

ENTRE LA PRIVATIZACIÓN Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LO PÚBLICO EN CHILE: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y EL DEBATE ACERCA DEL DEVENIR DE LA UNIVERSIDAD

“Este 28 de Abril se llevará a cabo la primera movilización nacional de estudiantes de educación superior, en la cual contamos por primera vez con una plataforma política y un calendario único de movilización para estudiantes de universidades públicas y privadas. Esto ya de por sí marca un hito importante en la política del país” (Vallejo, 2011; 27 de abril). Con estas palabras se iniciaba la columna con la cual Camila Vallejo, en ese momento presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, daba cuenta en la página web de dicha organización de la marcha con la que la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH, iniciaba un movimiento que puso al sistema de educación superior chileno en el centro del debate público a nivel nacional e internacional. Este sistema actualmente se caracteriza por corporizar varias de las ideas con las cuales los ideólogos del liberalismo económico buscan transformar a la Educación Superior en un nuevo mercado, y a la Universidad en una empresa de este mercado.

A través de este escrito se busca ofrecer algunas herramientas comprensivas que permitan entender cómo el movimiento estudiantil chileno desarrollado durante este 2011 se sitúa respondiendo a un modelo específico de educación superior, proponiendo cambios estructurales que desafían no sólo las bases de la estructura de las políticas educativas nacionales, sino que, a través de ello reta los modos de comprender ‘lo público’ propios de los modelos managerialistas liberales que se instalaron desde la dictadura de Pinochet. Para ello, en una primera parte, se describirán las principales características del Sistema de Educación Superior chileno, un sistema diseñado a inicios de la década de los ochenta, bajo el amparo del terrorismo de Estado, y que se mantiene hasta hoy, sólo con transformaciones menores. A partir de esto, se discutirá cómo el movimiento estudiantil se sitúa en este contexto, en su intento por responder a la lógica en la que se basa este sistema para transformarlo.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE Y LA REORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD BAJO LA LÓGICA DE LA EMPRESA PRIVADA

Si bien el golpe militar se realizará el año 1973, no será sino hasta las reformas de 1980 cuando comiencen a transparentarse las nuevas políticas de educación

superior que dominarán Chile hasta el día de hoy.

Efectivamente en Chile las políticas públicas desarrolladas desde la reforma neoliberal realizada por Pinochet, y hasta el día de hoy, han respondido a la idea de que el Estado debe disminuir drásticamente su participación en las diversas esferas de la vida social y económica, esferas visualizadas como posibles mercados para el desarrollo de negocios, lo que, además, favorecería el crecimiento económico nacional mediante la participación de los privados. La educación superior ha sido una de estas áreas en las que el Estado se ha retirado radicalmente, reduciendo su papel a la mera supervisión o regulación, “lo que por lo demás en el caso chileno se ha cumplido sólo a medias” (Subercaseaux, 2002; p. 9).

La reforma será concretada mediante el Decreto con Fuerza de Ley Nº 3.541, de diciembre de 1980, y sus principales objetivos serán (Instituto Nacional de la Juventud, 1996):

- a) La búsqueda de una rápida diversificación institucional de sistema.
- b) La generación de un mercado de educación superior, será el mercado el que deberá regular a la educación superior mediante los mecanismos de *oferta y demanda de servicios de educación superior*.
- c) La disminución del peso y gravitación de las universidades estatales a través de la separación de sus sedes regionales.
- d) La reestructuración de la relación entre el Estado y las universidades orientada al progresivo autofinanciamiento de éstas.

La reforma a la educación universitaria era un elemento significativo en la transformación de la sociedad chilena que proponía el “programa de modernización nacional”, el cual ponía al mercado como eje regulador de las instituciones, racionalizándolas e imponiéndoles un destino.

Dos fueron los ejes mediante los cuales se llevó a cabo este proceso: el rediseño del sistema de financiamiento de la educación superior, y la masiva incorporación de instituciones privadas en la prestación de servicios de educación superior bajo la lógica de la ‘libertad de enseñanza’.

El rediseño del sistema de financiamiento buscó reducir rápidamente los aportes directos del Estado a las universidades, exigiendo estrategias de autofinanciamiento, a la vez que instalando paulatinamente sistemas de financiamiento a la demanda, a

través de créditos y becas estudiantiles para los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica, bajo la lógica del voucher.

