, habría que reconocer que la cultura, no sólo estaría afuera de la organización, sino que también dentro.

Tal constatación crítica y complementaria, ha adquirido tanta importancia, que hoy día hasta se escucha hablar en círculos empresariales acerca de la importancia de la cultura organizacional en las empresas por sobre el antiguo concepto de clima organizacional, así por ejemplo: "Paralelamente, la importancia del entorno ha venido a potenciar el interés por la temática cultural. La empresa se ha entendido siempre como respuesta a un entorno -en la medida en que surge como respuesta a la demanda-; pero actualmente, en un entorno sometido a cambios progresivamente acelerados -que generan una contingencia y complejidad crecientes-, la empresa se ve empujada a ser cada vez más proactiva y menos reactiva; es decir, a adelantarse al cambio e incluso provocarlo"²¹⁰. En otras palabras, son los sujetos los que habitan en el mundo de la vida en tanto espacio de predominio de la acción comunicativa y la argumentación, ya sea de trabajo, tratándose de una empresa; ya sea de maestros y discípulos,

²¹⁰ **GÓMEZ CABRANES, LEONOR.** "La Cultura de la Empresa". **En Sociología para la Empresa**, Ed Mc Graw-Hill, Madrid, 1994, págs. 132-133.

tratándose de una universidad, quienes también hay que considerar al momento de realizar un análisis riguroso de nuestro objeto de estudio.

Por ende, respecto a la Modernización de la Educación Superior Privada Universitaria en Chile, por más que se insista en mejorar la calidad de los procesos organizacionales e institucionales de la educación universitaria a partir de requerimientos externos a ella, si no es considerada la comunidad de maestros y discípulos como mundo de la vida, su análisis será un proceso incompleto.

En capítulos anteriores ya habíamos sostenido que la comunidad de maestros y discípulos en tanto mundo de la vida privilegiado para la realización de la acción comunicativa y la argumentación (racionalidad sustantiva), se caracteriza porque institucionaliza el diálogo metódico, crítico y complejo.

También habíamos constatado que las universidades privadas tienden a una mayor funcionalización respecto del Mercado que las universidades tradicionales, lo que en términos teóricos implica una mayor colonización del mundo de la vida por parte del sistema y por ende de restricciones acerca de las posibilidades de despliegue de la acción comunicativa y la argumentación; de ahí que surja ahora la interrogante acerca de si en el caso de las universidades privadas, la acción del programa de Acreditación les introduce una problemática adicional, de tal suerte que durante el desarrollo de su autoevaluación tiendan a sacrificar aún más las posibilidades de despliegue de la propia acción comunicativa a fin de cumplimentar con los requisitos impuestos desde el Consejo Superior de Educación y así obtener el capital simbólico necesario (reconocimiento oficial), y eventualmente situarse legítimamente en el Sacro-Mercado posibilitando el despliegue de la pura racionalidad instrumental²¹¹, o tal vez, no

²¹¹El sacrificio hay que entenderlo en el marco de las relaciones de poder. En efecto, si éste implica el pago de una deuda, en el sentido de contraprestación, los mecanismos simbólicos y rituales de producción de consensos entre agentes que se sitúan en relaciones asimétricas de poder, provocan el consentimiento a quien detenta el poder por quien no lo

hay ninguna lógica sacrificial en la medida en que el despliegue y desarrollo institucional es posible por la sola presencia de un mundo de la vida consolidado. Al decir en términos habermasianos nuevamente: ¿es el sistema es el que tiende a someterse a las restricciones normativas del mundo de la vida, o es el mundo de la vida el que tiende a someterse a los requisitos sistémicos?.

En el caso de la funcionalización del mundo de la vida universitario desde el programa modernizador de la educación superior privada universitaria, impulsado desde el Consejo Superior de Educación, se tiende a la conformación de organizaciones universitarias autorreguladas, a través de la acreditación de la calidad de la educación impartida, ocupando sólo indicadores cuantitativos Y sistémicos; unidimensionalizando la experiencia esencial de la universidad, sacrificándola, a propósito de asegurar los rendimientos autorreferentes. Sin embargo, algunas veces se desconoce que dichas operaciones ocurren precisamente, a partir de aquello que se sacrifica y niega sistemáticamente, esto es, la existencia real de la subjetividad (en el proceso de desarrollo de la universidades). En este sentido, un importante ejecutivo del Consejo Superior de Educación, entrevistado para esta investigación, reconocía que la presencia de una comunidad académica fuerte facilita el cumplimiento de los estándares de calidad:

"yo diría que se facilita mucho cuando hay preocupación por los alumnos, cuando el centro del quehacer es que los alumnos aprendan, participen, que tengan una experiencia importante. Creo que no hay duda de eso (...) con gusto hemos visto algunas Ues. con una preocupación muy real por los jóvenes, en otras muy poca preocupación(...) Hay muchas Ues. que han tenido un proceso de

tiene. En definitiva, se reproducen las relaciones de poder.

deterioro muy grande, por no tener proyecto institucional claro, están perdiendo la posibilidad de incorporar buenos alumnos, con lo cual les va bajando el nivel y hay un proceso vicioso que al final llega a la extinción del proyecto universitario. Y uno ve como van bajando precios, van bajando el número de alumnos que reclutan, los mejores profesores se les van, es una situación muy complicada” (Iván).

Por otro lado, al discutir hasta ahora la modernización de la educación superior privada universitaria en Chile y sus supuestos, y al confrontarla con la existencia concreta del mundo de la vida universitario, hemos intentado vincular los valores que esta comunidad cultivaría, con la funcionalidad de las organizaciones (universidades privadas), y el sistema universitario privado que reclama el programa político de acreditación de la calidad de la educación. Junto con ello, hemos mencionado la lógica sacrificial, para referirnos tanto a la lógica de los sistemas y sus sostén institucional en los sacros sociales (Hobbes se refiere a los sacros como Leviatán), como de los sujetos universitarios, involucrados en el proceso de modernización inducida.

Al respecto partamos afirmando que el Capital Simbólico tiende a asegurarse a través de la Violencia Simbólica, la cual se ejerce en algunos casos específicos de manera ritual, lo que para efectos de la presente investigación nos sirve heurísticamente de manera analógica respecto de la lógica sacrificial que imponen los Sacros modernos. En este sentido Velasco sostiene al referirse a la violencia simbólica que se ejerce ritualmente en los siguientes términos: “los rituales no sólo reflejan el sistema social, sino que lo forman. No sólo expresan la estructura social o representan, es decir, escenifican, conflictos y ordenamientos jerarquizados, diferenciación e igualdad social, sino que son interacción

social. No son simplemente partes 'blandas' de la cultura que sufren la impresión de las partes 'duras' económico-sociales y acaban siendo una imagen transparente de éstas. No son simplemente expresivos; son también instrumentales y materiales para la construcción de la realidad social, para su transformación y para su reproducción".²¹²

²¹²**VELASCO, HONORIO M.** "Rituales e Identidad: Dos Teorías y Algunas Paradojas". Revista de Occidente, N°56, Enero, Madrid, 1986, pág. 65.

De ahí que los estudios acerca del sacrificio, hayan demostrado que desde antaño en las sociedades llamadas arcaicas, el rito sacrificial era la institución que vinculaba los valores con las estructuras sociales, y "se trataba de una obligación moral que cada persona podía libremente asumir por un acto soberano de su voluntad, sin coacciones exteriores"²¹³, donde la inmolación de la víctima derivaba en beneficio para la comunidad que se reunía en torno al rito. En efecto, en dichas sociedades, el rito sacrificial era constituyente de sentido, al situarse en el centro mismo de la distinción vida/muerte.

En estas sociedades, el sacrificio ritual se realizaba por lo general en períodos de cosecha, y la víctima era ofrecida al o los dioses para agradecer y rogar por un nuevo ciclo de fertilidad y de la subsistencia de los sujetos que la cultivaban. La víctima, era precisamente la ofrenda reconciliatoria con la divinidad, y que, haciendo de puente, permitía en estos momentos críticos asegurar la continuidad de la vida ante la amenaza de la muerte colectiva, de la escasez. De ahí que "los rituales son 'promesas de continuidad'. Fijar conductas, reforzar lazos, establecer o reafirmar el orden social apunta insistentemente a la amenaza potencial del desorden, la confusión, la incertidumbre y el caos, un peligro subyacente, un abismo a nuestros pies"²¹⁴.

Con el advenimiento de la sociedad moderna y los procesos de laicización con el consecuente reinado de la conciencia autofundante, se desecha esta motivación primigenia nacida de la distinción vida/muerte, para reemplazarla por la distinción orden/caos de la razón; razón que, apelando a su autosuficiencia (autorreferencia), sanciona la muerte de Dios, y con ello, el papel del sacrificio como garante de la continuidad vital.

²¹³ **MORANDÉ, PEDRO.** "Cultura y Modernización en..." Op. Cit. pág. 79.

²¹⁴ **VELASCO, HONORIO M.** Op. Cit. Pág. 69.

Sin embargo, aunque las proclamas de la razón y del modernismo hayan decretado tanto la muerte de Dios y la superación del sacrificio, podemos afirmar a manera de analógica²¹⁵ que su lógica sigue vigente igualmente en los momentos de crisis, aunque ahora es negado en el plano del discurso, operando igualmente en la vida social efectiva, especialmente en lo que respecta al proceso global mismo de modernización social o en algún ámbito institucional más restringido que sea necesario "ajustar" en su funcionamiento a través de alguna política de desarrollo, llamándolo ahora costo social. En efecto, la sociedad se ha ido laicizando paulatinamente, pero ello no significa que ésta se pueda constituir prescindiendo de las sacralidades y del sentido. Igualmente hoy se recurre a la lógica sacrificial, sólo que ahora no tiene por qué desplegarse de manera ritual cuando involucra a los Sacros modernos a través de los costos de ejercer ciertas prácticas sociales.

Este fenómeno se manifiesta a nuestro juicio con el programa de modernización de la educación superior privada universitaria. De hecho, la modernización de este sector de la educación, cristalizado en el proceso de acreditación de la calidad de la educación y materializado a través del Consejo Superior de Educación, implica necesariamente costos. "el desarrollo tiene necesariamente 'costos' que asumir y 'obstáculos' que remover. ¿Y no es justamente el rol de víctima sacrificial el que recibe el encargo social de asumir sobre sí los 'costos' y remover los 'obstáculos'?"²¹⁶. En este sentido, el término costo, es un eufemismo para referirse al sacrificio del mundo de la vida universitario en nombre del orden del sistema, representado

²¹⁵Utilizamos el concepto de rito sacrificial de manera analógica con la lógica sacrificial que imponen los Sacros modernos en el contexto de una modernidad concebida como proceso de laicización. En efecto, si bien todos los ritos sacrificiales implican costos no todos los costos pueden asociarse con prácticas rituales.

²¹⁶**VELASCO, HONORIO M.** Op. Cit. Pág. 83.

vicariamente en el Leviatán de turno, aquel que a través de decisiones vinculantes, opera legitimando un cierto funcionamiento recurriendo inclusive a una ética: Si hay estudiantes que luego de pagar durante cuatro años un arancel altísimo, deben abandonar la universidad porque ésta no cumple con los estándares de calidad, es un asunto correcto y ejemplarizador para el resto del sistema.

Estos acontecimientos ejemplarizadores para el resto del sistema universitario privado, sirven para que todas las universidades en proceso de acreditación sepan que cualquiera puede correr dicha suerte, lo que no pocas veces se traduce en un endurecimiento de los procedimientos administrativos y de gestión que permitan cumplir con los indicadores de calidad, sacrificando esta vez de manera vicaria, a los sujetos universitarios. Así por ejemplo si hay que aumentar los volúmenes de la biblioteca, aquello será asumido por los estudiantes quienes de seguro recibirán la docencia en un contexto masificado de productividad docente.

Los costos por lo general, los pagan los sujetos del mundo de la vida universitario y la práctica de sus valores, debiendo renunciar muchas veces al diálogo metódico crítico y complejo, condensados en la tradición, especialmente cuando no se tiene un adecuado nivel de desarrollo como espacio privilegiado para el despliegue de la acción comunicativa. Otras veces en cambio, su grado de desarrollo les permite responder a las demandas del sacro social. Por lo tanto hay situaciones de funcionalización, y otras en que la funcionalidad se somete a los criterios normativos del mundo de la vida.

En este sentido, aplicamos una serie de entrevistas a directivos y docentes de diferentes universidades privadas, a académicos de universidades tradicionales y a un ejecutivo del Consejo Superior de Educación, con el objetivo de describir, en la medida de lo posible a la manera de tipo ideal, los sometimientos del mundo de la vida universitaria a los requisitos sistémicos, y describir aquellos casos en que es el sistema es el

que se somete a los requisitos normativos del mundo de la vida de las universidades.

**A) EL MUNDO DE LA VIDA SE SOMETE A LOS REQUISITOS
SISTÉMICOS.**

Como dijimos hay casos en que las universidades se someten a los requisitos sistémicos que exige el sacro social del Estado-Evaluador. Por lo general aquello ocurre cuando la universidad depende a su vez demasiado de su funcionalización respecto al mercado o no se encuentra consolidada, o, es excesivamente simple.

Al respecto un académico que fue exonerado de su actividad por no cumplir con los procedimientos administrativos,

incrementados en el proceso de acreditación, relata su experiencia en relación al pago de los costos:

*" Claro, es central. Bueno tú lo cachai, pero a mí me costó la salida de la Universidad por no llenar una cartola un día, debido a que por los mecanismos de control que existen dentro de la Universidad, dentro de esta Universidad, lo que acreditaba la presencia o ausencia del profesor, es la cartola al día. Ahora, allí hay como un criterio, yo diría medio ritualista en la cosa Administrativa. Un ejemplo, digamos, en términos formales, en términos de optimización del proceso de administración educativo, yo nunca fui convidado durante el año a ninguna reunión dentro de una carrera para conversar los perfiles o metodologías, o cualquier otro tipo de criterios que podría ayudar, digamos, a la formación y al ejercicio de la labor pedagógica. Sin embargo, al final de semestre, se exigía la presentación de una serie de elementos que estaban definidos formalmente. O sea, para salvar un curso, ¿Qué tenía que hacer uno, en el contexto de la acreditación de la Universidad?: presentar todos los ejemplares a examen, presentar una copia en blanco del examen, pauta de calificación, de corrección, tabla de puntaje, y la cartola cerrada, con lista, asistencia, que es totalmente irreal, que me da la impresión que la Jefatura de Carrera, por lo menos en algunas unidades en las que yo me he desempeñado, tienen muy claro que la mayoría de los profesores no pasábamos lista y que hacíamos una invención con la lista. De tal manera, digamos, que el problema, era un problema formal, de entrega del instrumento del registro, aún cuando los contenidos no necesariamente eran controlados en ningún momento, o sea, sí era real que yo había llegado al término de la unidad, por ejemplo " **(Daniel)** .*

Costos que la misma organización universitaria en la cual se desempeñaba, legitimaba a través de sus ejecutivos. Al respecto un directivo superior de dicha universidad, legitimaba esos

costos necesarios, en el contexto de la acreditación:

" De repente, creen que la autoevaluación es una cuestión interna, para descalificar o para clasificar o para sancionar, o, para premiar a alguien, y la verdad es que no hay ninguna intención de hacer eso. Si hay que tomar algunas medidas, se tomarán; pero es como la medida menor, no es que haya que resolver este asunto. Esa es una cosa que hay que hacer "
(Héctor) .

Por ende el sacrificio de algún sujeto, si es necesario en nombre del orden y de la funcionalidad de las estructuras, es bueno. El mismo directivo superior mencionado arriba ante la importancia de las cuestiones administrativas en la organización en proceso de acreditación, justifica determinadas acciones relacionadas con la autorregulación:

"Sí, tenemos casos de personas que se les ha disminuido el horario, indicándoles derechamente razones, a juicio del que ha tomado decisiones, que son objetivas. Pueden ser discutibles, pero a juicio del que las toma son objetivas. Son por lo menos hechos históricos, y una forma de asumir las consecuencias de eso, es disminución del horario, para ver si se produce un feedback, un mejoramiento de la situación, y, se vuelva a un estado de normalidad" **(Héctor) .**

El académico citado al comienzo, reconoce que la importancia de las cuestiones administrativas, aumentó con el procedimiento de acreditación:

"Sí, yo por lo menos entré a trabajar a esta Universidad, cuando era Instituto, y la cosa administrativa era bastante más fluida, aún cuando, esta preocupación administrativa, yo diría, está totalmente desconectada de los procesos pedagógicos, y por eso hablo de una suerte como de ritualismo, aún cuando entiendo,

que esta figura de la anomia mertoniana, en la actualidad, no lo estoy utilizando conceptualmente, sino por lo menos en términos de imagen..." **(Daniel)**.

Otro académico, esta vez de otra universidad privada, también coincide con este aspecto:

"Consejo superior de educación. Entonces, por lo tanto, el consejo de educación superior, cada cierto tiempo, viene a revisar lo que son los libros; entonces, la universidad a ti, cuando tú no pones los programas después de cada clase, o no pasas lista, la universidad te manda un memo, para que tú rellenes el libro, porque la universidad tiene que cuidar su prestigio en cierta manera; entonces, una de las maneras es controlar, es por medio del buen funcionamiento del curso, a la vez de controlar que no tenga problemas con el Ministerio, a través del consejo superior de educación". **(Héctor)**.

Esta situación es reconocida en el Consejo Superior de Educación. Cuando entrevistamos a un alto ejecutivo de dicho organismo, éste reconocía que tal hecho ocurría:

"no hay una cultura de evaluación en las instituciones chilenas. Yo pienso que cuando las instituciones hacen autoevaluación se equivocan, porque en definitiva lo que quieren es justificar lo que hacen. Muy pocas veces cuando a nosotros nos llegan documentos de autoevaluación, pueden servir para ver exactamente la situación de la institución, siempre hay cosas muy laudatorias, muy autoalabativas, más que autoevaluativas. Yo creo que no hay una cultura de autoevaluación, a pesar de que se ha avanzado no ha sido lo suficiente (...). Si le entiendo bien: es de qué manera las visitas del consejo cambia o no conductas de los evaluados?. Lo que pasa es que siempre los procesos de evaluación cambian conductas porque lo que la gente quiere es de

alguna manera darle el gusto a quién lo evalúa, eso es por definición (...). Yo creo que en el consejo pasó un poco eso con las Ues, no teniendo claro las universidades que es lo que quería el consejo, y se les produjo un drama a muchas instituciones, e hicieron muchas cosas para darle gusto al consejo y no se lo daban. Siempre nos preguntaban que es lo que quieren de verdad para que lo hagamos. Y el consejo lo que quería era una cosa muy simple, que tal vez por inexperiencia nuestra no lo dijimos claramente, quería que las Ues. desarrollaran bien su propio proyecto institucional. Eso es lo único que quería, lo único que le compete hacer al consejo" (Iván).

