

Talleres Para la Acción Estudiantil Sistematización



Sistematización de Talleres Para la Acción Estudiantil



 HEINRICH BÖLL STIFTUNG
CONO SUR

Índice

I. Introducción	Pág. 9
II. Fase de preparación	Pág. 12
1. Contexto general y motivaciones	pág. 12
2. Público objetivo	pág. 13
3. Objetivos de la Escuela	Pág. 14
4. Contenidos de las sesiones	Pág. 15
5. Metodología	Pág. 16
5.1 Esquema general para el desarrollo de la escuela	pág. 17
5.2 Sobre el carácter homogéneo de los grupos de trabajo	pág. 17
5.3 Sobre el plenario	Pág. 18
5.4 Relación del grupo durante y después de las sesiones	Pág. 18
5.5 Formación de monitores	Pág. 19
6. Capitales	Pág. 32
6.1 Expositores	Pág. 33
6.2 Lugar y materiales	Pág. 34
6.3 Difusión	Pág. 34
III. Desarrollo del taller	Pág. 36
1. Presentaciones realizadas en la Escuela para la Acción Estudiantil	Pág. 36
1.1 “Historia reciente del movimiento estudiantil” Luis Thielemann	Pág. 36

1.2 “La acción y la política” Víctor Orellana	Pág. 56
1.3 “Problemas actuales de la educación chilena” Fernando Atria	Pág. 64
1.4 “La comunicación como forma de acción” Úrsula Schuler	Pág. 80
1.5 “¿Cómo vencer la apatía de las bases?” Daniela López y Camila Vallejo	Pág. 91
1.6 “Centralidad de la disputa del carácter del Estado” Carlos Ruiz	Pág. 103
2. Foro Sobre el Lucro en la Educación	Pág. 134
2.1 “Presentación de Gabriel Boric”	Pág. 134
2.2 “Presentación de María Olivia Monckeberg”	Pág. 141
3. Cierre de la Escuela	Pág. 152
3.1 “Palabras de cierre de la Escuela” Gabriel Boric	Pág. 153
IV. Proceso de sistematización	Pág. 156
1. Recopilación	Pág. 156
2. Análisis	Pág. 157
3. Documento final	Pág. 158
V. Evaluación y Conclusiones	Pág. 158
VI. Anexos	Pág. 165
1. Notas de prensa	Pág. 165
2. Carta de invitación a organizaciones estudiantiles	Pág. 167

Introducción

“La historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. No hay duda de que en la actividad histórica de estos grupos hay una tendencia a la unificación, aunque sea a niveles provisionales; pero esa tendencia se rompe constantemente por la iniciativa de los grupos dirigentes y, por tanto, sólo es posible mostrar su existencia cuando se ha consumado ya el ciclo histórico, y siempre que esa conclusión haya sido un éxito...Por eso todo indicio de iniciativa autónoma de los grupos subalternos tiene que ser de inestimable valor para el historiador integral”

Antonio Gramsci

Cuando como Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile definimos propiciar la creación de un espacio de formación orientado a estudiantes y dirigentes estudiantiles, lo hicimos teniendo en consideración que un fortalecimiento sostenido en el tiempo de las luchas sociales, requiere de la existencia de un actor colectivo con capacidad de desarrollar una reflexión autónoma sobre los escenarios que le toca enfrentar, y sobre las posibilidades que éstos abren o cierran. Sin lugar a dudas, en un movimiento como el estudiantil, donde existe una rotación constante de sus bases y dirigentes sociales, esto es un proceso complejo. A esto se suma, como señala Gramsci, la constante iniciativa de los sectores dominantes por dividir y cooptar a los movimientos y organizaciones sociales.

Es común que los sectores dominantes desplieguen grandes esfuerzos intelectuales, especialmente en momentos donde se agudiza la lucha social, orientados a interpretar de manera parcial las luchas sociales de los sectores subalternos. Estas interpretaciones se orientan a anular la proyección política autónoma de los sectores subalternos o a derechamente coaptar dichos esfuerzos.

Varias son las interpretaciones provenientes de los sectores dominantes que buscan construir una visión parcial sobre el ciclo de luchas que se inauguró en nuestro país durante el año 2011. Algunos como Pablo Longueira y en otra variante Ricardo Lagos, señalan que la movilización se explicaría por los altos niveles de crecimiento económico y bienestar social alcanzado en las últimas décadas, según estos personajes, los chilenos nos estaríamos quejando de llenos. Otras interpretaciones apuntan a descartar de plano las capacidades de intervención del movimiento estudiantil en la arena política, según esta lectura, al movimiento social le correspondería poner los temas sobre la mesa y a las fuerzas políticas tradicionales resolverlos dentro de los actuales marcos institucionales.

Por último, existen interpretaciones como las del sociólogo Eugenio Tironi, las cuales apuntan a reconocer la capacidad de proyección política del movimiento estudiantil, pero la reducen a la de aquellos ex dirigentes estudiantiles que buscan alguna fórmula de pacto electoral con la Concertación.

Defender la posibilidad de que las luchas sociales recientes se proyecten al campo de la política, a nuestro entender, pasa en buena medida por construir capacidad de reflexión autónoma sobre nuestra historia reciente y que a su vez dispute con las interpretaciones que se desarrollan desde los sectores dominantes.

La Escuela para la Acción Estudiantil y la presente sistematización son un pequeño grano de arena en la lucha por desarrollar la maduración de una fuerza social que ha demostrado una inmensa efectividad al momento de golpear los consensos sobre los que se ha sostenido la herencia del modelo político y social instaurado por la dictadura. Si bien la vieja política de los acuerdos se encuentra debilitada, las fuerzas sociales y políticas que la sostienen aún detentan una inmensa capacidad de incidencia en el escenario nacional.