Es así que comienza la disminución y el fraccionamiento de los recursos económicos destinados a la educación superior. El aporte fiscal directo será disminuido paulatinamente. El artículo N°2 del decreto mencionado lo señala así “para 1982, 1983 y 1984, el aporte fiscal anual a las universidades será el equivalente al 90%, 75% y 60% respectivamente, del aporte fiscal del año 1980, expresado en moneda del mismo valor adquisitivo” (en Instituto Nacional de la Juventud, 1996; p. 37), esta disminución ha sido progresiva. Hoy el aporte directo a las universidades estatales es menos de un 10% en la mayoría de los casos, y depende de una compleja ecuación en la que se combina la productividad investigativa y el prestigio y capacidad negociadora de cada universidad.

Adicionalmente, se crea un fondo de apoyo a la investigación –el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)- para apoyar, desde el Estado y sobre bases competitivas, la investigación. A estos fondos pueden concursar distintas instituciones de docencia e investigación privadas o públicas bajo las mismas condiciones. Los proyectos se seleccionan mediante un sistema de árbitros que opera sobre la base del juicio de pares.

Paralelamente a la disminución de este financiamiento directo a las universidades y su paulatina transformación en fondos concursables, será creada una vía paralela bajo una lógica voucher, según la cual el Estado debe financiar la demanda, más que la oferta, estableciendo a la competencia en la captación de matrículas entre instituciones como un mecanismo de regulación de calidad. Esto se desarrollará paulatinamente. En 1980, se desarrollan dos mecanismos: el Aporte Fiscal Indirecto y el Crédito Fiscal Universitario. El primero consistente en una determinada cantidad de dinero que se le da a cada universidad por cada uno de los 20.000 mejores alumnos que se matriculen en primer año de estudio, según los puntajes obtenidos en la prueba nacional de selectividad universitaria, poniendo a competir a las universidades en la captación de estas matrículas. Complementario a esto se instala el Crédito Fiscal Universitario, un crédito que se otorga a los alumnos universitarios cuyas condiciones económicas no permiten el financiamiento de su educación, y que debe solicitarlo el estudiante individualmente. Si bien es un ‘crédito blando’, en el sentido de otorgar un período de gracia para su pago y otorgar una serie de otras facilidades, es un crédito, es decir, acumula intereses que el alumno tendrá que pagar una vez que finalice el período de gracia. Si bien este crédito comienza a ser administrado por las propias universidades estatales, éstas crecientemente externalizarán la administración de este crédito a las instituciones financieras privadas del país.

Este rediseño del sistema de financiamiento se articulará con otro elemento fundamental: el ingreso de entidades privadas con un marcado carácter empresarial. En efecto, hasta 1980 el sistema se componía de ocho universidades, las hoy llamadas tradicionales: dos estatales con sedes regionales (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) y seis dependientes de fundaciones de derecho público (Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Austral y Universidad Católica del Norte). Estas últimas si bien no eran estatales, tenían una importante relación con el Estado, siendo varias de ellas las primeras universidades fuera de Santiago. Estas participaban de un sistema de financiamiento público que permitió una educación gratuita, con un desarrollo autónomo de la actividad académica incluso en las universidades confesionales. Desde 1980, las sedes regionales de las dos universidades estatales serán descentralizadas, pasando de 2 a 16 universidades estatales, lo que no significará un incremento relevante de la matrícula ni del financiamiento, ya que provendrá de la fragmentación de las dos universidades estatales regionales. Lo mismo hizo la Universidad Católica de Chile con sus sedes regionales, emergiendo tres nuevas universidades católicas en el Sur del país. La totalidad de estas universidades, las ocho originales, así como las 17 que emergieron de este proceso de descentralización, conforman hasta el día de hoy el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Sin embargo, desde 1980, ingresó al sistema un nuevo tipo de universidades privadas, diferentes a éstas, las tradicionales, bajo el principio que estableció la ley de 'libertad de enseñanza'. Ésta, en términos concretos, es libertad para crear establecimientos educacionales de enseñanza superior con bajas regulaciones, bajo la intención de ampliar la cobertura y desarrollar un sistema competitivo en el que intervinieran inversionistas privados. Tal como lo indica un artículo de la mencionada ley, "la libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales" (art. 19, Nº 11). Efectivamente, tal como lo señalará el Ministro del Interior en su momento, la clave fundamental para abrir el sistema de Enseñanza Superior a exigencias competitivas reside en permitir y facilitar la creación de nuevas universidades (citado por Brunner, 1994). Esta creación está sujeta a requisitos mínimos: basta con el depósito del acta de constitución legal y de los estatutos de regulación interna para iniciar actividades como institución de educación superior ofreciendo una sola carrera de nivel de licenciatura (esto en el caso de las universidades¹). Sin embargo,