Sin embargo esta situación contrasta abiertamente con la experiencia de los académicos de las universidades tradicionales entrevistados:

"Nosotros aquí firmamos cuando llegamos en la mañana y en la noche cuando salimos o los que no firman, lo hacen una vez al mes, la hoja de todo el mes, es decir, no está tan exigido esa parte, de tal manera que todavía se mantiene el trámite más en una manera formal, que una manera real (...). A mi me molesta, esa parte, de eso estoy seguro, ahora no creo que le pueda hacer bien, es una pérdida de plata y tiempo, porque no controla nada, es un trámite vacío que termina siendo puramente ritualista".
(Patrick)

Pero el sacrificio en las universidades privadas, como realidad simbólica, tiene consecuencias prácticas, y para ser efectivo tiene que ser público. Ante la pregunta de si conocía algún académico, que por no cumplir con los procedimientos administrativos tuvo problemas con la institución, otro académico afirmaba:

"No debería acreditar la posibilidad de echarle, pero sí por lo menos decirte: "¡oye, cuidaté!"; pero en este caso que yo te estoy citando, no que eran dos o tres, en realidad, no tenían herramientas como para tomar medidas, lo que me molestó mucho. Me enteré ahí por lo menos, de que un profe que era cacho, cacho, cacho, cacho, de Biología, y como la carrera de psicología en ese tiempo se estaba abriendo, se lo tiraron a la escuela de psicología. Claro, la Escuela de psicología no tenía elementos para juzgarlo" **(Ernesto)**.

Pero el sacrificio de la comunidad académica, no sólo se manifiesta en las operaciones administrativas. También se expresa en la falta de libertad de cátedra durante el proceso de acreditación, que permita el cultivo del valor entre maestros y discípulos, acerca de la búsqueda de la verdad, lo que debería manifestarse institucionalmente en un diálogo metódico, crítico y complejo:

"A ver. Si libertad de cátedra significa, que yo diseño el programa, y yo voy poniendo los énfasis, no. O sea, hay un programa pre-establecido, que se negocia previamente con este sistema de acreditación universitaria. Los programas están sancionados y uno tiene que guiarse por esos programas; ahora, dentro del marco global de ese programa, yo asigno prioridades, y después tengo que evaluar de acuerdo a las prioridades que asigné, pero tengo que pasar el contexto global de ese programa" **(Ernesto)**.

Otro académico relata:

"Es qué entendemos por libertad de cátedra. Yo puedo entender la libertad de cátedra como la construcción, o la realización de un curso en base a un currículum que uno formula, con ejes de interés que uno formula. En esos términos, lo que

existe es un programa estandarizado para todas las carreras, programa del cual yo también siempre tuve algunos comentarios, pero que tenía que ver más bien con una discusión propiamente académica. En el fondo nunca me quedó muy claro el perfil formativo, entonces en la medida en que no está claro el perfil formativo, tampoco uno tiene muy claro, la estructura curricular de los cursos" (Daniel).

En cambio esta situación no se expresa en las universidades tradicionales. Al respecto uno de los entrevistados que se desempeña en una de éstas sostiene el significado que este principio tiene para él:

"Claro, en mi caso nadie se iba a atrever a decirme qué es lo que tengo que dar en un curso. Creo que es normal en todos los profesores que son gente capaz, los que son mediocres el resto los va a estar mirando qué es lo que hacen" (Pablo).

Por otra parte, un aspecto elemental del proceso educativo es la acreditación, esto es, la evaluación de los propios sujetos universitarios de acuerdo a algún parámetro definido por la propia comunidad universitaria, ya sea ésta la evaluación que realizan los académicos a sus alumnos en relación al aprendizaje de algunos contenidos tratados en las cátedras que imparten, o bien, la evaluación de la función docente del académico por parte de sus estudiantes, y en otros casos, la evaluación de pares académicos en relación a las actividades propias de su quehacer, lo que es precisamente la acreditación, la que es funcionalizada por la racionalidad del Sacro Estado-Evaluador, induciendo su aplicación e institucionalización en la corporación.

En muchos casos nos damos cuenta como este procedimiento se aplica sólo con la finalidad de cumplir con las exigencias emanadas del Consejo Superior de Educación, y no es considerada como un elemento propio y normal del cultivo de una comunidad

universitaria que busca desarrollarse.

Al respecto, un académico que dice conocer la existencia de algún instrumento de evaluación docente, declara nunca haber conocido sus resultados:

"Existía. Yo no sé si todavía se hace. Había un formulario de análisis, una encuesta que se hacía a los estudiantes, pero en realidad no tiene mayor relevancia (...) No. Nunca se me han entregado." **(Julio)**.

Más adelante, el mismo académico relata la posible utilidad que tengan los mecanismos de evaluación docente, negándole el valor que pueda tener respecto a su actividad como docente al interior de una universidad de mercado y simple:

"Yo no creo que tengan utilidad. Es decir no son los profesores los que deben ser encuestados. Un profesor está sirviendo una cátedra en virtud de sus méritos; si la universidad se equivocó con el profesor al momento de la contratación y contrató a un profesor de escasos y pocos méritos, eso se soluciona inmediatamente con la rescisión del contrato. Yo creo que lo que hay que evaluar, es la capacidad de los alumnos cuando ingresan a la universidad". **(Julio)**.

Otro académico, también dice conocer un sistema de acreditación de su actividad, aunque más complejo que el sistema relatado por el académico anterior, pues incluye además de los alumnos, a los pares:

"Te evalúan tus pares, te evalúan los alumnos, te evalúa la directora, y me evalúo yo mismo, digamos; y sobre eso se hace un cruce. La evaluación académica directa que hay, se revisa la construcción de tu examen, y si éste refleja, proporcionalmente, los contenidos que viste en cátedra, y si, están contruidos con algún grado de rigurosidad, y miden los contenidos que pasaste

(...) Te preguntan con qué profesores te relacionas con algún grado de cotidianidad, y qué te parece su relación con los estudiantes, de qué manera enfrenta los temas, si en sus conversaciones de pasillo o de las reuniones formales es un aporte sustantivo, en términos de opinión, conducción, etcétera.

La evaluación de los alumnos es un criterio de referencia, pero no tiene un peso (...) Hay un instrumento (...) Lo conozco, pero no me gusta. Apunta a aspectos demasiado formales, por una parte, y derrepente los criterios de barra que pueden tener los alumnos con respecto a los profesores; y si uno no está en la línea de los simpáticos puede ser sancionado muy severamente por los estudiantes, cuestión que no tiene que ver una cosa con la otra". **(Ernesto)**.

En cambio, la evaluación académica en las universidades tradicionales, que no sólo considera lo puramente docente, tiene un significado sustantivo que incluso tiene consecuencias prácticas, como lo sostiene un académico que se desempeña en este tipo de universidad:

"Actualmente hay una, lo que se denomina una reestructuración en la U. de Chile y les dan a toda la gente, a los profesores un mínimo de investigación, así es que son eliminados un porcentaje bastante grande, es decir los que se han salvado es porque la U. quedaría sin profesores, pero una enorme cantidad de inútiles han sido eliminados, pero eso es sólo actualmente (...) podría decirse prácticamente que si una persona publica razonablemente un par de trabajos por año, es decir en revistas que estén en institutos de scietificies information no tiene ningún problema. Ahora, si una persona sólo publica en congresos, ahí empiezan los problemas. Ahora puede ser que ni siquiera vaya a congresos y los trabajos sean demasiado malos, entonces evidentemente ya no tiene salvación. Pero eso es ahora, ahora estamos adoptando esas normas. Antes había, calificación

académica, pero no se aplicaban las sanciones (...) una persona que hace poca investigación tiene que hacer mucha docencia para pasar, ahora, una persona que hace muy buena investigación, podría incluso no hacer docencia, o hacer muy poca, o dirigir memorias. La docencia se sabe que es más fácil que la investigación. Pero además la investigación significa que hay que dirigir memorias, en fin, la docencia ayuda bastante, pero con pura docencia no se arregla la situación" (Pablo).

En el caso de un académico de universidad privada, que sólo era evaluado en términos de su actividad docente, ni siquiera incorporaba estos procedimientos de evaluación a su actividad académica, pues estima que se realizan dentro de un contexto de control administrativo:

"A ver mi mala idea, en algún minuto es, como una cierta cultura policiaca, en el fondo. A mi me parece, y ahora desde la mirada del docente y no del estudiante que tenía antes, en ninguna parte está explicado, por ejemplo, cuál es el peso específico que tiene la evaluación de los estudiantes, con respecto a tu permanencia, a tu forma de hacer, o al tipo de cátedras que realizas, salvo que pueda influir, en la opinión de alguien para sacarte de la cátedra, pero si no está acreditado no sé. Yo creo, que por lo menos, con las pocas conversas que he tenido con el Director Académico del asunto, siempre tengo una idea que él tiene una conformación básicamente policial, y que quiere saber todo para saber si la gente está cumpliendo con ciertas normas. Ese es como mi rollo. Es más, alguna vez he discutido con él el tema de que hay algunos aspectos formales que se pueden saltar, si lo que tiene que ver es cómo se genera un sentido, un espíritu, y que a veces, diez minutos míos con los estudiantes pueden ser más valiosos que cinco horas de los otros giles, porque depende de la motivación que genere esa permanencia; a él le interesan básicamente los aspectos formales"

(Ernesto) .

Por otro lado, existen casos en que la comunidad de maestros y discípulos, como espacio privilegiado para el despliegue de la acción comunicativa y la argumentación, es abiertamente negada, aunque no sólo en relación con el Consejo Superior de Educación como expresión del Estado-Evaluador, sino también en función de del Sacro-Mercado, que en ningún caso es contradictorio con el anterior. Pues muchas de las universidades privadas de Mercado y simples no tienen problemas doctrinarios con el modelo de universidad imperante. Al respecto el directivo superior de una de estas universidades afirma:

"Entonces, es difícil de definir en términos de misión societal, porque aquí lo que la Universidad hace, es más bien responder a una demanda, y eso se manifiesta en personas que están dispuestas a invertir en su Educación, debido a que el mercado ofrece buenas perspectivas de inserción laboral, y de desarrollo profesional. Pero ya no es la Universidad encargada del patrimonio cultural de la humanidad, ni responsable del desarrollo de la cultura chilena, digamos. Ese es otro concepto de Universidad" (Óscar) .

Más adelante el mismo agrega:

"Bueno. Primero hay una visión del alumno como un usuario y más que un usuario, como un cliente, cosa que no existe en una Universidad pública. Eso significa, que el alumno firma un contrato, de que él paga tanto, porque se le den los contenidos que están especificados en la malla curricular y en los programas curriculares de cada curso. Eso significa que si un profesor no está dando eso, él tiene pleno derecho a reclamarle a las autoridades universitarias, de que no se está cumpliendo con su

contrato, y por lo tanto nosotros tenemos que intervenir frente al profesor para ajustar o hacer los ajustes, revisar, o simplemente cambiar al profesor. O sea, en ese sentido, no hay Universidad pública, y que en principio a mí me parece sano" **(Óscar)**.

Este hecho también se expresa en la forma de contratación del académico, que casi siempre es contratado como docente para que realice determinadas horas de aula. Habitualmente se implementan procedimientos que son en la práctica, licitaciones de horas pedagógicas:

"En horas, nosotros tenemos contratados más en horas; pongamos que son unas cinco mil horas en el mes (mueve papeles). Déjame darte un dato que tengo aquí: unas mil horas, de las cuales a jornada corresponden ... estamos hablando de media jornada o 16 horas hacia arriba, que ya es más razonable, corresponden unas 900 horas, de cinco mil que trabajamos, o sea, estamos hablando de un 20%, más-menos 25%" **(Héctor)**.

El rol del académico como docente se refuerza con la siguiente opinión de otro directivo de una universidad privada:

"Lo que pasa es que éste, no es un sistema público. En el sistema público se le paga al profesor, para preparar y dar la clase. En el sistema privado funciona igual como funciona el médico, el ingeniero, arquitecto, o sea cuando yo voy al médico, yo espero que el médico haya estudiado antes, que lleva mi ficha y cuando yo llego, no se va a gastar tres cuartos de hora leyendo mi ficha, sino que él ya lo habrá estudiado previamente, y lo que hará, será controlar mi temperatura, mi presión, esto ... lo otro, y por lo tanto, va a nuevamente a prescribirme algo, o sea en el sistema privado se compra el servicio de docencia de tal programa, la preparación de la misma manera. Como el médico se

tiene que preparar antes de examinar un paciente, el profesor se tiene que prepararse antes de ir a la clase" (Óscar).

El mismo directivo reconoce que este es el tipo de académico mayoritario del sistema universitario privado. Lógicamente, este tipo de académico es absolutamente funcional a la gestión de las universidades de mercado o simples:

"Por lo tanto, si la pregunta es, el porcentaje de personas, obviamente la gran mayoría aplastante, son los profesores por hora, porque siete profesores por hora, corresponden a un solo profesor de tiempo completo" (Óscar).

En cambio, la actividad académica para quienes se desempeñan en universidades tradicionales tiene un significado que sobrepasa lo estrictamente docente. Al respecto un académico sostiene:

"Yo soy profesor titular, trabajo en Ciencias materiales y hago pocas clases, más bien investigación (...) Ahora, normalmente hay muchas personas que tienen que dar muchas clases para justificarse, porque si hacen muy poca investigación o nada, y no dan clases, ¿cómo se justifican?" (Pablo)

Por su parte en las universidades docentes, el tipo mayoritario de profesor-hora, dificulta la conformación y cultivo de una comunidad universitaria, lo que es reconocido por un directivo superior:

"...no tenemos mucho de eso, porque falta esa posibilidad de diálogo, por el tipo de contrato de la gente. Te das cuenta que el 80% entra y sale" (Héctor).

Toda esta dimensión sacrificial descrita con los datos

precedentes, está resuelta en favor del funcionamiento de las estructuras. Lo que es un costo y por ende una inversión, supone la maximización de sus resultados como beneficios en el futuro. Sin embargo la universidad como mundo de la vida que se debería caracterizar por el predominio de acción comunicativa, también es una realidad vivida en el presente por los actores involucrados. Al respecto, un directivo superior mencionado más arriba en varias oportunidades afirma:

"Significa que nosotros tenemos que ir tomando las medidas, que nosotros estimemos pertinentes, que junto con llevarnos a consolidar o a desarrollar la institución, nos están dando puntos para el Consejo, porque si nosotros actuamos sólo en función del Consejo, actuamos en forma dependiente, diría yo, poco original como yo decía; pero si nosotros actuamos manteniendo nuestro perfil, nuestra misión, que a pesar de que se discute mucho, es de las pocas Universidades que lo tiene más o menos definida. En último caso, aunque me digan contradictorio, internamente, puede haber mucha discrepancia, pero tú lo preguntas afuera y dicen: ¡ah!, el XXX sabe lo que hace, ya sé para que me apuntan, todo el mundo ubica al XXX con cierto sector, con ciertas funciones, es curiosísimo pero es más claro afuera que adentro, yo lo he vivido por experiencia en otras instituciones, pero junto con no perder eso, nosotros tenemos que estar trabajando en el Consejo, aunque no nos guste, porque la única manera de procurar un desarrollo total en función de la misión, es a partir de la autonomía, entonces esa es una cosa que hoy día no está en conciencia en todos los niveles suficientemente clara, creo que hemos dado pasos, creo que hemos ido ganando terreno, pero la gente no capta" (Héctor).

También decíamos en páginas precedentes, que la comunidad de maestros y discípulos era una comunidad que institucionalizaba un diálogo metódico, crítico y complejo como resultado de una

actitud y vivencia de la práctica de valores tales como la búsqueda de la verdad vivida como verdad. Este objetivo, requiere de una participación de los integrantes de la comunidad en ciertas actividades como docencia, investigación y extensión. Sin embargo, la posibilidad de un diálogo con dichas características, se dificulta bajo la base de que el tipo de contratos mayoritarios que se establecen en este tipo de universidades es sólo por docencia. La principal, y a veces única actividad, es la docencia:

"si tiene dentro de su tiempo contratado, asume investigaciones o seminarios, proyectos de investigación o seminarios, si no se le contrata a parte, pero la función principal del docente es docencia" (Héctor).

En cambio los académicos de las universidades tradicionales no reducen su actividad académica a lo meramente docente. Al respecto también existe una estructura que hace posible la investigación y la extensión:

"hay una dirección de investigación que apoya a los académicos que concursan a fondos de recursos externos y también la propia U. Se da la posibilidad de financiar investigación interna. Y hay una preocupación (...) he concursado a dos distintos, uno de un año y otro de dos años, también fui contratado por la Facultad de medicina para participar en un proyecto de la Fundación Ford, que era sobre un estudio de salud reproductiva en un centro de atención primaria de salud, entonces en ese último caso como investigador adjunto y en los otros dos como investigador responsable" (Patrick).

El académico citado, también reconoce diferentes tipos de investigación que se pueden realizar con el apoyo institucional:

"Hay dos categorías: los de desarrollo y los de investigación y entonces que tuviera pertinencia. Pensemos que es una U. regional, entonces la investigación aplicada o aplicable, será más valorada yo sospecho, y además que esté bien construida metodológicamente. Además de pertinencia teórica o pertinencia practica y que esté bien pensado metodológicamente en el sentido que esté bien construida y la productividad que se proponga alcanzar con este trabajo. No sólo que se haga, sino que se va a tratar de publicar, de poder dar a conocer los resultados (...) yo creo que hay un real esfuerzo de dejar cabida a todos, en ese aspecto yo tengo una evaluación bien positiva de la apertura" **(Patrick)**.

También reconoce la importancia de actividades de extensión:

"También, pero ahora lo de extensión está en reorganización porque se reducía a un par de conciertos, cosas así. Están reorganizando. Ahí yo estoy menos enterado. Una vez yo me inscribí con un curso de capacitación que estábamos haciendo y que salió a la vez en un concurso. Yo lo tiré como extensión para que me lo reconocieran, no me dieron nada de plata pero lo reconocieron en el currículum. Pero yo creo que se están abriendo un poco más a las necesidades de capacitación que tendría la región, no sé si lo logren hacer bien, pero ha habido demandas del medio" **(Patrick)**.

El hecho que la actividad académica se reduzca ala docencia en las universidades privadas, hace que el grado de compromiso con la universidad, por parte de los académicos-horas, sea mínimo:

"Solamente docencia. No creo que tenga deseos de aspirar a algo más tampoco" **(Julio)**.

El mismo académico más adelante recalca:

"el compromiso real que hoy tengo con la XXX, que se reduce a ser simplemente un profesor" (Julio).

Por su parte, otro académico contratado por horas, resume de esta manera su compromiso con la universidad en donde se desempeña, situándose en la perspectiva de la retribución:

"Yo tengo un compromiso afectivo con XXX, porque me dio espacios, ¿qué entiendo por espacios?; me pagó bien y me dio libertad en un contexto en que yo tenía mucho menos prestigio académico que el que tengo ahora, o sea, ellos confiaron en mi en un momento en que no había tanta gente que confiara en mi, y yo me siento agradecido por eso; y, agradecido con los jefes de carrera que me acogieron. Y ese es mi compromiso" (Miguel).

En cambio, en las universidades tradicionales, el compromiso de los académicos es notablemente mayor:

"Yo me siento comprometido en el sentido de que mal que mal la U. me ha reconocido un poco la categoría que me ha dado (académica). En cierto modo responde un poco a la calificación que yo considero más equitativa, correcta, y eso me motiva a ser comprometido con ella, ahora el compromiso para mí es en calidad, como aportar una formación de calidad a los alumnos, y como aportar y vincular esa formación profesional con la vida real y que sea un aporte para la gente extrauniversitario. Yo lo siento así, compromiso con valores de calidad, y con las personas que, desde la función que yo tengo cómo puedo aportar a las personas que se están formando. Como ayudarlas en el proceso de formación a ese compromiso profesional, no sólo en el aspecto de conocimiento, sino yo me siento comprometido en ambos aspectos" (Patrick)

Otro académico de este mismo tipo de universidad es bastante elocuente al respecto, a través de una mirada retrospectiva:

"yo a la universidad latinoamericana ya le dí mi vida entera, no sé que más se puede pedir" (Pablo).

Como es posible apreciar a través del contenido de las respuestas y comentarios realizados por los académicos de universidades privadas, y del contrapunto con los relatos de los académicos de las universidades tradicionales, que éstas se encuentran abiertamente funcionalizadas al mercado y, en muchos casos, a la lógica sacrificial adicional que impone la acreditación, ante lo cual no podemos afirmar sino que el mundo de la vida, en muchas universidades privadas, se somete a los requisitos sistémicos.

B) EL SISTEMA SE SOMETE A LAS RESTRICCIONES NORMATIVAS DEL MUNDO DE LA VIDA.

Hasta el momento, hemos descrito algunas operaciones características del sacrificio de la comunidad universitaria, a partir del programa de acreditación y algunas de sus consecuencias en los sujetos que la integran en determinadas universidades privadas.

Pero también habíamos dicho que el rito sacrificial tiene una doble dimensión: los sujetos mismos y la organización²¹⁷. En otras palabras, la sociedad moderna y los programas de desarrollo de inspiración racional-iluminista, identifican los valores, que

²¹⁷ Que en el caso de las sociedades arcaicas implicaba, a partir de la distinción vida/muerte, hacerse cargo de la continuidad de la vida, tanto en el aspecto institucional (organización del trabajo como gasto festivo, organización social segmentada, etc.), como en lo simbólico ante la amenaza de la muerte (escasez).

sólo pueden tener vigencia práctica a través de los sujetos con el funcionamiento de las estructuras del sistema. De tal suerte, que el sujeto queda subordinado a las operaciones del sistema y sus programas modernizadores. Aquello correspondería a lo que Turner, tratando el tema de la polarización de sentido de los rituales, llama el polo ideológico, es decir, donde "se encuentra una ordenación de normas y valores que guían y controlan a las personas como miembros de los grupos y las categorías sociales"²¹⁸.

Tal como lo hemos analizado hasta ahora, apoyándonos en los datos producidos con nuestras entrevistas, esto ha significado el triunfo del sistema, a través de la entronización en las consciencias de algunos sujetos universitarios, de su funcionamiento. De ahí que hasta ahora hallamos descrito el triunfo del sistema, es decir, su hipóstasis práctica en aquellos procedimientos del Sacro-Estado-Evaluador que definen lo que es "una verdadera universidad", una universidad de calidad, aunque sea simple y de mercado.

Sin embargo, esta es sólo una cara del sacrificio; la del triunfo del sistema representado en la funcionalidad. La otra cara del sacrificio, se manifiesta cuando es el sistema el que se somete a las restricciones normativas del mundo de la vida. Aproximándonos a Turner, la dimensión sensorial de los rituales se hace presente en este caso, donde "se concentran significata de los cuales puede esperarse que provoquen deseos y sentimientos"²¹⁹. Algunos datos producidos por nuestras entrevistas, apoyan esto último en el sentido de rescate de la subjetividad y del mundo de la vida universitario en ciertas universidades privadas en proceso de acreditación.

²¹⁸**TURNER, VICTOR.** "La Selva de los Símbolos". Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980, pág. 31.

²¹⁹**IBID.**

De este modo, hay comunidades académicas en las que la relación con el agente modernizador, el Consejo Superior de Educación, se da desde el mundo de la vida aprovechando la semántica del sistema. En este sentido un directivo superior lo plantea de la siguiente manera:

"La verdad, es que nosotros somos bien vanidosos. Nuestra relación con el Consejo ha sido una relación, no obstante que desde el punto de vista legal, es una relación no equilibrada, absolutamente desequilibrada, nosotros hemos hecho lo que nosotros hemos considerado que es necesario hacer, más allá de lo que esté enmarcada o esté dentro del marco legal o no. Por ejemplo, nosotros tenemos un Consejo Superior elegido estrictamente, cuando la ley tanto lo prohíbe expresamente y ésto. Y el tipo del desarrollo de los aspectos administrativos, ha sido más bien una demanda interna que por una demanda del Consejo. (...) Generalmente ocurre sobre la base del siguiente elemento: el momento en que nosotros presentamos los papeles de acreditación, en el último momento de Gobierno militar. Y por lo tanto, nuestra reglamentación fue hecha, no en función de nuestra tradición interna, modesta, corta; sino que en virtud de que fueran aceptados. Por lo tanto mucha norma, es una norma que es absolutamente formal, pero no real, y no lo cree nadie, además"
(Emilio).

Más adelante, el mismo directivo superior, en relación a la autoevaluación y la autorregulación institucionales agrega que, desde una comunidad académica sólida (que por el mismo hecho de ser una comunidad académica se autoevalúa y autorregula), las demandas del agente modernizador no plantean problemas, es decir, el sistema se somete a los requerimientos normativos del mundo de la vida:

"Nosotros no hemos tenido ningún ensayo autoevaluativo,

sistémico, con el Consejo Superior de Educación, salvo uno, que hubo a principios de la Universidad, donde vinieron un grupo de observadores, verificadores, y lo que hicimos nosotros fue hacerles participar de nuestra vida natural. No hicimos nada especial. Les dijimos "vayan a la reunión de directores, escuchen, vayan a ésto, escuchen". Y recibimos un informe bastante positivo. Posteriormente, nosotros hemos sido evaluados a través de los exámenes de los estudiantes, pero no hemos tenido ninguna instancia de evaluación estos dos años de autoevaluación. Nosotros tenemos, al margen del Consejo, estas dinámicas, que son muy en la línea de lo que ha planteado alguna gente que ha contratado el Consejo, de Autorregulación, en términos de por la vía de evaluación de padres, y toda esta lógica, y esto opera básicamente por resultado de una cierta tradición. Y en este caso XXX ha sido fundamental, porque su estilo es ése, de trabajar en equipo y de armar lógicas creativas. Una cosa bien rara que es media mística" **(Emilio)**.

Del mismo modo, otro directivo superior rescata la autoevaluación institucional, siempre y cuando sea planteada por la propia comunidad y no por entes externos, para que efectivamente sea una autoevaluación, y no la evaluación de la autoevaluación impuesta. Entonces, de ese punto de vista, el Consejo Superior de Educación, no estaría cumpliendo con su rol sacrificador en nombre de los rendimientos sistémicos:

"Sí, a través de una programación presupuestaria, en ese sentido habría una complementación. Lo que sucede, es que la autoevaluación hasta el momento, hasta donde yo sé, en el resto de las universidades, se hace un poco una lectura descriptiva, muy general, sobre los criterios, nosotros no. Para nosotros, no es aplicación de criterios. Para nosotros la aplicación de criterios se tiene que hacer a través de un plan, un programa, presupuesto, o sea, no es una aplicación del criterio sobre sí

mismo, sino que es la aplicación del criterio sobre un proceso. Qué es lo que hacen las otras universidades, o qué es lo que se hizo en esta misma universidad; o sea, se dieron vuelta sobre el mismo criterio en vez de aplicar el criterio. (...) Suponte tú, biblioteca, desarrollo de la biblioteca; entonces en vez de ir a biblioteca, y ver el proceso de desarrollo y crecimiento que ha tenido la biblioteca, se dice, bueno, hemos tenido un muy buen crecimiento de la biblioteca; eso es de alguna manera una tautología de criterios de autoevaluación, eso no es autoevaluación, o sea tú no tienes parámetros en ese caso; entonces a mi lo que me interesa es crear los parámetros para la autoevaluación, y esos parámetros me los da el plan, la programación y el presupuesto; esos son los datos objetivos" **(Gabriel)**.

Para el Consejo Superior de Educación es más fácil trabajar con universidades que comprenden la acreditación como una oportunidad de autoevaluación y no como una evaluación impuesta:

"sí nos hemos encontrado con Ues. que han realizado bien su labor, yo creo que lo que ha habido ahí es una interacción con el Consejo que las ha apoyado, y cuando las Ues. realizan bien su labor se da una relación positiva congruente, no sé como llamarla, es muy complicado para el consejo tener una relación con Ues. que siempre están viendo la parte sancionatoria: ud. tiene que hacer esto, tiene un plazo para hacer lo otro sino le vamos a cerrar la U. Es mucho más satisfactorio tratar de ayudar a las instituciones: que bueno que lo haga así, como lo hizo, y ha habido" **(Jaime)**

También constatamos que aquellas universidades privadas que apelan a la tradición que sostiene que la comunidad académica cultiva ciertos valores, al traducirlos en sus operaciones organizacionales e institucionales, tienden como resultado hacia

una evaluación externa exitosa:

"La tradición es una tradición crítica, de pensamiento crítico, que se ha desarrollado en Chile, en el Arte y las Ciencias Sociales, durante los últimos veinte años, desde la Reforma de los sesenta. Y nosotros nos inscribimos, por lo tanto, dentro de una concepción. Aquí viene gente crítica, dentro de lo que se llama El Progresismo. Aquí llega ese tipo de gente. (...) Yo pienso que la Universidad hoy día debe tener una función que trascienda de la mera certificación. Una función básica es la certificación marcada legalmente, pero yo estoy por una idea de la Universidad como sujeto, sujeto social, y por lo tanto una función a lo menos semantizadora de la realidad" (Emilio).

Otro directivo superior, rescata el cultivo intelectual hecho por la comunidad académica bajo la tradición, y cómo ello se traduce en ciertos programas académicos y profesionales:

"... lo alternativo sería la búsqueda de soluciones a problemas más agudos, por ejemplo, nosotros tenemos una carrera de Economía, no es una carrera de Ingeniería Comercial, es una carrera de Economía, estamos conectados, por ejemplo, con la Feria de la Solidaridad, que es la producción de tecnologías alternativas para las grandes mayorías más desposeídas, y que no tienen grandes recursos para participar de las tecnologías más caras, eso significa alternativo; o sea, alternativo es la producción de una realidad que viene a responder a los problemas de las grandes mayorías, que no están resueltos, en la configuración y en los objetivos de las ciencias y de las profesiones, actualmente" (Carlos).

Esto implica a su vez, que ciertas universidades lleguen a calificar la funcionalidad de las estructuras, como mera circularidad y reproduccionismo. Más adelante, el mismo directivo

superior, ante una pregunta en que se le pedía su opinión ante el actual sistema universitario privado, decía:

"Claro, o sea lo que tú estás planteando, es nada más que una reproducción, o sea que las carreras y el sistema universitario sólo perseguiría una reproducción. Yo creo que perseguir sólo una reproducción, en el sentido más estricto, no es el objetivo de nadie, porque eso significaría estancar cualquier proceso de desarrollo, y en el fondo negar la realidad humana, porque la realidad humana no es nunca igual, pero en fin, yo creo que hay una parte que es específica del pre-grado, y que es trabajar muy bien, todo lo que la humanidad y la ciencia han conseguido hasta el momento, o sea eso es absolutamente indispensable, y eso es una tarea nuestra..." (Carlos).

Esta concepción de la universidad, a partir del mundo de la vida, y no desde el sistema de acreditación, no asigna tanta importancia a las actividades administrativas, como en aquellos casos en que prima la consciencia funcional antes descrita, que recurre al sacrificio de las prácticas universitarias en nombre de la acreditación y sus operaciones. Un académico de una universidad privada que opera sobre el criterio de comunidad, planteaba:

"En ese sentido, hay bastante libertad. Yo le dejé bastante claro al jefe de carrera desde el primer momento que entré, que yo no iba a pasar asistencia, que lo encontraba una pérdida de tiempo, y él estuvo de acuerdo, y me dio la libertad de no pasar lista" (Miguel).

Más adelante, respecto a si conoce algún académico que por no cumplir con las cuestiones administrativas haya tenido problemas con la universidad, el mismo académico afirma desde su experiencia en la universidad donde se desempeña:

"No. Verdaderamente no. En ese sentido creo que el XXX es como bien tolerante. Creo que si algún académico tuviera problemas, le pedirían que llenara la cartola, le harían algún tipo de comentario, pero no creo que a nadie lo lleguen a echar por una cuestión así, o a tener problemas serios. No, no conozco a nadie" (Miguel).

Incluso en estas universidades se llega a dar libertad de cátedra, a pesar de las normativas emanadas del Consejo Superior de Educación. Una cosa son los contenidos oficiales y otra su interpretación y línea teórica que los argumenta:

"Sí, absoluta. Absoluta, absoluta, absoluta; creo que en ese sentido, tanto en Psicología como en Trabajo Social, más que en ninguna otra universidad que yo trabajo, y trabajo en varias más. Aquí, yo armo los programas a principio de semestre y hago lo que me parece pertinente. El jefe de carrera la pega una mirada y nunca me ha hecho cambiar ni una coma del programa,..." (Miguel).

El directivo superior entrevistado, perteneciente a la universidad en la que se desempeña el académico antes citado, reafirma la libertad de cátedra dentro de la comunidad universitaria:

"Absolutamente. (...) En que los profesores puedan, sobre la base de la discusión de los programas con los Directores de Escuela, y en la comunidades académicas, porque aquí, toda escuela tiene un Consejo de Escuela, donde se discuten los programas. El profesor, puede darle la interpretación que estime adecuada de aquellos contenidos previamente discutidos y definidos" (Emilio).

No sólo en la libertad de cátedra se expresa esta

orientación de la universidad en tanto comunidad de maestros y discípulos, sino también en la utilización de la evaluación entre pares y de los alumnos respecto de sus profesores como actividad propia y natural del cultivo permanente de la comunidad que busca su desarrollo; no como un proceso inducido desde una lógica extraña a la institución, sino desde el mundo de la vida. Un académico describe el procedimiento de acreditación, que incorpora tanto al académico como a los alumnos:

"Es un poco como la purificación del alma esto, pero ahí va. Es la siguiente: Los alumnos reciben pautas en la cual lo evalúan a uno, con referencia a toda la materia. En función de eso, ellos, digamos, están libres de hacerlo. Ellos lo hacen como curso y no con el profesor delante. Posteriormente a esto, el profesor es llamado para que delante de los alumnos, le sea leída su evaluación y establecer una especie de compromiso no a partir de la Universidad, sino que a partir de el profesor que está haciendo la carrera y los alumnos de la cátedra correspondiente, un contrato; a qué nos comprometemos, tanto los profesores como los alumnos durante el año para mejorar o arreglar ciertos puntos (...) Se hace como a mediados de semestre, cuando ha avanzado más o menos el ramo, cuando se tiene la idea de lo que está ocurriendo, cuando se ve lo que hace el profesor, cuando se ven las notas que ha puesto, o una materia que está pasando, la forma de hacerlo. Uno ha visto a los alumnos como están. Así más o menos se hace la evaluación (...) El instrumento contempla indicadores, que son propiamente capacidad de transmitir del profesor, las materias correspondientes y, que se adecuen las pruebas a los contenidos, por supuesto, al menos. Y otros indicadores serían, la bibliografía, cómo se pasa esa bibliografía, la cosa ésta de poner atención en cuanto a la asistencia del profesor, la puntualidad, su metodología, etc. Pautas más bien provisionales. No habría nada muy distinto a lo que se está haciendo en las Universidades en este caso" (Lester).

El mismo académico, dice incorporar los resultados de esta evaluación a su propio desarrollo profesional:

"Sí, tratamos de recoger de tanto alumnos como profesores. Es más complicado en el vespertino, pero se trata de cumplir ese proceso. Al alumno se le exige, lo que efectivamente se han comprometido a cumplir como curso y a los profesores también, por supuesto. Por ejemplo, yo me comprometo a hacer más guías, o a tratar de en algunos puntos pasar una materia con mayor lentitud, para que ellos lo comprendan y trataremos de que así sea, y generar más ejercicios y otras maneras de que ellos vean la forma de aplicar lo que nosotros estamos viendo. Y si ellos se me comprometen, por ejemplo, a repasar de cuando en vez sus materias, por ejemplo, lo que es lo habitual -los alumnos no repasan durante la semana-, vienen a la otra clase, que explique esto, todo de nuevo. Sería un compromiso, en cuánto a estudio o a maneras de poder hacer que el ramo funcione, de que todos anden más o menos bien. Virtualmente se trata de eso (...) Sí, es escrito. Los alumnos y profesores se ponen de acuerdo ante los superiores" (Lester).

Incluso este compromiso, que nace de la evaluación, se hace por escrito para darle un mayor peso simbólico:

"Yo me imagino que será para que la gente no se retracte: "nunca lo dije, nunca lo escribí, cuándo dije yo eso". Eso es como lo habitual, además es como para que queden, justamente en lo que salió inicialmente. A eso nos hemos comprometido todos como grupo" (Lester).

Un directivo superior también describe el proceso natural de evaluación al interior de la comunidad de maestros y discípulos en este tipo de universidades:

"La dimensión de: Clima educacional, manejo de contenidos, capacidad de evaluación y metodologías. De esas cuatro dimensiones hemos hecho el instrumento, hemos actualizado lo que hay, y lo hemos aplicado en algunas carreras de Ciencias Sociales. En el área de Arte, que tiene una metodología distinta, más propia de la dinámica que ahí se genera, y sobre la base de triangulación, que es una dinámica que ha avanzado mucho, es más productiva, que esperamos aplicar en el área de Ciencias Sociales" (Emilio).