¹ La legislación de 1980 reconoce distintas instituciones de educación superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. La universidad es aquella institución que otorga grados académicos superiores (licenciatura, magister y doctorado) e incluye a doce títulos

hasta 1987, y sólo en el caso de las universidades, su aprobación dependería de un permiso político administrativo que permitiría filtrar la formación de universidades.

La fácil creación de una institución de educación superior, según los diseñadores, generaría una mayor competencia en el mercado de la educación superior. Lo que, a su vez, permitiría regular la calidad de la enseñanza, constituyéndose en el factor fundamental que “ayudaría a la ‘elevación de la calidad académica’ y afianzaría ‘la libertad de enseñanza’” (Brunner, 1994; p. 54). Tal como apunta este autor, bajo esta idea subyace la noción de que el monopolio universitario (de las universidades tradicionales y dependientes del Estado) reduce la competencia, eliminándose los incentivos para actuar de un modo más eficiente, impidiendo mayores niveles de calidad. Con esto se acaba el ‘monopolio’ abriéndose un nuevo mercado altamente competitivo en la captación de matrículas y de recursos públicos.

El efecto más relevante de este proceso fue la explosión de nuevas universidades durante la década de los ochenta, ya sea por la reorganización de las dos universidades estatales, como por la emergencia de las universidades privadas. Éstas, en un lapso de tres años, aumentarán de 3, en 1987, a 40, en 1990.

Si bien durante la década de los noventa, con el advenimiento de la democracia, este sistema tuvo algunos cambios estos mantuvieron los principios fundamentales de la reforma impuesta por la dictadura, la que según Brunner definió roles claros para la política pública (1992; p. 55):

- a) Generar “una sana competencia entre las universidades por atraer a los mejores postulantes, tendiendo así a elevar la calidad de la docencia”.
- b) Desarrollar “un incentivo directo para cada universidad en cuanto a contar con los mejores académicos, lo que les permitiría percibir mejores remuneraciones”.
- c) Reforzar la idea “de que los alumnos paguen una suma que se aproxime al costo de la docencia que se reciben”, eliminándose así, definitivamente, la educación superior gratuita que, según se señaló, es “un simple disfraz demagógico para ocultar el hecho de que su costo se traslada a la comunidad, recayendo

profesionales que requieren, para su obtención, la posesión de un respectivo grado académico (abogado, bioquímico, cirujano dentista, agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo, químico farmacéutico, luego se incorporarán las carreras de profesor en educación básica -primaria- y de educación media -secundaria-).

la carga en sectores de menores ingresos que los beneficiados”.

Así, sin alterar estos principios, durante las últimas dos décadas se han desarrollado políticas complementarias que buscaron ‘perfeccionar’ este sistema, intentando elevar la calidad y equidad del sistema. Entre éstas podemos nombrar las siguientes (OCDE, 2009):

1. En 1994, el gobierno estableció el Fondo Solidario de Crédito Universitario que reemplaza al Crédito Fiscal. Este nuevo sistema es administrado por instituciones bancarias y subsidiado por el Estado, con el fin de que éstas le otorguen a los estudiantes bajos intereses (2% anual), y formas de devolución flexibles y con facilidades. Éste es un sistema exclusivo para los estudiantes de las universidades del CRUCH calificados como de alta vulnerabilidad socioeconómica.
2. En 1997, el gobierno implementa el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP), con el fin de ayudar a las instituciones a mejorar la educación de pre y postgrado, instalando sistemas de aseguramiento de la calidad con mecanismos de rendición de cuentas.
3. El 2005 se establece el Crédito con Aval del Estado (CAE) que complementa los mecanismos anteriores de crédito, ampliando la cobertura. Está administrado por los bancos con una tasa de interés que promedia el 6% anual. Inicialmente a este crédito sólo podían postularse estudiantes de universidades del CRUCH, esto se ampliará al año siguiente.
4. El 2006, mediante la Ley 20.129 se instala un Sistema de Acreditación voluntario para las instituciones. Este intenta establecerse como un mecanismo de aseguramiento de la calidad, el cual abarca procesos de gestión, docencia, investigación entre otros. Acreditarse permite que los estudiantes puedan postular al CAE, con lo cual se amplían las posibilidades de matrícula para las instituciones, sirviendo como incentivo para someterse al sistema. Para acreditarse basta aprobar las dimensiones de gestión y docencia de pregrado.

Es así que durante estos años la cobertura se amplió explosivamente. Si durante 1994 la matrícula total de pregrado alcanzaba a 132.691, en el 2011 ésta alcanzó los 602.492, cuadruplicándose. De éstos, el 55% están en universidades privadas no per-

tenecientes al CRUCH (Consejo Nacional de Educación, 2011).

DEL BIEN PÚBLICO A LA EMPRESARIALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Si bien la diversificación del sistema permitirá ampliar la cobertura, es importante notar que esto tendrá particulares repercusiones. La primera a destacar refiere al tipo de vínculo laboral que establece el personal académico con la institución. Según los Índices 2011 del Consejo Nacional de Educación (CNED), al 2011, mientras las universidades tradicionales mantienen una alta tasa de profesores contratados con estabilidad laboral (sobre el 56%), las universidades privadas apenas alcanzan a tener a un 26% de sus académicos con contratos laborales, proliferando una relación que en términos legales no es de carácter laboral, sino comercial: la prestación de servicios profesionales (mediante boleta de honorarios), de modo que no tienen acceso a ningún beneficio y seguridad laboral. A esto se agrega la estructura de gobierno de las universidades, mientras las universidades tradicionales se caracterizan en que sus autoridades son elegidas por los propios claustros académicos, en las privadas son designadas por los directorios de la institución, que al igual que en una empresa privada, representan a los propietarios. Estos dos elementos muestran con claridad el marcado énfasis empresarial con el cual se desarrollan estas instituciones. A lo anterior se suma el hecho de que, tal como se ha desarrollado el sistema de financiamiento de la educación superior, el trabajo investigativo debe ser financiado, en un alto porcentaje, con lo que la institución obtiene mediante los pagos de matrículas y aranceles que realizan los propios estudiantes. En el caso de la Universidad de Chile, la universidad que recibe mayor financiamiento del Estado, el 80% de presupuesto proviene de pagos de los estudiantes. En este contexto las universidades privadas que contratan reducidas plantas académicas, privilegian decididamente la formación de pregrado, ya que es eso lo que alimenta económicamente a las instituciones. Esto explica que el 90% de la investigación en Chile se concentre en las universidades tradicionales. Esto genera una situación de dura competencia para estas universidades. Todas, universidades públicas y privadas, deben competir por captar matrículas, altos puntajes en la prueba de selectividad y concursos para obtener recursos públicos. Las privadas, con una estructura definitivamente empresarial, y las tradicionales, con una estructura universitaria tradicional, subvencionando con sus propios autofinanciamientos, los salarios de los académicos que construyen la investigación en Chile. Esta estructura garantizada por la 'libertad de enseñanza', estaría permitiendo importantes utilidades a los propietarios de las universidades privadas, utilidades

que son percibidas mediante diversos tipos de mecanismos, entre los cuales el más conocido es el pago que realizan las universidades, instituciones 'sin fines de lucro', a sociedades inmobiliarias que son de los mismos dueños (Monckeberg, 2007).

Si esta cara del sistema de educación superior chileno, que refiere al devenir institucional, parece preocupante, la otra, la de los estudiantes, puede llegar a ser dramática.

Si bien durante las últimas dos décadas se implementó un importante plan de becas para que los estudiantes provenientes de los estratos más bajos pudiesen estudiar en las universidades acreditadas, estas becas sólo cubren el llamado arancel de referencia, una cifra que fija el ministerio de educación y que no alcanza a cubrir el costo real de matrícula y aranceles, por lo que todo estudiante finalmente pide un crédito con aval del Estado con intereses (entre el 2% y el 6%).