Más adelante, aclara la utilidad que estos procedimientos de acreditación tienen entre pares académicos, y de alumnos a profesores, para el desarrollo del mundo de la vida universitario. Pero aquello sólo es posible cuando son el resultado de las propias operaciones de la universidad:

"El principio, por el cual nosotros hemos operado, es que la evaluación docente es un instrumento de desarrollo de los docentes y no de sanciones negativas, y por lo tanto, lo que nosotros esperamos, es tomar decisiones en el campo de perfeccionamiento docente, sobre la base de los resultados de la evaluación. Las decisiones de terminar el contrato con el profesor, son el resultado más bien de un conjunto de evaluaciones que trascienden estos instrumentos que nosotros hemos utilizado" (Emilio).

Incluso, un académico expulsado de una universidad en proceso de acreditación institucional, por no cumplir con las cuestiones administrativas que la organización le imponía a propósito de las exigencias de funcionalización que emanaban del Consejo Superior de Educación, rescataba para sí la experiencia de evaluación docente por parte de sus alumnos:

"Sí, yo creo que hubo a partir de ese instrumento, más allá de unos comentarios específicos, que se le pudieran haber realizado al instrumento, por lo menos yo los traté de incorporar, dentro de mi acción más bien pedagógica, porque ése era el eje de la construcción del instrumento. Bueno, ésto tiene que ver también con los procesos de maduración académica de uno, por un lado, que tiene la posibilidad de ser más simple en la expresión de ideas; esa cuestión es importante. Y por otro lado, lo incorporé, por ejemplo, en programación clase a clase, introducción de algunas pequeñas instancias de administración del proceso, vinculadas a una cosa más personalizada. Yo fundamentalmente, tenía baja puntuación, o más baja puntuación, porque en realidad durante todas las evaluaciones que se me hicieron, por los distintos cursos que me hicieron, fui catalogado, creo que la mayoría de las veces, como de muy buen profesor y, en un curso una vez, tuve bueno no más, que fue en el XXX. Bueno, el comentario que me hacían mis alumnos, o lo que yo leí en mis alumnos, desde este instrumento de evaluación, la más baja puntuación de eficiencia, era en términos de metodología aplicada, metodología de enseñanza, en la medida que yo soy claramente expositivo, y por otro lado en términos de formalidad. Donde tenía alto puntaje, era en manejo de contenidos según mis alumnos, y en clima educacional" **(Daniel)**.

El mismo académico, puntualiza la utilidad que estos procedimientos tienen para el desarrollo del mundo de la vida universitario, aunque sólo cuando corresponde a un proyecto comunitario y no a una exigencia funcional:

"Yo creo, que tienen mucha potencialidad. Pero vuelvo sobre esta idea de que son potentes. Primero, porque yo por lo menos, cuando yo era alumno, siempre pensé que el estudiante debía tener algún tipo de voz en la evaluación de sus profesores; primera cosa. Por un problema también de consecuencia con algunas

cuestiones que uno formuló en algún momento. Pero, además en términos de optimización del proceso académico, es muy interesante la fase de evaluación, siempre y cuando, esté directamente vinculada con procesos administrativos generales de la Universidad. O sea, que el problema es, que la evaluación no tiene un efecto tan fuerte en la cosa del desarrollo de la cosa académica. Yo diría, porque está desvinculado de los procesos más generales administrativos (...) O sea, que lo que se le pide al profesor, es que desde su evaluación introduzca a nivel de la sala de clases, modificaciones. Que es bien interesante y es importante, relevante, de suma relevancia. Sin embargo, esas modificaciones, de repente, no son posibles en la medida en que los procesos administrativos, de las carreras, de las Facultades, y en general de la Universidad, no posibilitan la introducción de estas modificaciones" **(Daniel)**.

En estos caos, también la vivencia de la práctica del diálogo metódico, crítico y complejo, trasciende al aula como experiencia meramente docente:

"Eso se les ofrece sólo a aquellos profesores que tienen un contrato que va más allá de una hora. Los profesores que tienen contrato más allá de una hora, tienen su oficina por lo menos. Oficina, un nivel de computación limitado pero existe. Y hay un espacio académico, bastante interesante" **(Emilio)**.

Además el criterio de contratación de académicos, es en estos casos, corporativo:

"Es un criterio eminentemente corporativo. Son comunidades que se reproducen a sí misma, sobre la base de la lógica propia de los académicos. Aquí no hay concurso. Y ha sido razonadamente, es una visión razonada. Hoy día en el proceso en que estamos, eso

está en discusión; pero consideramos que en el proceso de conformación, la lógica de la contratación ha sido válida" **(Emilio)**.

Por su parte, en estas universidades consideran que la calidad de la educación no depende de la exclusividad del dictamen externo del Consejo Superior de Educación, sino de la comunidad misma:

"Significa, que aquella escuela que tienen densidad académica, entiendo por ésto un conjunto de reflexiones, un ethos, un intangible que tomamos en ciertos marcos teóricos, un campo de conversación, un campo cultural; los alumnos tengan un proceso de inmersión de ese campo y más allá de lo que ocurre en la sala de clases, se hacen parte de un lenguaje, de ciertas lecturas, de ciertas discusiones, y eso le da cierta identidad y cierta personalidad a los estudiantes. Yo diría, que la calidad está muy vinculada con eso. Aquí, nosotros tenemos Carreras que son muy buenas, otras no tanto, y ese menor desarrollo de algunas escuelas, tiene que ver, en gran medida, con el bajo desarrollo de este ethos académico dentro de esa escuela" **(Emilio)**.

Otro directivo superior en el mismo sentido, afirmaba:

"Bueno, yo creo que se produce un clima, un clima de trabajo académico bastante serio. Yo creo, que hay varias cosas que contribuyen a eso, que son la calidad de los académicos, en primer lugar; en seguida el interés de los estudiantes. El estudiante sabe que no viene aquí a entretenerse, sino que el mismo ritmo creado por el funcionamiento de la universidad, en universidades de este tipo, hace que la gente se ubique; y, en tercer lugar, diría yo, la regularidad del funcionamiento administrativo" **(Carlos)**.

Incluso incorpora a los estudiantes:

"El estudiante es el mejor crítico de la calidad, y en una universidad pequeña, donde hay un funcionamiento de calidad, el funcionamiento que no es de calidad es denunciado; pero se nota, pero inmediatamente; cosa que en las universidades tradicionales, en las grandes, yo me acuerdo cuando yo trabajé muchos años en la XXX, bueno se confía ahí, tiene el peso de la tradición, en que el académico que se desempeña ahí, pero uno no sabe lo que realmente pasa en otras cátedras. Acá no, estamos muy cercanos, y sabemos cuál es el peso de los estudiantes, además de la evaluación sistemática que se realiza" (Carlos).

Finalmente, el compromiso de los académicos de estas universidades, es distinto en relación a aquellos que se desempeñan en universidades definidas desde la funcionalidad:

"Claro. O sea mi compromiso va mucho más allá. Me interesa que se desarrolle como una buena universidad, eso me interesa. Me interesa formalmente e informalmente. Me interesa que el lugar se prestigie como una carrera legítima y válida en el contexto de las universidades privadas, y también de las tradicionales" (Ernesto).

CONCLUSIONES:

En consecuencia, podemos sostener el rescate del mundo de la vida universitario como consecuencia de su relación con el programa de acreditación, demuestra cómo en algunos casos, es el

sistema el que tiende a someterse a las restricciones normativas del mundo de la vida.

Se concluye, que el sacrificio de la comunidad de maestros y discípulos, que se consagra a la búsqueda de la verdad (restricción normativa), por parte del programa de modernización de la educación superior privada universitaria, busca asegurar su autorreproducción con operaciones que tienden a desconocer al mundo de la vida. Pero paralelamente, es un procedimiento que los sujetos pueden eventualmente rescatar para sí, si no es introyectado en una consciencia funcional.

Son las dos caras del sacrificio al respecto: Su introyección como triunfo del sistema y como el mundo de la vida tiende a someterse a los requisitos sistémicos, o, la valoración por parte de la comunidad de maestros y discípulos y como es el sistema el que puede tender a someterse a las restricciones normativas del mundo de la vida (valoración del diálogo metódico, crítico y complejo).

Además, respecto a las universidades privadas, por más que se sitúen en el mercado de manera más abierta y decidida que las universidades tradicionales, no tiene ello por qué ser sinónimo de funcionalización total del mundo de la vida, aunque incluso sean universidades simples; pues, eventualmente aprovechando las condiciones del sistema, bien pueden ser una alternativa como comunidad de maestros y discípulos; más aún, si muchas de las universidades tradicionales han renunciado a sus proyectos originales al tender a funcionalizarse al mercado, orientándose exclusivamente a la profesionalización. En algunos casos la tradición universitaria chilena recobra vida en algunas corporaciones privadas.

En consecuencia, todas las universidades chilenas poseen un grado mayor o menor de funcionalización respecto del mercado, y las privadas son las que se someten en mayor medida a esta condición sistémica; sin embargo, muchas de estas últimas universidades son depositarias de la tradición universitaria chilena en la medida en que hacen práctica de la doctrina de la

comunidad de maestros y discípulos, sin funcionalizarse del todo a la acción del Estado-Evaluativo.

CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES FINALES.

Concluido nuestro trabajo de investigación, podemos afirmar que en Chile estamos en presencia de un proceso evidente de sacralización del Mercado, mientras que asistimos a un proceso de desacralización del Estado Racional Burocrático en el contexto del desarrollo de la modernidad. Esta situación también se manifiesta en el sistema universitario en la medida que todas las universidades chilenas se encuentran bajo la acción del Sacro-Mercado a partir del proyecto de modernización neoliberal, aplicado desde la década de los '80.

Esta situación se manifiesta en el hecho de que en general las universidades que, tradicionalmente han sido vividas como comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo, o como diría Habermas, como espacio de predominio de la acción comunicativa y la argumentación en tanto mundo de la vida, han tendido a someterse a los requerimientos sistémicos del mercado.

Todas las universidades, incluidas las tradicionales, se encuentran en esta situación. Estas, por ejemplo, han aumentado sus aranceles, han recurrido a la venta de bienes inmobiliarios y carteras de endeudamiento; sin embargo, las universidades privadas son más proclives a funcionalizarse en el mercado que las 'tradicionales', en la medida en que no reciben aportes fiscales -salvo Aporte Fiscal Indirecto, que no es significativo en un marco comparado-, lo que se traduce en que no privilegian actividades de investigación ni extensión, tienen un costo de

arancel mayor que las tradicionales, tienden a impartir carreras de un perfil eminentemente profesionalizantes con una óptima inserción en el mercado de trabajo, generando en algunos casos saturación de profesionales; poseen más alumnos por profesor que las tradicionales, las publicaciones son escasas, los grados académicos de sus docentes corresponden a los niveles más bajos; se observan además bajos niveles de exigencia académica, altas tasas de retención, etc. Es decir, estrategias de autofinanciamiento radical que se traducen también, en que el coste de la educación lo asumen principalmente los alumnos-clientes a cambio de una menor calidad de la educación, además de acentuarse su carácter simple al ser exclusivamente docentes.

No obstante esta situación de funcionalización respecto del mercado, ha venido experimentando un creciente agotamiento en el ámbito de las universidades tradicionales, las que a diferencia de las privadas, muestran una clara resistencia a la colonización del mundo de la vida universitario por parte de la racionalidad sistémica del mercado, lo que se expresa entre otras características, en un mayor grado de participación e identificación de los académicos y estudiantes con la universidad, en comparación con la realidad vivida en las universidades privadas. Situación que además las lleva a tener un significado negativo para quienes se sitúan en las primarias.

Dicho significado negativo respecto de las universidades privadas, en tanto universidades de segunda categoría, excesivamente simples, dirigidas y gestionadas con criterios empresariales, con académicos de bajo nivel, estudiantes con escasas aptitudes académicas, que tienden a la creación de carreras de "tiza y pizarrón"; pero sobre todo con mala calidad educacional, comenzó a recomponer la relaciones sociales entre los diferentes actores del "campo" de la educación universitaria, lo que catapultó a la constitución del Consejo Superior de Educación como mecanismo de intervención del Estado sobre la

educación universitaria privada.

Este órgano tomó la conducción de la modernización de la educación universitaria privada, como se ha llamado al mecanismo de acreditación creado por el Estado para intentar regular el mercado de la educación privada universitaria, es decir, evitar que la mera funcionalización de las universidades privadas en el mercado como sistema económico autorregulado provoque las irracionalidades con su autonomización, es decir, la pérdida de la calidad de la educación universitaria. Situación hasta en la cual los propios sostenedores del modelo neoliberal advirtieron, pues, una total desregulación del sistema inevitablemente conduciría a la ineficiencia del mismo y a la amenaza de una eventual situación de caos.

Frente a este nuevo escenario que llamamos de acoplamiento estructural entre Estado y Mercado, determinamos que se dan dos situaciones típico-ideales posibles en las universidades privadas bajo el sistema de acreditación exigido por la sociedad al Estado que, además de autofinanciarse totalmente, tienen que cumplir con una serie de indicadores institucionales para ser universidades autónomas, lo que equivale en definitiva a ser universidad: La primera, ocurre cuando el programa de acreditación tiende a sacrificar el mundo de la vida, caracterizado por la comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo, lo que equivale a afirmar que el mundo de la vida tiende someterse a los requisitos sistémicos. La segunda, en cambio, ocurre cuando aquellas universidades privadas que se han consolidado como dichos mundos de la vida, encuentren en la acreditación la oportunidad para ser oficializadas, lo que indica que en algunos casos, es el sistema el que tiende a someterse a las restricciones normativas del mundo de la vida. De acuerdo a lo planteado sería la obtención de una cuota del Capital Simbólico del Sacro-Estado, recepcionando su "bendición".

ANEXO METODOLÓGICO.

El estudio ha utilizado una estrategia de investigación que combina datos cuantitativos secundarios y produce datos cualitativos primarios.

A) DATOS SECUNDARIOS.

Los datos secundarios que requerimos para hacernos un cuadro general de lo que nos interesó, se encontraba reflejado en la primera pregunta del problema de investigación a saber:

"De hecho, actualmente, todas las universidades chilenas (incluidas las tradicionales), independientemente de su origen, dependencia y situación jurídica o legal, tienen que propender hacia el autofinanciamiento, lo que las sitúa fundamentalmente en el mercado como sistema funcional autorregulado; aunque las universidades 'tradicionales', reciben, al menos, aportes fiscales directos e indirectos; lo que nos hace preguntarnos si en general, las universidades, tradicionalmente vividas como comunidad de diálogo metódico, crítico y complejo, o como diría Habermas, como espacio de predominio de la acción comunicativa y la argumentación en tanto mundo de la vida, son sometidas a los

requerimientos sistémicos del mercado. Y de ser así, ¿serán las universidades privadas más proclives a funcionalizarse en el mercado que las 'tradicionales', en la medida en que no reciben aporte fiscal directo, o será en definitiva ésta una cuestión de mera gradualidad".

De acuerdo con esta pregunta del problema de investigación, acordamos que todas las universidades (tradicionales y privadas) tienen que situarse dentro del mercado, aunque manejamos el supuesto que las privadas en mayor medida, dado que no recibirían Aporte Fiscal Directo ni Crédito Universitario un reducido Aporte Fiscal Indirecto dadas las características de sus estudiantes; por lo que suponíamos que entre las universidades tradicionales y privadas existiría una situación de gradualidad respecto de su actuación dentro de este subsistema. Por lo tanto, los datos (en todos los casos comparativos), que definimos para demostrar dicha gradualidad fueron los siguientes:

1.- "Estadísticas comparadas del tipo de carreras universitarias que han impartido las universidades tradicionales y privadas".

JUSTIFICACIÓN: Por una parte se quiso demostrar que las universidades chilenas en general han tenido una orientación napoleónica por sobre una orientación humboldtiana, lo que se pudo deducir del tipo de carreras que han impartido; lo cual se acentuaría en las privadas, dado que estas últimas imparten carreras con mejor inserción laboral o profesionalizantes, exclusivamente.

2.- a) Comparación de datos de financiamiento directo e indirecto, por parte del Estado, entre universidades tradicionales y privadas.

b) Identificación y análisis de los ingresos directos, provocados por las políticas de autofinanciamiento.

JUSTIFICACIÓN: Las universidades privadas carecen de aportes de fondos públicos directos y crédito universitario, por lo que su sostén financiero institucional depende casi exclusivamente del cobro de los derechos de matrícula que pagan los clientes. Debido a este hecho, creímos que era posible constatar estrategias de sobrevivencia financiero-administrativas, que favorecen la reproducción de las universidades privadas.

3.- Carreras de bajo capital inicial y bajo costo operativo prevalecen en las universidades privadas.

JUSTIFICACIÓN: Las universidades privadas ofrecen generalmente carreras que exigen de un capital inicial muy bajo (en "jerga" universitaria, se les llama universidades de "tiza y pizarrón") y que además tienen un bajo costo operativo.

4.- Análisis comparativo de las tasas de retención, entre universidades tradicionales y privadas.

JUSTIFICACIÓN: Las universidades privadas tienden a institucionalizar bajos niveles de exigencia y rendimiento académico para evitar la deserción, debido a que dependen financieramente, por lo general, de los aranceles que los alumnos-clientes pagan mensualmente.

5.- Análisis comparativo de las frecuencias de retención entre estudiantes de universidades tradicionales y privadas, que estudian una misma carrera.

JUSTIFICACIÓN: En las universidades privadas se tienden a

institucionalizar bajos niveles de reprobación y eliminación por motivos académicos, debido a razones similares al caso anterior.

6.- Comparación de puntajes en la Prueba de Aptitud Académica, entre alumnos que ingresan a las universidades tradicionales y privadas.

JUSTIFICACIÓN: Las universidades privadas tienden a exigir en sus procesos de selección, bajos puntajes en la Prueba de Aptitud Académica, en comparación a las universidades tradicionales y así aseguran el número suficiente de clientes que permitan su mantención.

7.- Con la identificación de las carreras de alta demanda de ingreso (periodismo, psicología, derecho, arquitectura, ingeniería comercial, etc.), se realizó un análisis comparativo de las frecuencias de los puntajes en la Prueba de Aptitud Académica, que exigen en las universidades tradicionales y privadas.

JUSTIFICACIÓN: Las universidades privadas tienden a ofrecer aquellas carreras que tienen una alta demanda y exigen un alto puntaje en la Prueba de Aptitud Académica, en las universidades tradicionales para asegurar un mínimo de estudiantes que les permita reproducirse.

8.- Comparación del N° de estudiantes por profesor entre universidades tradicionales y privadas.

JUSTIFICACIÓN: Se supuso que en la medida en que las universidades privadas requieren de muchos alumnos para autofinanciarse, tendiendo a masificar la docencia.

9.- Comparación entre las universidades tradicionales y privadas el tiempo de dedicación de los profesores.

JUSTIFICACIÓN: Se supuso que en las universidades tradicionales, el grado de dedicación es mayor, mientras que en las privadas predominan los profesores contratados por horas de clases impartidas. A mayor dedicación se favorecería mayormente el desarrollo de una comunidad universitaria, aunque el argumento de las universidades privadas, sea que contratan profesores de mejor calidad.