Si consideramos que la mediana de ingreso familiar en Chile, para una familia de 4 personas es de \$500.000 (US\$1000)², y que el costo medio mensual de una carrera profesional por estudiante supera ampliamente los \$300.000 pesos (US\$600)³, podemos visualizar que la mayor parte de las personas debe endeudarse para estudiar en Chile. Es así que al momento de titularse, los nuevos profesionales tienen una deuda que, según el sitio www.yodebo.cl, promediaría los \$11.295.480 (US\$ 22.590). Estos titulados, endeudados, ingresan a un mercado laboral altamente precarizado caracterizado por la baja estabilidad laboral (ver Sisto, 2009), para comenzar a pagar una deuda que va creciendo a medida que más demoran en pagar.

A esto se agregarán una serie de otros datos que pondrán al sistema de educación superior bajo cuestionamiento. Entre estos, nombro los siguientes:

1. El sistema de acreditación muestra señales de ineficacia. Durante el 2010 todas las instituciones sometidas fueron acreditadas, aun cuando los informes eran negativos en todos los aspectos. ¿Cómo se explica esto? Según el reportaje de investigación realizado por Torres et al. (2011; 29 de septiembre) las autoridades habrían optado por favorecer acreditaciones, aunque fueran de 1 año, con el fin de no excluirlas de los beneficios que les permite el CAE.
2. El CAE, el cual beneficia a cerca de la mitad de los estudiantes, ha sido fuertemente cuestionado, debido a la subvención que da el Estado a las instituciones financieras, las que a su vez cobran

² Según datos de la Encuesta CASEN (2009)

³ Según *El Mercurio*, 27 de marzo del 2011.

luego intereses a los estudiantes. Es así que se señala que, desde el inicio del sistema, los bancos han recibido del Estado una cifra cercana a los \$150 mil millones (US\$300 millones), sólo por actuar como intermediarios, resultando un nuevo negocio para este tipo de instituciones (ver Guzmán y Riquelme, 2011; 20 de diciembre).

3. Por otro lado, las principales instituciones que se benefician de los créditos universitarios: las universidades privadas no tradicionales también han recibido duros cuestionamientos, dado que, si bien por ley las universidades se definen como instituciones sin fines de lucro, diversas investigaciones periodísticas han mostrado diversas estrategias que son utilizadas para ocultar utilidades, reportar pérdidas, generando enormes riquezas para los consorcios propietarios (ver Monckeberg, 2007 y Torres et al., 2011; 19 de agosto, entre otros). A esto hay que sumar el hecho de que los mismos grupos empresariales allegados a las corporaciones propietarias de las universidades, rebajan impuestos donando dinero precisamente a estas universidades, siendo las principales receptoras de donaciones en Chile (ver Torres, 2011; 2 de noviembre).

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL COMO RESPUESTA A UN SISTEMA PRIVATIZADOR Y EMPRESARIALIZADOR

La experiencia creciente, de tener que afrontar un alto endeudamiento al egresar de la carrera, sumado a los diversos signos de un sistema universitario de baja calidad, que es valorado no como un bien público, sino como un bien de mercado para que lucren los diversos empresarios (bancarios, inmobiliarios, así como propietarios de universidades, entre otros), va a dar la fuerza que caracterizará a este movimiento estudiantil en Chile.

El centro del cuestionamiento no es sólo mayores beneficios, se busca cuestionar las bases del sistema. “El absoluto predominio de las leyes del mercado y la ausencia de regulación por parte del Estado, transformó la educación en un negocio más, con grandes consorcios empresariales nacionales y extranjeros que compran y venden centros educacionales, y a los estudiantes en mercancías transables al mejor postor”, señala en su primer párrafo el *Manifiesto por la Educación* firmado en junio de 2011 por la CONFECH, y al que adhirieron diversas organizaciones sociales.

El cuestionamiento no es sólo en relación a la educación superior. En efecto, los

actores movilizados darán cuenta de que lo que están haciendo no es sólo criticar una política de educación superior que ha privilegiado la privatización y empresarialización de éste ámbito. Esto ha ocurrido también en otros espacios de acción pública, tales como la educación primaria y secundaria, la salud y seguridad social, la previsión, en el contexto de un código del trabajo que refuerza la precariedad como estrategia para aumentar el empleo. Por ello, tal como lo plantea este mismo documento en su primera página “las actuales movilizaciones estudiantiles, entendidas como una de las principales movilizaciones sociales de la historia reciente de nuestro país, no sólo han develado la crisis del sistema educacional chileno a partir de demandas económicas y democráticas, sino que en conjunto con otras organizaciones y gremios han cuestionado al sistema político, económico, social y cultural impuesto y vigente hasta hoy; logrando instalar en la conciencia del pueblo chileno reivindicaciones políticas e históricas que han permitido levantarse como una voz de protesta y marcando el inicio de un nuevo período de luchas que desde el campo popular habrá de enfrentar”.