10.- Promedio de publicaciones o realización de investigaciones por profesores, comparándolos en las universidades tradicionales como privadas. Dato que se comparó desagregadamente de la siguiente manera:

10.1.- Investigaciones financiadas por organismos oficiales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT).

10.2.- Publicaciones de alto nivel científico en cada tipo de universidades.

JUSTIFICACIÓN: El supuesto que había detrás de todos estos datos era que en las universidades tradicionales se realiza más investigación y publicaciones, dado que no se centran exclusivamente en la docencia como las universidades privadas; las que no tienen otra alternativa al depender exclusivamente del mercado.

Como también se recordará, en la segunda parte del problema

de investigación, definimos la necesidad de obtener otras informaciones secundarias; aunque el grueso de los datos fueron producidos a partir de la información primaria, que según lo planteado, se obtendría a través de entrevistas. Esta parte del problema de investigación que definió los otros datos secundarios y los primarios, era la siguiente:

"Pero el Estado, a través del programa de acreditación, que en definitiva intenta evitar que la mera funcionalización de las universidades privadas en el mercado como sistema económico autorregulado provoque las irracionalidades con su autonomización, introduce una situación particular en las universidades privadas. En efecto, si además de autofinanciarse totalmente tienen que acreditarse para ser universidades autónomas, lo que equivale en definitiva ser universidad, a riesgo de ser clausuradas; entonces parecería lógico que estas universidades endurecieran sus procedimientos administrativos y de control interno, a fin de cumplimentar los requisitos objetivos de la acreditación y así obtener el reconocimiento oficial, y eventualmente, situarse en el Sacro-Mercado como agente económico 'sin responsabilidad pública', posibilitando solamente el desarrollo de la acción instrumental y no de la acción comunicativa; lo que sería un efecto perverso de la modernización. Larraín, parafraseando a Habermas, sostiene que "por una parte la constitución de sistemas es necesaria y positiva y por otra tiene sus aspectos peligrosos y negativos".

Pero el sistema de acreditación como programa del Estado podría estar facilitando o generando, el desarrollo de universidades que se articulen en torno a la argumentación y la acción comunicativa, o bien, puede ocurrir que aquellas universidades privadas que han consolidado como dichos mundos de la vida, encuentren en la acreditación la oportunidad para ser

oficializadas, lo que de acuerdo a lo planteado sería la recepción de la 'bendición' del Sacro-Estado".

Los datos secundarios, que requerimos en esta segunda parte del problema, fueron los siguientes:

11.- Análisis de la prensa de la época, cuando fue clausurada alguna universidad privada.

JUSTIFICACIÓN: Aquí supusimos que el cierre de una universidad que no cumple con los indicadores cuantitativos e institucionales de calidad de la educación, que implica el proceso de verificación, es capitalizado simbólicamente por el Estado, y a su vez, por las universidades privadas que sacrifican los roles básicos de los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje -los maestros y discípulos-, para cumplir con el programa.

12.- Análisis de la prensa recientemente aparecida en Chile, que da cuenta de la crisis del sistema universitario chileno orientado por el mercado.

JUSTIFICACIÓN: Entre los meses de junio y julio de 1997, y Enero de 1998, reapareció en escena el movimiento estudiantil, las asociaciones de académicos y el Consejo de Rectores de Chile, cuestionando el sistema de financiamiento, la falta de participación y la necesidad de generar un plan estratégico de desarrollo de las universidades tradicionales. A nuestro juicio, tal situación evidenció la crisis del modelo de universidad de mercado en el cual se encuentran insertas todas las universidades, ya sean éstas tradicionales o privadas.

Como es posible apreciar, todos estos datos secundarios, apuntan a determinar el continuo de la gradualidad de las universidades en relación al mercado, y también apuntan a determinar el uso y apropiación del capital simbólico o legitimidad, por parte del Estado.

B) DATOS PRIMARIOS.

Al respecto el carácter cualitativo del estudio, nació del hecho que la heurística utilizada, supuso también la existencia de un mundo simbólicamente elaborado e interpretado. Dentro de este enfoque, complementario al primero -cuantitativo-, utilizamos el Análisis Documental y Entrevistas Abiertas. Como técnicas de producción de datos, las apreciamos como el modo más apropiado para adentrarnos a la comprensión y al sentido atribuido por los sujetos universitarios.

JUSTIFICACIÓN: Respecto de las Entrevistas Focales, por tratarse de una técnica cualitativa, es preciso señalar que no recolectamos datos, sino que los producimos; ésto, debido a nuestra propia condición de sujeto histórico que, en un proceso de interacción hablada, provocamos y regulamos un habla investigada con los entrevistados.

Como características propias de esta técnica, asumimos el supuesto de que los sujetos eran singulares y estaban constituidos por una red de determinaciones propias e irrepetibles, es decir, son igualmente históricos. "Con esto se quiere indicar que los objetos que observamos -en ciencias o en investigación social- se organizan desde dentro; es decir, tiene un observador interno, anterior al observador externo. Así, conocer un fenómeno social es conocer lo que éste 'es' para los propios sujetos; es observar como éstos se observan, conocer como éstos le conocen"²²⁰. De ahí que bajo este supuesto, hallamos optado por una estrategia dialógica, donde las competencias de preguntar y responder no se distribuyen de modo unilateral: el investigado no sólo debe responder, puede también formularse preguntas y formular preguntas al investigador.

²²⁰ **CANALES, MANUEL Y BINIMELIZ, ADRIANA.** "El Estudio de la Realidad Social con Metodologías Cualitativas". Ministerio Secretaría General de Gobierno, División de Organizaciones Sociales, Departamento de Información, Santiago de Chile, 1994, pág. 8.

Por su parte, la muestra de los entrevistados, se realizó siguiendo la metodología propia de Muestreo Teórico, desarrollada por Glaser y Strauss²²¹. De esta forma el número de Entrevistas recolectadas estuvo dada por un punto de saturación. Por otro lado, la selección se hizo bajo un criterio de representatividad estructural, en donde el conjunto de sujetos se definió razonadamente, no siendo equivalentes ni intercambiables entre sí, pero estuvieron conectados unos a otros en una misma estructura: La comunidad universitaria, esto es, la condición de directivos superiores, profesores, estudiantes y ejecutivo del Consejo Superior de Educación.

Las Entrevistas Abiertas fueron aplicadas a directivos superiores, profesores contratados a tiempo parcial y estudiantes de universidades privadas; a profesores y estudiantes de universidades tradicionales, y a un directivo del Consejo Superior de Educación.

²²¹**GLASER, B. G. y STRAUSS, A.** “The discovery of grounded theory”. Ed. Aldine Publishing company, Chicago, USA, 1967.

1.- APLICACIÓN DE ENTREVISTAS ABIERTAS A DIRECTIVOS Y DOCENTES CONTRATADOS POR HORAS DE CLASE, DE UNIVERSIDADES PRIVADAS.

El objetivo de aplicar esta técnica, a **directivos y profesores contratados por horas, en las universidades privadas**²²², consistió en pesquisar como las universidades privadas que se encuentran en proceso de acreditación ante el Consejo Superior de Educación, institucionalizan y legitiman una serie de prácticas sociales, que se traducen en visiones de la universidad, vida académica, contexto laboral, administración docente y percepción del rol de Consejo Superior de Educación; y que se manifiestan en algunos fenómenos como el endurecimiento de procedimientos administrativos para cumplimentar los indicadores de calidad de la acreditación. En correspondencia con el marco teórico de nuestra investigación, variados valores y comportamientos pautados de la tradición universitaria, son sacrificados por el Sacro Estado.

Las entrevistas fueron aplicadas a doce personas: seis directivos superiores de universidades privadas y seis profesores contratados por horas en las mismas universidades, excluyendo estudiantes, ya que se requería de cierto grado de experiencia y participación en una comunidad universitaria, que implica también la experiencia, como estudiantes por parte de los académicos, en otro tipo de organización universitaria no sometida a un proceso de acreditación.

²²²Estas entrevistas ya fueron aplicadas y transcritas en la investigación desarrollada para obtener el Grado Académico de Magíster en Sociología, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que fue presentada en el mes de Enero de 1.998 con el fin de acreditar la Suficiencia Investigadora que exige este Programa de Doctorado.

Respecto de los focos de las entrevistas, éstos fueron los siguientes, de acuerdo al protocolo aplicado según fuera el caso:

1.- Entrevista a Directivos Superiores:

FOCO 1: **Visión de la Universidad:** se intentó producir datos acerca de la concepción de universidad, en tanto organización e institución, para los sujetos.

FOCO 2: **Vida Académica:** se produjeron datos sobre la cotidianidad comunitaria entre académicos (principalmente) y estudiantes.

FOCO 3: **Consejo Superior de Educación:** producción de datos sobre el Consejo Superior de Educación, y la resonancia de sus operaciones de acreditación en la organización universitaria y la comunidad de maestros y discípulos.

2.- Entrevista a Docentes Contratados por Horas:

FOCO 1: **Contexto Laboral:** con el objetivo de producir información acerca de su actividad académica en el contexto de su vivencia en la organización.

FOCO 2: **Administración Docente:** Se refiere a los aspectos administrativos resonantes también, de la política de autorregulación institucional introducida por el Consejo Superior de Educación, que vivencia el sujeto.

FOCO 3: **Vida Académica:** que buscó producir información sobre la vivencia del sujeto en la comunidad universitaria.

A continuación exponemos los protocolos de entrevistas que fueron aplicados en esa oportunidad.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS SUPERIORES DE
UNIVERSIDADES PRIVADAS.

ACLARACIONES:

a) La siguiente entrevista se inscribe dentro de una investigación acerca de la actual modernización de la educación privada universitaria, patrocinada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, como finalización de los estudios de Magíster en Sociología del entrevistador.

Las preguntas que se le realizarán apuntan a la visión general que Ud. posee sobre la marcha de esta universidad, la vida académica que se desenvuelve en ella y, algunos aspectos que dicen relación con la vinculación de la universidad con el Consejo Superior de Educación.

b) La entrevista se grabará.

c) Se le garantiza al entrevistado su anonimato.

d) Las sesiones de la entrevista durarán entre 30 a 45 minutos aproximadamente.

ENTREVISTA.

FOCO 1: VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

A continuación, se le harán las preguntas relacionadas con su visión global acerca de la marcha de esta universidad.

- 1.- ¿A través de qué procedimiento ingresó a la universidad?
¿Hace cuánto tiempo?.
- 2.- En la actualidad, ¿Cuál es su cargo en la universidad?.
- 3.- ¿A través de qué procedimiento llegó a ocupar este cargo?.
- 4.- ¿Podría describirme un día típico de trabajo?.
- 5.- En consecuencia, ¿Podría decirme cuáles son sus funciones en la universidad?.
- 6.- Dadas las funciones, que tiene en el desarrollo de la universidad; ¿A su juicio, cuáles son hoy en día las principales estrategias para desarrollar y consolidar la universidad?.
- 7.- ¿Qué recursos humanos y físicos ayudarían en este sentido?.
- 8.- Pasando ahora de sus funciones, a las funciones de la universidad, quisiera preguntarle ¿cuál cree Ud. que es la misión de la universidad actual?.
- 9.- Siendo más específico, ¿cuál es, a su juicio, la misión de la universidad privada actual y, concretamente, su misión en la sociedad chilena?.

FOCO 2: VIDA ACADÉMICA.

A continuación nos avocamos a la vida académica que se desarrolla al interior de esta universidad. Aunque existen algunas preguntas de índole administrativas, que en su condición

de académico, podrían aparecer como suntuarias, revisten importancia para el desarrollo de la investigación:

10.- ¿Cuál es el régimen de contratación de académicos (jornadas completas, parciales, horas)?.

11.- ¿A qué porcentajes corresponden respectivamente?.

12.- ¿Cuál es el criterio para la contratación de académicos?.

13.- ¿Existe un sistema de jerarquización académica?.

14.- **De existir un sistema de jerarquización,** ¿Qué criterios o dimensiones se consideran?, ¿Cuál sería su ponderación?.

15.- Fuera de la docencia, ¿qué funciones cumple el académico contratado por horas?.

16.- ¿La universidad otorga los recursos económicos y físicos para que el docente se pueda encontrar con sus pares, prepare sus clases, atender a los alumnos?.

17.- Y, qué funciones administrativas, exclusivamente asociadas a la docencia desempeña el académico?.

18.- ¿Cuál es la importancia que se le asigna al cumplimiento de estas funciones administrativas?.

19.- El Consejo Superior de Educación y el sistema de acreditación de universidades privadas que implementa, considera importante que las universidades en tanto organizaciones, alcancen la meta de la autorregulación institucional, como criterio de su madurez. La importancia que pueden tener estas funciones administrativas (especialmente las que se encuentran asociadas a la actividad docente). ¿Están relacionadas con este criterio de acreditación de la calidad de la educación universitaria y de la solidez organizacional de la universidad que la tiene a su cargo?.

20.- ¿Han tenido casos en que un académico se despreocupe de cumplir estas funciones administrativas?.

21.- **En caso que corresponda,** ¿Podría darme un ejemplo?.

22.- ¿Existe algún sistema de evaluación de los docentes?.

23.- **En caso que corresponda,** ¿Cuáles?.

- 24.- ¿Qué dimensiones se consideran en cada uno de ellos?.
- 25.- En la política académica, ¿de qué manera repercute la evaluación docente?.
- 26.- ¿Podría darme algunos ejemplos concretos?.
- 27.- ¿Existe libertad de cátedra total, parcial, o ninguna?
- 28.- En esta universidad como organización, ¿Qué papel desempeña la productividad, (Por ejemplo, N° de estudiantes atendidos por académico, diferentes jornadas de estudio: mañana, tarde, vespertino)?.
- 29.- ¿Se realiza investigación en la universidad?.
- 30.- **Si corresponde**, ¿Cómo el académico accede a la realización de investigación?.
- 31.- **Si corresponde**, ¿Existe relación entre la investigación que realizan los académicos en esta universidad y su docencia?.
- 32.- ¿Se realiza actividad de extensión?.
- 33.- **En caso que corresponda**, ¿cómo se materializa?.

FOCO 3: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.

Ahora dialogaremos sobre la relación entre esta universidad y el Consejo Superior de Educación.

- 34.- ¿Cómo se monitorea la calidad del desempeño del académico?.
- 35.- A su juicio, ¿Qué hace que la educación impartida en esta universidad, sea de calidad?.
- 36.- ¿Cómo se asegura que la educación siga siendo de calidad?.
- 37.- ¿Podría darme a conocer algunas medidas al respecto?.
- 38.- Dado su cargo, Ud. debe estar en conocimiento de la importancia del Consejo Superior de Educación, y las funciones que desempeña. Al respecto, ¿Qué procesos de autoevaluación se han diseñado para permitir el progreso de la universidad?.
- 39.- Una vez que culmine el proceso de acreditación, ¿Qué desafíos quisiera Ud. que la universidad estuviera enfrentando, en los siguientes aspectos: a) vida académica interna, b) estructura de la organización y c) en su relación con la

sociedad?.

MUCHAS GRACIAS.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFESORES DE
UNIVERSIDADES PRIVADAS CONTRATADOS POR HORAS.

ACLARACIONES:

a) La siguiente entrevista se inscribe dentro de una investigación acerca de la actual modernización de la educación superior privada universitaria, patrocinada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, como finalización de los estudios de Magíster en Sociología del entrevistador.

Las preguntas que se le realizarán, apuntan a su visión acerca del contexto laboral en que desarrolla su actividad académica, algunos aspectos relacionados con la administración de la actividad académica por parte de esta universidad y a la vida académica que se desarrolla en su interior.

b) La entrevista se grabará.

c) Se garantiza el anonimato del entrevistado.

d) Las sesiones de la entrevista tiene prevista una duración entre 30 a 45 minutos.

ENTREVISTA.

FOCO 1: CONTEXTO LABORAL.

En primer lugar, quisiéramos realizarle algunas consultas acerca de su actividad académica dentro del contexto laboral que le otorga esta universidad.

- 1.- ¿Cuál es su cargo en la universidad?.
- 2.- ¿Cuántos años de experiencia académica posee?.
- 3.- ¿Desde cuándo trabaja aquí?.
- 4.- ¿A través de qué procedimiento ingresó a la universidad?.
- 5.- ¿Cuáles son sus funciones en esta universidad?.

FOCO 2: ADMINISTRACIÓN DOCENTE.

Pasando ahora al tema de la administración de la actividad académica por parte de esta universidad, quisiéramos realizar algunas preguntas que podrían parecer suntuarias, sin embargo revisten importancia para el desarrollo de la investigación:

- 6.- ¿Cuántas horas de clases dicta en esta universidad?.
- 7.- ¿Cuántas cátedras diferentes dicta?.
- 8.- Además de la actividad docente que realiza en esta

universidad, ¿posee compromisos laborales con otra(s) institución(es)?.

9.- ¿Qué tipo de compromisos laborales, académicos o profesionales?.

10.- ¿Qué porcentaje de su tiempo laboral le dedica a esta universidad?.

11.- ¿Tiene que cumplir con alguna actividad administrativa relacionada con su actividad en el aula?.

12.- **En caso que corresponda**, ¿Podría decirme cuáles?.

13.- Y según Ud. ¿Qué importancia tienen éstas, para la universidad?, ¿Para qué cree que le sirven a ella?.

14.- ¿En qué nota Ud. esta importancia?.

15.- ¿Conoce el caso de algún académico, que por no cumplir con las normativas referidas a su actividad docente, haya tenido problemas con las autoridades de la universidad?.

16.- **Si corresponde**, ¿podría describirme la situación?.

17.- ¿Tiene libertad de cátedra?.

18.- ¿En qué se expresa lo que me acaba de decir?.

19.- ¿Existe alguna forma de evaluación de su trabajo?.

20.- **Si corresponde**, ¿Por quién es evaluado?.

21.- ¿Ud. tiene la oportunidad de conocer los resultados de esta evaluación?.

22.- ¿Cómo se incorporan estos resultados en la actividad docente?.

23.- En su opinión, ¿cuál es la utilidad de estos procedimientos para la universidad?.

FOCO 3: VIDA ACADÉMICA.

Finalmente, entrando en el tema de la vida académica que se desarrolla al interior de esta universidad:

24.- ¿Podría describirme una clase típica desde que entra al aula hasta que sale?.

25.- ¿Qué lo ha motivado a Ud. a realizar docencia?.

26.- ¿Cuántos alumnos en promedio tiene en sus cursos?.

- 27.- ¿En qué consiste la relación con sus alumnos?.
- 28.- ¿Cómo describiría Ud. al alumno tipo de la universidad?
(profundizar en sus intereses académicos).
- 29.- ¿Tiene contacto con sus alumnos fuera de la clase? (horarios de atención, compartir espacios, etc.).
- 30.- ¿Tiene ayudante?.
- 31 .- **Si corresponde**, ¿Qué tipo de actividades desempeña?.
- 32.- Resumiendo lo relativo a sus alumnos, ¿podría decirme qué ha aprendido de ellos?.
- 33.- ¿Se realiza investigación en la universidad? (preguntar por la participación del entrevistado).
- 34.- ¿Se realiza extensión en la universidad? (preguntar por la participación del entrevistado).
- 35.- ¿Se ha perfeccionado los últimos tres años dentro y/o fuera de esta universidad?.
- 36.- **En caso que corresponda**, ¿Cómo?.
- 37.- ¿Qué apoyo le ha brindado la universidad para realizarlo?.
- 38.- ¿Podría decirme qué ha ganado trabajando en esta universidad?.
- 39.- Finalmente, ¿En qué se resume su compromiso con esta universidad?.

MUCHAS GRACIAS .

NÓMINA DE SUJETOS ENTREVISTADOS.

DIRECTIVOS SUPERIORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS:

NOMBRE.	UNIVERSIDAD/CARGO.
1.- Gabriel de Pujadas H.	Rector Universidad Educares.
2.- Héctor Concha S.M.	Vice-Rector Académico Universidad Católica Blas Cañas.
3.- Óscar Corvalán.	Vice-Rector Académico Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC).
4.- Emilio Gautier.	Coordinador Académico Área de Ciencias Sociales Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS).
5.- Carlos Gaete.	Secretario de Estudios Universidad Bolivariana.
6.- Octavio Vásquez.	Coordinador Geografía Universidad Nacional Andrés Bello.

DOCENTES CONTRATADOS POR HORAS:

NOMBRE .**UNIVERSIDAD .**

- 1.- **Ernesto Jorquera.** Prof. Psicología de las Comunicaciones. Carrera de Psicología. Universidad Educares.
- 2.- **Daniel Jofré V.** Prof. Sociología de la Educación. Carrera de Pedagogía en Inglés. Universidad Católica Blas Cañas.
- 3.- **Julio Retamal.** Prof. Historia de Chile. Carrera de Periodismo. Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC).
- 4.- **Miguel Alvarado B.** Prof. Antropología Social. Carrera de Trabajo Social. Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS).
- 5.- **Lester Reyes A.** Prof. Estadística Social. Carrera de Psicología. Universidad Bolivariana.
- 6.- **Héctor Ubilla.** Prof. Historia de Chile. Carrera de Periodismo. Universidad Nacional Andrés Bello.

II) ENTREVISTAS ABIERTAS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CORPORACIONES TRADICIONALES Y PRIVADAS.

En este caso, también intentamos evaluar la existencia de ciertos valores y prácticas sociales por parte de estos sujetos universitarios, específicamente, la experiencia de la relación maestro-discípulo, y, la identificación con la universidad, que creemos debieran ser diferentes en las universidades tradicionales respecto de las privadas.

El instrumento consideró la variable tiempo en términos fenomenológicos, es decir, donde la consideración de sujeto universitario para los entrevistados estaba dada por un tiempo experimentado, en el cual, el pasado -lo que la tradición refiere acerca de las características del estudiante universitario- se presenta reversible y recursivo, donde el pasado se trae al presente mediante la memoria, pero donde también el futuro se anticipa por medio de la imaginación.

Esto significó ubicarnos en el nivel del mundo de la vida, graficado en el eje pasado/futuro, del marco teórico de la investigación.

Ahora bien, indudablemente que la función de la universidad

en cualquier escenario social, se cumple a través de tres actividades: Investigación, Docencia y Extensión. Pero de estas tres, la más importante es la docencia; primero, por su embergadura y su peso específico al interior de la universidad y que se materializa en la relación maestro-discípulo; o más ascépticamente, la relación profesor-alumno. Es lo más visible, lo más estable y lo más institucionalizado en la universidad; en segundo término, porque el desarrollo del conocimiento y la ciencia que en la universidad se genera, se canaliza normalmente hacia la docencia. La universidad, es una institución eminentemente docente²²³; pero además, en tercer lugar, en el caso chileno ha sido éste un ámbito desde donde se ha ido desarrollando la universidad, lo que en términos generales sobrepasa e incluye los dos motivos anteriores para centrarnos en la relación profesor-alumno.

Esto último queda demostrado en el trabajo de Orlando Silva, al referirse a la Universidad en Chile como organización²²⁴, donde identifica el ámbito de la relación profesor-alumno, como el núcleo operativo donde se materializan las acciones concretas y definidas y las tareas y funciones específicas.

²²³Esta afirmación no nos debe llevar a confundir universidades simples (que realizan sólo docencia), que se encuentran en su totalidad en el sector privado, con universidades complejas. Sobre universidades complejas Juan de Dios Vial Correa, Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en una entrevista al periódico El Mercurio, el 15 de mayo de 1994, afirmaba que “Un país moderno necesita universidades complejas, es decir, entidades donde se desarrolle la investigación en distintas áreas, y donde exista, simultáneamente, la docencia. Estas actividades conjuntas en cualquier parte del mundo suponen la presencia de universidades de cierto tamaño, un presupuesto de investigación de cierta cuantía y un número apreciable de personal de tiempo completo. Si en un país no hay universidades de este tipo, entonces casi no hay para qué hablar de sistema universitario”.

²²⁴**SILVA, ORLANDO.** “La Universidad como Organización”. Revista Chilena de Temas Sociológicos. Santiago de Chile. Universidad Católica Blas Cañas, año II, N° 2, diciembre, 1996.

Por largos años desde la fundación del sistema universitario chileno, el ámbito operativo de la universidad había que entenderlo a la luz de una organización cerrada a su entorno, y compatible con los modelos de desarrollo imperante hasta bien entrada la década del 50. A partir de fines de esta década, y de manera decisiva en los 60, la universidad comienza a transformarse por la acción del núcleo operativo (académicos y estudiantes) de la universidad que buscaba actualizar las demandas de la sociedad. Fue el período de la llamada reforma universitaria, donde "la estructura formal incorporaba a los actores del núcleo operativo en la generación del gobierno universitario. Tal fenómeno, irradió a las estructuras de línea media, en donde se hizo efectiva la elección de autoridades intermedias"²²⁵. Más adelante agrega este autor: "desde la visión organizacional de la universidad, la base operativa cobra un rol fundamental: es allí donde se generan los flujos interaccionales que le permiten a ésta materializar su performatividad. El desarrollo histórico de la estructura universitaria, comprueba que éstos se han generado allí en la base operativa"²²⁶.

Sin embargo, todo este proceso se revirtió con el golpe de estado en 1973, y la intervención militar en las universidades chilenas, buscó reprimir fundamentalmente el núcleo operativo de la universidad, los profesores y los alumnos, designando todas las autoridades a través de un Estatuto Orgánico de Universidades, pasando a desaparecer el principio de la autonomía universitaria.

Posteriormente se desarrolló la reforma al sistema superior de educación, justificado legalmente con los Decretos de Fuerza de Ley 1 y 5 del gobierno militar, que subdividió las 2 universidades estatales, generando 16 universidades regionales; se introducen las universidades privadas, se crean los Institutos

²²⁵ **IBID.** Pág. 40.

²²⁶ **IBID.** Pág. 47-48.

Profesionales y los Centros de Formación Técnica, lo que genera una enorme diversificación del sistema; se imponen paulatinamente políticas de autofinanciamiento, se elimina el arancel diferenciado en las universidades tradicionales, lo que se ha traducido en que todos deben pagar la universidad por igual; se genera una enorme competitividad inter-universidades por la captación de estudiantes, etc. Situación que hasta ahora no ha cambiado, pero que comienza a experimentar sus primeros síntomas de crisis, como se planteó en los análisis de la prensa aparecida recientemente en Chile.

Fundamentada la importancia de la comunidad universitaria en el desarrollo del sistema universitario chileno, si nos centramos en la experiencia profesor-alumno, siguiendo a Habermas, el mundo de la vida está constituido por una tradición cultural compartida por una comunidad, de modo tal que en él los miembros del grupo encuentran un contexto ya interpretado en lo que atañe a su situación. En ese sentido el mundo de la vida produce una imagen de mundo. Y, como sostiene Atria, "la educación es un proceso estructurante, que nos permite armar una imagen de mundo y, por tanto, contribuye al proceso interpretativo necesario para construir el mundo de la vida"²²⁷. No obstante, en el nivel correspondiente a la educación superior, se produce un cambio significativo, un salto cualitativo, en el sentido que la educación se convierte en un instrumento que expande nuestro mapa de opciones para organizar la vida. El cambio es tan cualitativo y radical, que no es de extrañar que la experiencia estudiantil del universitario, respecto de su experiencia anterior en la enseñanza secundaria, sea experimentada con dificultades. En una investigación realizada en Chile se sostiene que, "entre los problemas que perciben (o creen tener) los alumnos acerca de sus

²²⁷ **ATRIA, RAÚL.** "La Educación Superior desde el Mundo de la Vida". Revista Estudios Sociales N°78, trimestre 4, Santiago de Chile, 1993, pág.161.

estudios universitarios, relacionados con el tipo de aprendizaje realizado en el Liceo, predominan los derivados de la diferencia del método pedagógico empleado en la universidad y el que usaban en la enseñanza media"²²⁸. De ahí que también otras investigaciones recientes establezcan que los estudiantes universitarios, a diferencia de otros estudiantes de educación superior no universitaria, tienden a desarrollar un pensamiento eminentemente profundo²²⁹; sosteniendo más adelante que "el estudiante 'profundo' prefiere metáforas teóricas, abstractas y disfruta armando un sistema de ideas ya sea en el papel o a través de contrastes o comparaciones mentales"²³⁰, lo que es más acentuado en los estudiantes que han accedido a carreras de alto puntaje de acceso, lo que equivale a sostener, carreras impartidas en universidades tradicionales, que son las que tienen este tipo de requisitos, a diferencia de las universidades privadas.

Si la educación en general, es estructurante en el sentido que se sigue un conjunto de reglas pre-establecidas que constriñen los espacios de libertad del sujeto, en la educación superior, las opciones para organizar nuestra propia experiencia con el mundo, se expanden.

Lo cierto es que sin el ánimo de establecer una esencia de lo universitario, la experiencia indica que "la educación superior que no tiene esta capacidad de ampliar el rango de opciones no es superior, sigue siendo un proceso fundamentalmente administrado para un mundo que ya no está reservado, planeado y diseñado, donde la autodeterminación del sujeto es la excepción y

²²⁸**SCHIEFELBEIN, E y ANDRACA, A.M.** "Características del Alumnado y del Proceso de Enseñanza Universitaria en 1973". Revista Estudios Sociales, Santiago de Chile, abril, 1977.

²²⁹**PÉREZ, F., ITURRIETA, S., ICAZA, G. Y TRUFFELLO, I.** "El Estudiante Universitario: Algunas Características de Aprendizaje y Personalidad". Revista Estudios Sociales N°79, trimestre 1, Santiago de Chile, 1994.

²³⁰**IBID.** Pág. 130.

no la norma"²³¹. Esto es una característica que asume la educación sólo a este nivel.

De ahí que consideremos la experiencia universitaria para los estudiantes, como un proceso sistemático y progresivo de descentración en tanto sujetos, es decir, se traduce en un camino que se distancia sostenidamente desde una articulación egocéntrica hacia una articulación sociocéntrica en el mundo. Por lo mismo no es de extrañar que los estudiantes universitarios, habitualmente desarrollen una preocupación por el entorno de la universidad, por lo que definen como lo propiamente social.

²³¹**IBID.** Pág.163.

En consecuencia, la imagen de mundo que se va configurando a nivel del mundo de la vida universitaria, y que llamamos un proceso de descentración del sujeto, un proceso de expansión de su horizonte de posibilidades, está regulada en gran medida por la relación profesor-alumno. Relación que no está ausente de conflictividad, pertinencia y relevancia, para el sujeto estudiantil, tal cual lo han demostrado estudios realizados en Chile. En otras palabras, esta relación social -asimétrica se entiende-, puede ser más o menos efectiva, dependiendo de su experiencia personal en el proceso de descentración, y también del docente y la institución. Al respecto, investigaciones hechas en plantean que "hay índices que cuestionan la efectividad de la enseñanza en la formación de profesionales (pregrado) en las universidades (...). Sin embargo, más significativo es la observación, de carácter general, de un escaso compromiso de los actores educativos, específicamente: el alumno, el profesor y la institución, con todo aquello que implica el proceso docente, constituyéndose así en un factor determinante de estrategias magras o simplemente aleatorias"²³².

²³²RAMÍREZ, S., SILVA, M., SPENCER, W. y ZÚÑIGA, M. "¿Es Factible Mejorar la Efectividad Docente en la Universidad Chilena. Relación de una Estrategia Probada". Revista Estudios Sociales N°89, trimestre 3, Santiago de Chile, 1996, pág. 34.

A nuestro respecto, acogimos del mencionado estudio, la validación del enfoque integral de la docencia, tomado de Arthur Chickering²³³; donde el modelo establece 7 indicadores de docencia efectiva, para la elaboración del diseño de nuestro instrumento, a ser aplicado como entrevista abierta tanto a los estudiantes de universidades privadas como tradicionales. El supuesto que manejamos es el siguiente: Una buena práctica docente, redundando en un proceso adecuado de construcción de la imagen de mundo (mundo de la vida universitario), favoreciendo un proceso de descentración del sujeto, en términos prácticos (aprendemos a dominar ciertas destrezas técnicas que son habilitantes para el desempeño de una profesión), analíticos (aprendemos las bases para organizar la experiencia, es decir, organizamos el mundo factual analíticamente para operar sobre él) y vocacionales (en el sentido weberiano de esta expresión, racionalidad que está centrada en la construcción de la identidad, a partir de las expectativas de desempeño que se van configurando en nuestro aprendizaje), en la medida en que permite una ampliación de sus posibilidades de elección, en dicha construcción de mundo.

Los principios o focos de entrevista en nuestro caso, para comprender la relación profesor-alumno, que se traducen en el protocolo de entrevista respectivo, pueden resumirse como sigue:

FOCOS	INDICADORES
FOCO 1: La buena práctica docente estimula el contacto alumno-profesor.	*Asignación de horas de atención a los alumnos. *Citación para discutir o comentar respecto de la evaluación y el progreso

²³³ **CHICKERING, A.W.** "Institutionalizing the Seven Principles and the Faculty and Institutional Inventories". En "**Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education**". Editado por Chickering y Gamson. New Directions for Teaching and Learning. N°47, Fall 1991, Jossey Bass Inc. San Francisco, 1991.

	académico.
FOCO 2: La buena práctica docente estimula la cooperación entre los alumnos.	*Conformación de grupos de alumnos para desarrollar tareas de aprendizaje (práctica de laboratorio o terreno, resolución de ejercicios, desarrollo de un tema con elaboración de un escrito y/o presentación oral o en el panel de la tarea, búsqueda y crítica de bibliografía o reflexión en torno a experiencias personales conectadas con los contenidos teóricos tratados en clases).
FOCO 3: La buena práctica docente estimula el aprendizaje activo.	*Planteamiento para la discusión abierta, individualmente o en grupo, de situaciones, casos, o problemas que permitan al alumno la discriminación de errores o falacias. Puede asociarse con la crítica y/o evaluación por parte del alumno del trabajo de sus compañeros.
FOCO 4: La buena práctica docente provee una retroalimentación o respuesta a tiempo.	*Corrección de pruebas, controles y exámenes, haciendo uso de espacio diseñado para anotar comentarios respecto a ítems o conjunto de ellos.

	*Entrega pública de evaluaciones, indicando del mismo modo las respuestas correctas.
FOCO 5: La buena práctica docente enfatiza el tiempo en la tarea.	*Aumento de la frecuencia de pruebas, controles o exámenes. *fechas, plazos o normas de presentación de informes escritos o presentaciones orales.
FOCO 6: La buena práctica docente comunica altas expectativas.	*Demanda gradual de trabajos de mayor exigencia y complejidad o que van requiriendo del ejercicio de niveles de pensamiento profundo.
FOCO 7: La buena práctica docente respeta la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje.	*Aplicación de diferentes estrategias docente, dependiendo de las características del alumno. *Elección del alumno respecto de actividades evaluativas (oral, escrito, alternativas, trabajo, ensayo, etc.).

Pero como habíamos planteado, el instrumento va más allá de la relación profesor-alumno; también nos interesa la **identificación del estudiante con la universidad**, su grado de compromiso con ella, su rol más o menos protagónico, etc.

En cuanto a la identificación del estudiante con la

universidad, nos acogimos a las vivencias de éstos a partir de los cambios que ha experimentado el sistema universitario chileno y a las circunstancias de crisis en las que se encuentra actualmente.

Actualmente en Chile, los estudiantes universitarios están demandando el término de las políticas de autofinanciamiento de las universidades, mejora de la calidad de la educación, democratización de las universidades. Por lo demás, durante las últimas dos décadas, los estudiantes universitarios fueron tratados como meros receptores de materias y títulos, lo que no se debe sólo a la responsabilidad de las autoridades universitarias, sino también a la intervención militar. Junto a ello, el valor de los títulos pasó a ser un asunto de mercado, lo que acompañó un desenfreno por la creación de profesionales, que paralelamente, desvalorizó las otras funciones de la universidad (investigación y extensión). Ésto se tradujo en un modelo de eficientismo donde la participación estudiantil fue sustituida por la apatía.

Un hecho que es central para determinar las vivencias diferenciales entre estudiantes de universidades privadas y tradicionales, tiene que ver con el efecto de la introducción de las universidades privadas en el resto del sistema como el exceso de ciertas profesiones en el mercado de trabajo.

Indudablemente que este hecho, no sólo da cuenta de la crisis que se encuentra experimentando el sistema universitario chileno, sino que también enfrenta -al menos solapadamente-, a las universidades privadas con las públicas o tradicionales, en la medida en que las primeras han introducido una distorsión devaluativa que obliga a los estudiantes de las universidades tradicionales a competir con el gran número de egresados del sistema privado, además de considerarlos como titulados de segunda clase, por provenir de universidades simples y no complejas, es decir, de universidades meramente docentes.

La entrevista será aplicada a estudiantes que al menos

tengan tres años de estudios en el sistema universitario, tiempo que creemos suficiente para tener una imagen del mundo universitario relativamente estructurada.

Aunque el tamaño de la muestra se determina por saturación teórica o en términos estructurales, como también se le conoce, se respetó la misma proporción de estudiantes provenientes de varios tipos de universidades. Las cuotas que se satisficieron por categoría de estudiante, fueron las siguientes:

- 1.- 50% estudiantes de universidades ttadicionales.
- 2.- 25% estudiantes de universidades privadas en proceso de acreditación ante el Consejo Superior de Educación.
- 3.- 25% estudiantes que actualmente se encuentren matriculados en alguna universidad tradicional, pero que lo hayan estado en alguna universidad privada.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES TRADICIONALES Y PRIVADAS

ACLARACIONES:

a) La siguiente entrevista se inscribe dentro de una investigación acerca del sistema universitario, patrocinada por la Universidad de Sevilla, como finalización de los estudios de Doctorado del autor del estudio.