He aquí la fuerza del movimiento como una expresión de un descontento que se difunde en el espacio cotidiano. En los medios de transporte público, en los comercios, en las plazas, la gente volvió a reencontrarse con la política, como algo sobre lo cual pueden opinar, tener críticas e incluso propuestas, haciéndose cotidianas durante varios meses las conversaciones en el espacio público acerca de la educación como un bien público.

El movimiento de estudiantes empujó esto a través de manifiestos de diverso tipo en las plazas, en los centros comerciales, bancos, etcétera. Usando estrategias creativas como flashmob y otras emergidas de las artes performativas, lograron captar no sólo el interés público, sino también el de los medios de comunicación nacionales e internacionales. Hace pocos días la edición electrónica del *New York Times*, en uno de sus diez artículos más leídos por estos días, hablando del movimiento estudiantil chileno, recordaba como una de sus expresiones más emblemáticas el baile que realizaron más de 10.000 estudiantes de la canción Thriller de Michael Jackson, vestidos de zombies, frente a La Moneda, el palacio de gobierno de nuestro país (Moss, 2012; 29 de enero). Las manifestaciones alcanzaron una masividad inesperada. El domingo 21 de agosto, en una jornada familiar realizada en el Parque O'Higgins de Santiago, se convocó a más de 600.000 personas (algunas cifras hablan de 1 millón). La lluvia del invierno no opacó las manifestaciones, dando lugar a la *Marcha de los Paraguas*, el 18 de agosto, con más de 100.000 personas en Santiago, y 150.000 más, sumando las manifestaciones de ciudades como Valparaíso y Concepción entre otras. Las encuestas han marcado niveles de adhesión sin precedentes para un movimiento social, superando el 70%.

“Nos une la firme convicción de que la educación es un componente esencial para alcanzar el desarrollo económico y social que tanto anhela el país y para superar las escandalosas brechas de desigualdad que hoy exhibimos. Es así entonces, que se ha planteado la necesidad urgente de estructurar un Nuevo Modelo Educativo, en que entendida la educación como derecho social y humano universal, sea garantizada constitucionalmente. La educación debe caracterizarse como un Sistema Nacional de Educación Pública, Gratuita Democrática y de Calidad organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles, es decir, desde la cuna en adelante asumiendo un proceso continuo formación” (Manifiesto por la Educación, 2011, p. 1). He aquí el movimiento estudiantil, puesto en su contexto. Lo que hoy estamos discutiendo en Chile es el sentido de lo público en medio de la privatización de la vida social bajo lógicas empresarializantes. Sin embargo hoy, el movimiento está en un punto de cuestionamiento a sí mismo.

LOS DESAFÍOS DEL MOVIMIENTO

La estrategia de movilización tuvo como uno de sus elementos más relevantes el paro de los estudiantes de las universidades tradicionales y la toma de sus edificios, mientras que las universidades privadas mantuvieron sus clases, lo que luego se transformó en un slogan publicitario a la hora de captar nuevas matriculas que rindió efectos. Los estudiantes que postulaban para ingresar en primer año tuvieron mayores preferencias por las privadas, según datos dispersos hasta ahora. A su vez, estudiantes ya matriculados decidieron cambiarse a estas últimas. Por otro lado el gobierno decidió aumentar la subvención a los bancos con el fin de bajar la tasa de interés al CAE, favoreciendo con ello no sólo a los banqueros, sino también a las universidades privadas ya que, bajo una estructura de gestión que privilegia la flexibilidad laboral y precariedad, pueden ofrecer mejores condiciones que las tradicionales, mejorando su posición competitiva. Autoridades, en su momento, señalaron que las tomas y los paros eran un problema de cada rector. En efecto, como el sistema se basa en el autofinanciamiento, las universidades en paro y en toma reportaron graves daños económicos que, dañarían su proyección. Por otra parte el Ministerio de Educación actuó en concordancia, esperando que fueran los rectores los que bajaran el movimiento, sin ofrecer ninguna propuesta que se conectara con las demandas del mismo. Por el contrario las medidas ofrecidas en el GANE, llamado eufemísticamente por el presidente Piñera “Gran Acuerdo Nacional por la Educación”, contenían varias de las medidas ya indicadas en el programa de gobierno de este presidente, orientadas a favorecer a las universidades privadas con recursos públicos.