Las preguntas que se le realizarán, apuntan a su visión acerca de la universidad en general y de la relación profesor-alumno.

- b) La entrevista se grabará.
- c) Se garantiza el anonimato del entrevistado.
- d) La entrevista tiene sesiones previstas de una

duración entre 30 a 45 minutos.

ENTREVISTA

1.- Para partir con esta entrevista, voy a pasar a registrar algunos datos demográficos y de tu trayectoria estudiantil:

1.1.- Sexo: H__ M

1.2.- Universidad:

1.3.- ¿qué edad tienes?

1.4.- ¿qué carrera estudias?.

1.5.- ¿Has estudiado en otra universidad?

1.5.1.- **Sólo si ha estudiado en otra universidad**, ¿qué te ocurrió para que dejaras la otra universidad?...¿podrías profundizar un poco más?.

CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD.

2.- Pasando ahora a temas más generales:

2.1.- ¿cómo calificarías la situación de las universidades chilenas?, ¿por qué?.

2.2.- ¿A tu juicio existen diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas?.

2.2.1.- **Si responde afirmativamente**, ¿cuáles serían esas diferencias?.

2.2.2.- ¿En que sentido en Chile, es posible hablar de universidades de primera, segunda o tercera división?, ¿podrías darme algunos ejemplos?.

2.2.3.- ¿En qué división está tu universidad?, ¿por qué?.

2.3.- Para ir terminando, ¿Tu crees que el sistema universitario chileno está en crisis?, ¿por qué?.

2.4.- Finalmente, ¿qué se debería mejorar en tu universidad?.

RELACIÓN MAESTRO-DISCÍPULO EN UNA ENSEÑANZA EFECTIVA.

FOCO 1:

3.- Pasando ahora a temas propios de tu vivencia en esta universidad. En relación a lo docente :

3.1.- ¿qué opinión tienes respecto de que los profesores asignen horas de atención a los alumnos?

3.2.- ¿En esta universidad, los profesores llevan a la práctica ésto?

3.2.1.- **En caso de que exista la atención a los alumnos de parte de los profesores**, ¿a qué van los alumnos en dichas horas de

atención que ofrece el profesor?, ¿te sientes satisfecho?.

3.3.- ¿Los profesores citan a los alumnos para discutir o comentar respecto de la evaluación y el progreso académico?.

FOCO 2:

3.4.- ¿A tu juicio, cuál es la metodología más adecuada para conseguir que los alumnos aprendan?, ¿por qué?.

3.5.- ¿Y los profesores, conforman grupos de alumnos para desarrollar tareas, tales como práctica de laboratorio o terreno, resolución de ejercicios, desarrollo de un tema con elaboración de un escrito y/o presentación oral o en el panel de la tarea, búsqueda y crítica de bibliografía o reflexión en torno a experiencias personales conectadas con los contenidos teóricos tratados en clases?.

3.5.1.- **En caso que nombre alguna actividad de este tipo,** ¿podrías describirme en qué consiste?.

3.5.2.- ¿Crees que estas actividades son del gusto de los estudiantes?, ¿por qué?.

FOCO 3:

3.6.- ¿Cómo calificarías a los profesores de esta universidad?, ¿por qué?.

3.7.- A propósito, ¿los profesores realizan planteamientos que se puedan discutir abiertamente?

3.7.1.- **En caso que los profesores realicen o promuevan discusiones abiertas,** ¿podrías contarme algún ejemplo que tú recuerdes?.

3.8.- ¿Y la crítica está permitida?.

3.8.1.- **Si la crítica está permitida,** ¿es frecuente?, ¿cómo se realiza?, ¿qué características tiene?, ¿podrías darme un ejemplo ocurrido en el aula?.

FOCO 4:

3.9.- Ahora bien, ¿cuéntame qué características tienen las

pruebas que realizan los profesores?.

3.10.- ¿Los alumnos tienen posibilidades de indicar al profesor comentarios acerca del tipo de evaluaciones que realiza?.

3.10.1.- **Si responde afirmativamente**, ¿de qué manera se da esto?.

3.11.- ¿cuando te entregan el resultado de una prueba o evaluación, por lo general, tienes claro que fuiste evaluado correctamente?, ... profundiza un poco más por favor.

3.12.- ¿Por lo general, los profesores entregan la pauta de respuestas correctas a todos los alumnos?.

3.13.- ¿por qué crees que lo hace de esa manera?, ¿podrías darme un ejemplo?.

FOCO 5:

3.14.- ¿Con el correr del semestre o año académico, según sea tu caso, los profesores tienden a aumentar la frecuencia de pruebas, controles o exámenes?.

3.15.- ¿A qué crees tu que se debe esto?

3.16.- ¿Cómo valoras esta situación y por qué?

3.17.- ¿Por lo general, los profesores de esta universidad, fijan con antelación las fechas de pruebas, plazos de entrega de trabajos, y dan las normas de presentación de informes escritos o presentaciones orales?. Por favor refierete a cada caso si es posible.

FOCO 6:

3.18.- ¿Y los profesores tienden a aumentar la exigencia con el transcurrir del semestre o año académico, según sea tu caso?, ¿las pruebas y trabajos se van haciendo cada vez más complejos?.

3.19.- ¿A qué atribuyes esa forma de trabajar del profesor, ya sea que aumente, disminuya o mantenga el nivel de exigencia y complejidad?.

FOCO 7:

3.20.- ¿Y los alumnos pueden elegir el tipo de evaluación. Me refiero al hecho que puedan definir si la prueba es oral, escrita, un ensayo, con alternativas o selección múltiple, etc.?.

3.20.1.- **En caso que el profesor no permita elegir el tipo de evaluación,** ¿Por qué crees tu que los profesores no dan la posibilidad de elegir?

3.21.- Para ir terminando esta parte de la entrevista, ¿cómo definirías a un buen académico universitario?... ¿Y a un mal académico?

3.22.- ¿A tu juicio, cómo es la calidad de los profesores de esta universidad?

NOMINA DE SUJETOS ENTREVISTADOS.

- 1.- **Greis Campos.** Estudiante Licenciatura en Filosofía, Universidad de Chile.

- 2.- **Muriel Esquivel.** Estudiante Sociología, Universidad de La Frontera de Temuco.

3.- **Soledad Vera.** Estudiante de Trabajo Social,
Universidad Católica Blas Cañas.

4.- **Juan Reyes.** Estudiante de Arquitectura,
Universidad de Chile. Ex alumno
Universidad Mayor (privada).

III.- APLICACIÓN DE ENTREVISTAS ABIERTAS A DOCENTES

DE UNIVERSIDADES TRADICIONALES.

La aplicación de esta técnica a profesores de universidades tradicionales, está pensada a modo de control sobre las respuestas otorgadas por los profesores de las universidades privadas, centrando nuestro interés en la propia visión que este tipo de docentes tiene acerca de su trabajo y sobre las universidades privadas.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFESORES DE UNIVERSIDADES TRADICIONALES

ACLARACIONES:

a) La siguiente entrevista se inscribe dentro de una investigación acerca del sistema universitario, patrocinada por la Universidad de Sevilla, como finalización de los estudios de Doctorado del autor del estudio.

Las preguntas que se le realizarán, apuntan a su visión acerca del contexto laboral en el que desarrolla su actividad académica, algunos aspectos relacionados con la administración de dicha actividad por parte de la universidad en general y de la vida académica que se desarrolla en su interior.

b) La entrevista se grabará.

c) Se garantiza el anonimato del entrevistado.

d) La entrevista tiene previstas sesiones de una duración entre 30 a 45 minutos.

ENTREVISTA

FOCO 1: CONTEXTO LABORAL.

En primer lugar, quisiéramos realizarle algunas consultas acerca de su actividad académica dentro del contexto laboral que le otorga esta universidad.

- 1.- ¿Cuál es su puesto de trabajo en la universidad?.
- 2.- ¿Cuántos años de experiencia académica posee?.
- 3.- ¿Desde cuándo trabaja aquí?.
- 4.- ¿Cuáles son sus funciones en esta universidad?.

FOCO 2: ADMINISTRACIÓN DOCENTE.

Pasando ahora al tema de la administración de la actividad académica por parte de esta universidad, quisiéramos realizarle algunas preguntas que bien podrían parecer superfluas, pero que sin embargo son muy importantes para el desarrollo de la presente investigación:

- 6.- ¿Cuántas horas de clases dicta en esta universidad?.
- 7.- ¿Cuántas cátedras diferentes dicta?.
- 8.- Además de la actividad docente que realiza en esta universidad, ¿posee compromisos laborales con otra(s) institución(es)?.
- 8.1.- **En caso de tener compromisos laborales con otra institución,** ¿qué tipo de compromisos laborales, académicos o profesionales posee?.
- 8.2.- ¿Qué porcentaje de su tiempo laboral le dedica a esta universidad?.
- 9.- ¿Tiene que cumplir con alguna actividad administrativa relacionada con su actividad en el aula?.
- 9.1.- **En caso que corresponda,** ¿podría decirme cuáles?.
- 10.- Y según usted, ¿qué importancia tienen éstas para la universidad?, ¿para qué cree usted que le sirven a la universidad?.
- 11.- ¿En qué situaciones usted nota esta importancia?.

12.- ¿Conoce el caso de algún académico que por no cumplir con las normativas referidas a su actividad docente, haya tenido problemas con las autoridades de la universidades?.

12.1.- **En caso que corresponda**, ¿podría describirme la situación?.

13.- ¿Tiene libertad de cátedra?.

14.- ¿En qué se expresa lo que me acaba de decir?.

15.- ¿Existe algún procedimiento de evaluación de su trabajo?.

15.1.- **Sólo si corresponde**, ¿por quién es evaluado?.

15.2.- ¿Usted tiene la oportunidad de conocer los resultados de esta evaluación?.

15.3.- ¿Cómo se incorporan estos resultados en la actividad docente?.

16.- En su opinión, ¿cuál es la utilidad de estos procedimientos para la universidad?.

17.- Y en cuanto a las evaluaciones a las que somete usted a sus alumnos, en general, ¿qué características tienen?.

18.- Aumenta el nivel de exigencia en sus evaluaciones con el transcurrir del semestre o año académico?, ¿por qué?.

FOCO 3: VIDA ACADÉMICA.

Finalmente, entrando en el tema de la vida académica que se desarrolla al interior de esta universidad:

20.- ¿Podría describirme una clase típica desde que entra hasta que sale del aula?.

21.- ¿Qué lo ha motivado a usted a realizar docencia?.

22.- ¿Qué tipo de actividades pedagógicas desarrolla usted cuando hace clases?, ¿por qué?.

23.- ¿Cuántos alumnos, en promedio, tienen sus cursos?.

24.- ¿En qué consiste su relación con sus alumnos?.

25.- ¿Cómo describiría usted al alumno típico de esta universidad (profundizar en los intereses académicos)?.

26.- ¿Tiene contacto con sus alumnos fuera de clases (horarios de atención, compartir espacios como bibliotecas o casinos, etc.)?.

27.- ¿Tiene ayudante?.

27.1.- **Sólo si corresponde**, ¿qué tipo de actividades desempeña su ayudante?.

28.- Resumiendo hasta ahora lo relativo a sus alumnos, ¿podría decirme qué ha aprendido de ellos?.

29.- Pasando a otro tema, ¿se realiza investigación en esta universidad (preguntar si el entrevistado participa en alguna investigación)?.

30.- Y se realiza extensión (preguntar si el entrevistado participa en alguna actividad de esta naturaleza)?.

31.- ¿Se ha perfeccionado en los últimos tres años dentro y/o fuera de esta universidad?.

31.1.- **En caso que corresponda**, ¿cómo?.

31.2.- ¿Qué apoyo le brindó la universidad para perfeccionarse?.

32.- ¿Podría decirme que ha ganado trabajando en esta universidad?.

33.- Para ir terminando, ¿en qué se resume su compromiso con esta universidad?.

FOCO 4: SISTEMA UNIVERSITARIO.

34.- Pasando a nuestro último tema, ¿cree usted que el sistema universitario chileno se encuentra en crisis?, ¿por qué?.

35.- ¿Cuál es su opinión de las universidades privadas?.

36.- **Sólo si respondió en la pregunta N°35 que el sistema universitario chileno se encontraba en crisis**, ¿cree usted que tienen algo que ver las universidades privadas con la crisis del sistema universitario?, ¿podría profundizar un poco más?, a su juicio ¿quienes son los responsables y por qué?.

37.- En general, ¿cómo se imagina usted la actividad académica al interior de las universidades privadas?.

38.- Y siendo más específico, ¿respecto a las actividades de investigación y extensión?.

39.- Finalmente, ¿qué podría decir respecto a la calidad de las universidades privadas y su comparación al respecto con esta

universidad?.

MUCHAS GRACIAS

NOMINA DE SUJETOS ENTREVISTADOS.

1.- **Pablo Kittel.** Profesor Titular en Ciencias
Materiales, Facultad de
Ciencias Físicas y
Matemáticas, Universidad de
Chile.

2.- **Patrick Donovan.** Profesor Titular en
Sociología, Universidad de La
Frontera de Temuco.

IV.- APLICACIÓN DE ENTREVISTA ABIERTA A DIRECTIVO DEL

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.

El objetivo de aplicar entrevista abierta a un directivo del Consejo Superior de Educación, consiste en conocer la visión e intenciones de quienes defienden el sistema de acreditación en relación a núcleos problemáticos existentes, tales como la gran cantidad de egresados de algunas carreras universitarias, la calidad de la educación, la posibilidad de institucionalizar universidades complejas, etc.

Fue entrevistado **Iván Lavados**, Secretario Ejecutivo del Consejo Superior de Educación.

PROCOLO DE ENTREVISTA A DIRECTIVO DEL CONSEJO
SUPERIOR DE EDUCACIÓN

ACLARACIONES:

a) La siguiente entrevista se inscribe dentro de una investigación acerca del sistema universitario, patrocinada por la Universidad de Sevilla, como finalización de los estudios de Doctorado del autor del estudio.

Las preguntas que se le realizarán, apuntan a su visión acerca del sistema universitario privado, rol de la acreditación y consecuencias de su aplicación.

b) La entrevista se grabará.

c) Se garantiza el anonimato del entrevistado.

d) La entrevista tiene previstas sesiones de una duración entre 30 a 45 minutos.

ENTREVISTA

1.- ¿Quisiéramos partir por conocer cómo definiría a la universidad?.

2.- ¿Cuándo y por qué se implantó el sistema de acreditación de las universidades privadas?.

3.- Entonces, ¿cuáles son los objetivos del sistema de acreditación?.

4.- Y después de algunos años de estar aplicando esta modalidad, ¿cuál es su evaluación al respecto?.

5.- Algunas universidades han sido cerradas por el Ministerio de Educación a petición del Consejo Superior de Educación al no cumplir con los estándares de calidad exigidos. Al respecto, ¿cuál a sido a su juicio el impacto de estas medidas en el conjunto de las universidades privadas que permanecen bajo el sistema de acreditación?.

6.- ¿Podría profundizar un poco más?.

7.- ¿Y cree usted que también ha tenido un impacto que alcance a todo el sistema universitario?

7.1.- Sólo si responde afirmativamente, ¿podría describirme dicho impacto?.

8.- Hoy muchos intelectuales y políticos, cuando debaten acerca de la relación universidad y desarrollo, hacen la distinción entre universidades simples (que realizan sólo docencia) y universidades complejas (que además de la docencia realizan investigación y extensión), inclinándose por lo general, por estas últimas al momento de considerar cuál tipo de universidad es más apropiada para el desarrollo. A su juicio, ¿cree usted que el Consejo Superior de Educación contribuye a introducir una complejización de aquellas universidades simples?, ¿por qué?.

9.- Recientemente muchos estudiantes universitarios de las casas de estudios tradicionales, salieron a protestar a las calles

pidiendo una reforma del sistema, que según ellos se encontraba en crisis. En primer lugar, usted está de acuerdo con el hecho de que el sistema universitario se encuentre en crisis?, ¿por qué?.

10.- Y en segundo lugar, a su juicio, ¿tiene esto que ver con la presencia de las universidades privadas?. Se lo planteo porque los estudiantes de las universidades tradicionales acusan -entre otras cosas- que el sistema se encuentra saturado de profesionales de "segunda categoría".

11.- Luego, ¿cuáles serían las causas de la sobredotación de algunas profesiones (periodistas, arquitectos, abogados, ingenieros comerciales, etc.?).

12.- Entonces, ¿cómo se podría regular la sobresaturación de algunas profesiones?.

13.- Volviendo al tema del sistema de acreditación de universidades privadas, ¿tiene antecedentes, o bien conoce alguna experiencia, en que su aplicación, en general, o las visitas de verificación, en particular, provoquen algunas consecuencias no deseadas que resientan el nivel operativo básico de alguna universidad; me refiero a la relación profesor-alumno que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

14.- ¿Qué valor le asigna a la concepción de que la universidad ante todo es una comunidad de maestros y discípulos?.

15.- Para ir terminando, ¿conoce alguna experiencia en que determinadas universidades en proceso de acreditación, hayan cumplido satisfactoriamente con los estándares de calidad en todas las visitas de verificación, por el hecho de tener un desarrollado sentido de identificación con la labor universitaria, independientemente de las demandas del Consejo Superior de Educación. Podría profundizar al respecto.

16.- La tradición universitaria en Chile, le da un peso específico muy grande a lo que se ha dado en llamar la comunidad de maestros y discípulos o la comunidad universitaria, ¿cree usted que el cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por el Consejo Superior de Educación, se facilita cuando existe una comunidad universitaria fuerte?.

16.1.- **Sólo si contesta afirmativamente**, ¿podría darme algún ejemplo?.

17.- Finalmente, ¿considera que algunas universidades privadas dejan de lado aquello que la tradición universitaria llama comunidad de maestros y discípulos, o que las ciencias de la educación designan como relación de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumno, en su afán por situarse prontamente y sin restricciones en el mercado?.

18.- Y en su afán por cumplir con los requerimientos de la acreditación, ¿dejan de lado la comunidad de maestros y discípulos?.

MUCHAS GRACIAS

BIBLIOGRAFÍA.