Finalmente los rectores obligaron a sus docentes, por contrato laboral, a que éstos iniciaran sus clases a través de diversos espacios alternativos, para que de este modo los estudiantes fueran impelidos a asistir a clases, pagando a la vez los aranceles, y recibiendo los fondos de los créditos, los que, de no dictarse las clases, son retenidos por las instituciones.

Hoy, una de las preguntas más relevantes refiere a cómo movilizarse contra este Estado regido bajo un orden privatizador, en el contexto de un sistema descentralizado, en el cual el conflicto también se descentraliza. Esto manteniendo los altos niveles de adhesión que el movimiento tuvo en la ciudadanía.

Aun, a pesar de este desafío, podemos decir que este movimiento ya transformó culturalmente al país. Hoy nuestra sociedad se está cuestionando a sí misma, cuestionando un orden que parecía natural y hoy ya no lo es. Esta es la primera vez que el cuestionamiento al sistema social y político impuesto por Pinochet comienza a debatirse masivamente. Las consecuencias de este empezar a preguntarse en torno al sentido bajo el cual hemos construido este ordenamiento social, basado en la empresarialización y privatización de lo público, las veremos no sólo durante los meses venideros.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J. J. (1994). "Educación Superior: Chile en Contexto Internacional Comparado". *Documento de Trabajo Serie Educación y Cultura* N° 44. Santiago: FLACSO- Programa Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2011). *Índices 2011*. Santiago: Consejo Nacional de Educación.
- Guzmán, J. A. y Riquelme, G. (2011; 20 de diciembre). "CAE: Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones". *Ciper Chile*. Disponible en <http://ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJ) (1996). *Financiamiento Universitario y Equidad*. Santiago: INJ.
- Manifiesto por la Educación (2011). *Manifiesto por la Educación*. Santiago: Diversas Organizaciones Sociales.
- Monckeberg, O. (2007). *El Negocio de las Universidades en Chile*. Santiago: Debate.
- Moss, W. (2012; 29 de enero). "Just Don't Call Her Che". *Sunday preview. New York Times*. Disponible en http://www.nytimes.com/2012/01/29/opinion/sunday/student-protests-rile-chile.html?_r=1&pagewanted=all&src=ISMR_AP_LO_MST_FB
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago: OCDE.
- Sisto, V. (2009). "Cambios en el Trabajo, Identidad e Inclusión Social en Chile: desafíos para la investigación". *Universum* 24 (2), 192-216.
- Subercaseaux, B. (2002). "Educación Superior: Chile ¿Ejemplo o contraejemplo?" *Revista de Crítica Cultural*/N° 23; 23-25.
- Torres, V. (2011, 2 de noviembre). "Donaciones a universidades: El sistema que favorece a las instituciones que educan a la elite". *Ciper Chile*. Disponible en <http://ciperchile.cl/2011/11/02/donaciones-a-universidades-el-sistema-que-favorece-a-las-instituciones-que-educan-a-la-elite/>
- Torres, V.; Guzmán, J. A. y Riquelme, G. (2011; 19 de agosto). "Cómo lucran las universidades que por ley no deben lucrar". *Ciper Chile*. Disponible en <http://ciperchile.cl/2011/08/19/como-lucran-las-universidades-que-por-ley-no-deben-lucrar/>
- Torres, V.; Guzmán, J. A. y Riquelme, G. (2011; 29 de septiembre). "Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades". *Ciper Chile*. Disponible

en <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>

- Vallejo, C. (2011; 27 de abril). “¿Por qué nos movilizamos este 28 de Abril?”. Disponible en <http://fech.cl/blog/2011/04/27/%C2%BFpor-que-nos-movilizamos-este-28-de-abril-columna-de-camila-vallejo-presidenta-fech/>

Vicente Sisto

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Vicente Sisto es Dr. en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona y se desempeña como Académico de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de la cual actualmente es Director. Además es miembro fundador de la Red Chilena de Estudios del Trabajo (RET-Chile) y Co-coordinador de la sección chilena de la Red Latinoamericana de Estudios en Trabajo Docente (Red ESTRADO).

Correo electrónico: vicente.sisto@ucv.cl