- 1.- **ALBÉRIGO, GIUSEPPE.** "La Reforma Protestante". Ed. Uteha, México, 1961.
- 2.- **ALFONSO X, EL SABIO.** "Las Siete Partidas". Ed. Andrés Bello, Santiago, 1982.
- 3.- **ARNOLD, MARCELO Y RODRÍGUEZ, DARÍO.** "El Perspectivismo en la Teoría Sociológica". Revista Estudios Sociales, N° 64, Trimestre 2, Santiago de Chile, 1990.
- 4.- **ATRIA, RAÚL.** "La Educación Superior desde el Mundo de la Vida". Revista Estudios Sociales N°78, trimestre 4, Santiago de Chile, 1993.
- 5.- **ACEVEDO, JORGE.** "Perspectivas Sobre la Universidad de la Era Técnica". En Revista electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile CYBER. En <http://www.uchile.cl/facultades/fil...s/cyber/cyber3/textos/jacevedo.html>.
- 6.- **BARNES, BARRY.** "La Naturaleza del Poder". Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1990.
- 7.- **BASCUÑÁN, CARLOS.** "Un Modelo Autoritario para la Universidad". Revista Estudios Sociales, N°55, trimestre 1, Santiago de Chile, 1988.
- 8.- **BERNALES, ENRIQUE.** "La Universidad: Una Crisis de Larga

Duración". Serie Publicaciones Previas, N° 16, Ed. Centro de Investigaciones Sociales, Económicas, Políticas y Antropológicas, Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, Área de Sociología, Marzo, 1976.

9.- BERNASCONI, ANDRÉS. "La Universidad de Mercado". Revista Estudios Sociales N°87, trimestre 1, Santiago de Chile, 1996.

10.- BOURDIEU, PIERRE. "El Sentido Práctico". Ed. Taurus, Madrid, 1991.

11.- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. "Respuestas por una Antropología Reflexiva". Ed. Grigalbo, México, 1995.

12.- BRIONES, GUILLERMO. "Evaluación de la Educación Superior. Enfoques Teóricos y Estrategias Metodológicas". Serie Contribuciones, Ed. FLACSO Programa Chile, N°67, Santiago, 1990.

13.- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN. "Debates en el Ámbito de la Educación Superior". En El Proceso de Desarrollo de las Universidades Privadas en Chile. Ed. C.P.U., Santiago, 1992.

14.- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN. "Estado e Instituciones de Educación Superior en América Latina: Tres Modelos de Relaciones". En "Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas". Colección Foro de la Educación Superior. Ed. FLACSO, Santiago, 1992.

15.- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN. "La Educación Superior en Chile: 1960-1990. Evolución y Políticas". En "Estado, Mercado y Conocimiento: Políticas y Resultados en la Educación Superior Chilena 1960-1990". Colección III, foro de la educación Superior, Ed. FLACSO, Santiago, 1992.

- 16.- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN.** "La Formulación de una Nueva Política de Educación Superior en Chile ". En Estado, Mercado y Conocimiento. Colección III Foro de la Educación Superior. Ed. FLACSO, Santiago, 1992.
- 17.- BUENO, GERARDO.** "Economía y Desarrollo. Determinantes Culturales de la Conducta Económica". En "América Latina: Tradición y Modernidad". Josef Thesing (Ed). v. Hase & Koehler Verlag Mainz, St. Augustin, Germany, 1991.
- 18.- CAMPOS, DOMINGO.** "La Hermenéutica en J. Habermas y las Ciencias Sociales ". Revista Ciencias Sociales. N°44, 1989.
- 19.- CANALES, MANUEL Y BINIMELIZ, ADRIANA.** "El Estudio de la Realidad Social con Metodologías Cualitativas". Ministerio Secretaría General de Gobierno, División de Organizaciones Sociales, Departamento de Información, Santiago, 1994.
- 20.- CATURELLI, ALBERTO.** "La Universidad. Su Esencia, su Vida, su Ambiente". Ed. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- 21.- CAVALLO, ASCANIO.** "La Crisis de las Universidades". Revista Hoy N° 1.037 del 9 al 15 de Junio de 1997.
- 22.- CEPAL.** "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad". Santiago, 1992.
- 23.- CEPAL.** "Equidad y Transformación productiva: Un Enfoque Integrado". Santiago, 1992.
- 24.- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.** "Manual para la Preparación de Informes Autoevaluativos". Ed. Secretaría Técnica, Santiago, 1993.

25.- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. "Criterios de Evaluación de Universidades". Secretaría Técnica, Santiago, 1993.

26.- CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA. "Aplicación de los Supuestos del Proyecto Social Personalista-Comunitario a la Universidad". En "El Cristiano y la Universidad". Ed. C.P.U., Serie B - N°2, Santiago, 1976.

27.- CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA. "Situación y Políticas de Gobierno en Materia de Educación Superior: El Aporte de la Corporación de Promoción Universitaria". Revista Estudios Sociales, N° 83, trimestre 1, Santiago de Chile, 1995

28.- COUSIÑO, CARLOS. "Razón y Ofrenda". Cuadernos del Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1990.

29.- COUSIÑO, CARLOS Y VALENZUELA, EDUARDO. "Politización y Monetización en América Latina". Cuadernos del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994.

30.- CHADWICK, CLIFTON Y THORNE, CECILIA. "Cómo Definir Calidad de Educación". Revista Estudios Sociales, N° 79, Trimestre 1, Santiago de Chile, 1994.

31.- CHICKERING, A.W. "Institutionalizing the Seven Principles and the Faculty and Institutional Inventories". En "Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education". Editado por Chickering y Gamson. New Directions for Teaching and Learning. N°47, Fall 1991, Jossey Bass Inc. San Francisco, 1991.

32.- DESCARTES, RENE. "Discurso del Método". Ed. Losada, Buenos Aires, 1989.

33.- DESCARTES, RENE. "Meditaciones Metafísicas". En "Obras Filosóficas de Renato Descartes". Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1945.

34.- DÍAZ, FLORENCIA. "Consejo Superior de Educación. Camino al Andar". En Revista Hoy, N°1.080, semana del 27 de enero al 2 de febrero, Santiago de Chile.

35.- DÍAZ, FLORENCIA. "Financiamiento Universitario. Privadas para Todos". Revista Hoy, N° 1.026 del 24 al 30 de marzo de 1997, Santiago de Chile.

36.- DÍAZ, FLORENCIA. "IP y CFT. Sopa de Letras". Revista Hoy, N° 1.016, del 13 al 19 de febrero de 1997, Santiago de Chile.

37.- DONOSO, BERNARDO. "Estrategias y Desarrollo Universitario en un Período de Cambios". En "Tendencias del Desarrollo y Cambio en la Educación Superior". Ed C.P.U., Santiago, 1991.

38.- ESTEFANÍA, JOAQUÍN. "Contra el Pensamiento Único". Ed. Taurus, Madrid, 1997. También Introducción en El País, domingo 7 de diciembre de 1997.

39.- GADAMER, HANS-GEORG. "Verdad y Método". Ed. Sígueme, Salamanca, 1984.

40.- GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (COMP.) "El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación". Alianza Universidad Textos, Madrid, 1986.

41.- GIBERT, JORGE. "Patrones de modernización y Actores Sociales en América Latina: El Caso de Chile 1975-1990". Ed. Universidad Católica Blas Cañas, Doc. de Estudio N°35, Santiago, 1994.

- 42.- **GLASER, B. G. y STRAUSS, A.** "The discovery of grounded theory". Ed. Aldine Publishing company, Chicago, USA, 1967.
- 43.- **GÓMEZ CABRANES, LEONOR.** "La Cultura de la Empresa". En "Sociología para la Empresa". Ed. Mc Graw-Hill, Madrid, 1994.
- 44.- **GÓMEZ MILLAS, JUAN.** "Tradición y Tarea Universitaria". Ed. Impresos Planet, Santiago, 1963.
- 45.- **GÓNGORA, MARIO.** "Ensayo Histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX Y XX". Ediciones La Ciudad, Santiago, 1981
- 46.- **GONZÁLEZ ÁLVAREZ, ÁNGEL.** "La Universidad de Nuestro Tiempo". Ed. Gredos, Madrid, 1976.
- 47.- **HABERMAS, JÜRGEN.** "Conocimiento e Interés". Ed. Taurus, Buenos Aires, 1986.
- 48.- **HABERMAS, JÜRGEN.** "Excurso Sobre Niklas Luhmann: Apropiación de la Filosofía del Sujeto en Términos de Teoría de Sistemas". En "El Discurso Filosófico de la Modernidad". Ed. Taurus, Buenos Aires, 1989.
- 49.- **HABERMAS, JÜRGEN.** "La Lógica de las Ciencias Sociales". Ed. Tecno, Madrid, 1988.
- 50.- **HABERMAS, JÜRGEN.** "Teoría de la Acción Comunicativa", Tomos I y II., Ed. Taurus, Madrid, 1987.
- 51.- **HOPENHAYN, MARTÍN.** "Solidaridad y Modernidad, antes y después de la Caída del Muro". En "Cultura de la Solidaridad. Realidad y Utopía". Ed. Instituto Chileno de Estudios

Humanísticos, Santiago, 1994.

52.- HUSSERL, EDMUND. "Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental". Ed Folios, México D.F., 1984.

53.- IBÁÑEZ, JESÚS. "Más allá de la Sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica". Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979

54.- IZUZQUIZA, IGNACIO. "La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como Escándalo". Ed. Anthropos, Barcelona, 1990.

55.- JUAN PABLO II. " Constitución Apostólica sobre Universidades Católicas ". Fundación Duoc, Santiago, 1991.

56.- KITTL, P., DÍAZ, J. y GIBERT, J. "El Desarrollo Científico y Tecnológico, Particularmente en Chile. Veinticuatro Ensayos Molestos y un Prólogo Francamente Desagradable". Santiago de Chile, 1994.

57.- LADRIERE, JEAN. "L'Articulation su Sens I". Du Derf, Paris, 1984.

58.- LARRAÍN, JORGE. "Modernidad. Razón e Identidad en América Latina". Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996

59.- LIVAS, ENRIQUE. "La Universidad, su Misión y su Marcha". Ed. Universidad de Nueva León, México, 1945

60.- LÓPEZ PÉREZ, RICARDO. "Comunidad Académica y Formación Profesional". Revista EXCERPTA, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, N°1, Santiago de Chile, 1996. En circulación electrónica <http://www.uchile.cl/facultades/csociales/nuevo/excerpta/comunida.htm>.

- 61.- **LUHMANN, NIKLAS.** "Ilustración Sociológica y otros Ensayos". Ed. Sur, Buenos Aires, 1971.
- 62.- **LUHMANN, NIKLAS.** "La Teoría de la Diferenciación Social". Revista de Occidente, 1987, N°74-75.
- 63.- **LUHMANN, NIKLAS.** "¿Qué es Comunicación?". Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile Talón de Aquiles. En http://www.uchile.cl/facultades/csociales/talon/talon_1/luhmann.htm.
- 64.- **LUHMANN, NIKLAS.** "Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General". Alianza Editorial, México, 1991.
- 65.- **LUHMANN, NIKLAS.** "Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría". Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- 66.- **LUHMANN, NIKLAS.** "Teoría Política en el Estado de Bienestar". Alianza editorial, Madrid, 1993.
- 67.- **MARTÍNEZ, MARCELO:** "Algunos desarrollos en la Comprensión en las Ciencias Sociales". Revista Chilena de Temas Sociológicos. Ed. Universidad Católica Blas Cañas, N°1, Santiago, 1994.
- 68.- **MARTÍNEZ, MARCELO:** "Calidad de la Educación y Redefinición del rol del Estado en Chile, en el Contexto de los Proyectos de Modernización". Revista Estudios Sociales, N°77, Ed. C.P.U., Santiago, 1993.
- 69.- **MARTNER, GONZALO (Coord).** "América Latina hacia el 2000. Opciones y Estrategias", Ed. UNITAR/PROFAL, Caracas, 1986.
- 70.- **MASSAD, CARLOS.** "El Desarrollo y el desarrollo de la

Educación Superior". En "Tendencias del Desarrollo y Cambio en la Educación Superior". Ed. C.P.U., Santiago, 1991.

71.- MEDINA ECHAVARRÍA, JOSÉ. "Aspectos Sociales del Desarrollo Económico en América Latina". Ed. UNESCO, Serie Tecnología y Sociedad, Paris, 1966.

72.- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización". Informe a su Excelencia el Presidente de la República. Santiago, 1994.

73.- MOLINA, ENRIQUE. "La Filosofía en Chile en la Primera Mitad del Siglo XIX". Santiago, 1953.

74.- MOLS, MANFRED. "Concepción del Estado, Modelo de Desarrollo y Cultura Política en América Latina". En Josef Thesing (Ed). "América Latina: Tradición y Modernidad" v. Hase & Koehler Verlag Mainz, St. Augustin, Germany, 1991.

75.- MORANDÉ PEDRO. "Cristianismo, Política e Historia". Revista CARISMA, N°18, 1986.

76.- MORANDÉ, PEDRO. "Cultura y Desarrollo. América Latina en la Tensión de Orientaciones de Valor Tradicionales y modernas". En América Latina: Tradición y Modernidad. Josef Thesing (Ed), Ed. Konrad Adenauer Stiftung, St. Augustin, Germany, 1991.

77.- MORANDÉ, PEDRO. "Cultura y Modernización en América Latina". Ed. Encuentro, Madrid, 1987.

78.- MORANDÉ, PEDRO. "El Tipo Ideal de la Universidad Alemana". En DOONER, PATRICIO y LAVADOS, IVÁN (Ed.) "La Universidad Latinoamericana. Visión de una Década". Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile, 1978.

79.- MORANDÉ, PEDRO. "Modelos Polares de Universidad". En, La Universidad Latinoamericana en la Década del 80. Posibles Estrategias de Desarrollo. Ed. C.P.U., Santiago, 1979.

80.- MORANDÉ, PEDRO. "Tensiones y Desafíos entre la Iglesia y la Cultura de la Modernidad". En Evangelizar la modernidad Cultural. CELAM, Bogotá, 1991.

81.- MORANDÉ, PEDRO. "La Perspectiva de las Ciencias Sociales ante la Crisis". Revista Católica Internacional COMUNIO, año II, N°9, 1984.

82.- MORENO, ISIDORO. "La Crisis Mundial Actual y la Quiebra de los Modelos Civilizatorios Occidentales". En Memorie e Identità: Prospective nei Percorsi del Mutamento. Quaderni della Fondazione, 4. Centro Internazionale su Dirrito, Società e Economi, Italia, 1995.

83.- MORENO, ISIDORO. "La Vitalidad Actual de la Semana Santa Andaluza: Modernidad y Rituales Festivos Religiosos Populares". En Demófilo, Revista de Cultura Tradicional de Andalucía, N ° 23, 1997.

84.- MORENO, ISIDORO. "Quiebra de los Modelos de Modernidad, Globalización e Identidades Colectivas". Ponencia presentada en el Simposio "Hacia una Ideología para el Siglo XXI Ante la Crisis Civilizatoria de Nuestro Tiempo", Madrid, 1997.

85.- MUÑOZ, ÓSCAR. "Las Transformaciones de Estado en Chile". En Desafíos del Estado en los Años 90. Ed. C.P.U., CIEPLAN, CINDE, FLACSO, ICP/UC. Santiago, 1991.

86.- NISBET, ROBERT. "La Formación del Pensamiento Sociológico

1". Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1990.

87.- OYARZÚN, PABLO. "Hans-Georg Gadamer: El Problema de la Conciencia Histórico-Hermenéutica". Revista TEORÍA. Ed. Dpto. Filosofía Universidad de Chile, N°7, 1973.

88.- PACI, ENZO. "Función de las Ciencias y Significado del Hombre". Ed. F.C.E., México, 1968.

89.- PARSONS, TALCOTT. "La Estructura de la Acción Social". Ed. Guadarrama, Madrid, 1968.

90.- PÉREZ, F., ITURRIETA, S., ICAZA, G. Y TRUFFELLO, I. "El Estudiante Universitario: Algunas Características de Aprendizaje y Personalidad". Revista Estudios Sociales N°79, trimestre 1, Santiago de Chile, 1994.

91.- PÉRSICO, MARÍA CECILIA. "Regulación de la Educación Superior en Chile". En Revista Estudios Sociales, N°83, trimestre 1, Santiago de Chile, 1995.

92.- PÉRSICO, MARÍA Y PÉRSICO, PABLO. "Realidades y Mitos de las Universidades Privadas". Ed. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1994.

93.- PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN. "Educación y Transición Democrática. Ed. PIIE., Santiago de Chile, 1987.

94.- PONCE, MAURICIO. "Modernización de la Educación Superior Chilena: Privatización y Rol del Estado en las Universidades con Financiamiento Público". Revista Estudios Sociales, N°87, trimestre 1, 1996.

95.- PORTER, MICHAEL. "The Competitive Advantage of Nations". The Free Press, New York, 1990.

96.- RAMÍREZ, SOLEDAD Y OTROS. "Calidad de la Enseñanza Universitaria. Criterios de Verificación". Ed. C.P.U., Santiago, 1993.

97.- RAMÍREZ, S., SILVA, M., SPENCER, W. y ZÚÑIGA, M. "¿Es Factible Mejorar la Efectividad Docente en la Universidad Chilena. Relación de una Estrategia Probada". Revista Estudios Sociales N°89, trimestre 3, Santiago de Chile, 1996.

98.- RICOEUR, PAUL. "Hermenéutica y Estructuralismo". Ed. Megápolis, Buenos Aires, 1975.

99.- RICOEUR, PAUL. "Hermenéutica y Crítica de las Ideologías". En Revista TEORÍA. Dpto. Filosofía Universidad de Chile, 1974.

100.- SANFUENTES, ANDRÉS. "Desarrollo de las universidades privadas en Chile (1981-88)". Revista Estudios Sociales, N° 58, trimestre 4, Santiago de Chile, 1988.

101.- SCHIEFELBEIN, E y ANDRACA, A.M. "Características del Alumnado y del Proceso de Enseñanza Universitaria en 1973". Revista Estudios Sociales, Santiago de Chile, abril, 1977.

102.- SERRANO, SOL. "Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX". Ed. Universitaria, Santiago, 1994.

103.- SILVA, ORLANDO. "La Universidad como Organización". Revista Chilena de Temas Sociológicos. Santiago de Chile. Universidad Católica Blas Cañas, año II, N° 2, diciembre, 1996.

104.- TURNER, VICTOR. "La Selva de los Símbolos". Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980.

105.- VELASCO, HONORIO M. "Rituales e Identidad: Dos Teorías y Algunas Paradojas". Revista de Occidente, N°56, Enero, Madrid, 1986.

106.- VIAL, ALEJANDRO. "Consideraciones Sociológicas sobre el Desarrollismo Cepalino y la Reforma del Estado en América Latina". En Revista Estudios Sociales, Ed. C.P.U., N°69, Santiago, 1991.

107.- WATZLAWICK ET AL. "Teoría de la Comunicación Humana". Ed. Herder, Barcelona, segunda edición, 1984.

108.- WEBER, MAX. "La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo". Ed Península, Barcelona, 1969.