No podemos dejar de agradecer a quienes hicieron posible la realización de esta publicación. En primer lugar agradecemos a la Fundación Heinrich Boll quien de manera desinteresada financió el proceso de desarrollo y edición de este documento. También saludamos a Camila Miranda, Francisco Castro, Camila Pardo, Isabel Cholaky y Javiera Cabello, quienes participaron en el proceso de edición. Finalmente agradecemos y dedicamos este trabajo a los más de 200 estudiantes que han participado en las Escuelas para la Acción Estudiantil organizadas por el CEFECH.

Las posibilidades de reversión del proceso social que abrimos los estudiantes se encuentran a la vuelta de la esquina, a nuestro entender solo un movimiento social y estudiantil que asuma el desafío de representar políticamente los malestares que se expresan con cada vez más fuerza en la sociedad chilena, puede evitar este cierre. Sin lugar a dudas este es el objetivo que orientó el desarrollo de la escuela y que nos impulsó a embarcarnos en la tarea de sistematizar esta experiencia educativa que hoy ponemos a disposición del movimiento social y estudiantil y de todos aquellos que luchan por construir un país más justo, libre y soberano.

**Nicolás Romero
Yanny Santa Cruz
Agosto de 2013**

I. Fase de preparación

1. Contexto general y motivaciones

El 2011 marcó el inicio de un nuevo ciclo de movilizaciones sociales en nuestro país, proceso que aún se encuentra en curso y que ha instalado un debate sobre las profundas desigualdades que atraviesan nuestra sociedad. Es en este contexto, donde el movimiento estudiantil ha sido capaz de golpear los consensos sobre los cuales se sostuvo la denominada transición a la democracia, proceso que se caracterizó por una fuerte cerrazón de los intereses sociales al campo de la política y por una sacralización de los mecanismos institucionales heredados de la institucionalidad pinochetista. A nuestro juicio, la enorme transversalidad de las movilizaciones estudiantiles, radica en la amplitud del carácter social del movimiento y en la capacidad que éste ha tenido en términos político discursivos de apuntalar una crítica a las promesas incumplidas del modelo económico social chileno. Así, luego de varios años en donde los chilenos tuvieron que lidiar en el plano privado con las promesas incumplidas de movilidad social ascendente y con los múltiples problemas derivados de las privatizaciones de sus condiciones de vida, el movimiento estudiantil emergió como un articulador de sentido de estas “promesas incumplidas”.

Dar inicio al mandato FECH¹ a inicios del año 2012, constituyó un tremendo desafío. Las expectativas que buena parte de la sociedad chilena ponía sobre los hombros del movimiento estudiantil, nos obligaba a asumir con responsabilidad la proyección de las luchas estudiantiles que se habían iniciado durante el 2011. El desarrollo de esta tarea, suponía necesariamente el hacerse cargo del cambio de escenario tanto social como político. A diferencia del año anterior, durante el 2012 el gobierno había pasado de asumir una posición defensiva a una activa, lo que se reflejaba en un nuevo ministro de educación y en una serie de proyectos de ley que se habían ingresado al parlamento. En el plano social, las movilizaciones contribuyeron al nacimiento de nuevas organizaciones, principalmente en el campo de las instituciones privadas de educación.

*

¹ Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

Asumimos como desafío, el de contribuir a la formación de esta enorme franja de estudiantes provenientes de instituciones con escasa tradición de movilización social y que en la mayoría de los casos, el 2011 constituyó su primera aproximación a los procesos de construcción social. Dado lo anterior, es que desde el CEFECH² nos propusimos aportar en él desarrollo de un espacio de formación destinado a entregar herramientas para contribuir a la formación y politización de dirigentes y estudiantes, pertenecientes a instituciones de educación superior, IPP (Institutos Profesionales) y CFT (Centros de Formación Técnica), y a instituciones de educación media. La posibilidad de mantener en marcha los debates y luchas sociales en torno a la educación, que desde el 2011 el movimiento estaba logrando instalar en la opinión pública y en la arena política, dependía (y depende) en gran medida de que la base social del movimiento por la educación se mantuviera amplia y con suficientes niveles de organización por parte de los distintos sectores, lo cual le permitiría al movimiento adquirir fuerza, unidad y claridad en sus demandas.

El sentido de esta publicación es el de entregar un análisis pormenorizado sobre el proceso de creación y desarrollo de la Escuela para la Acción Estudiantil con el objeto de que esta pueda ser replicada (en función de las diferentes necesidades y realidades) por diversas organizaciones estudiantiles.

2. Público Objetivo

La escuela se encontraba dirigida a dirigentes y estudiantes de Universidades tradicionales y públicas, a estudiantes de IPP y CFT y a estudiantes secundarios. Definir el público al cual desean dirigir un espacio de formación es una tarea que se debe realizar desde un principio. Tanto la elección de los temas a tratar, los expositores, los horarios y las metodologías de trabajo, se definen teniendo en consideración lo anterior. En el caso de esta escuela, como el público era bastante diverso y muy posiblemente también lo sería su capacidad de comprensión, discusión y análisis, se optó por presentaciones con problemáticas generales y que no requiriesen un conocimiento previo muy específico.

*

2 Centro de Estudios FECH.

3. Objetivos de la Escuela

En el cuadro que se presenta a continuación, se señalan los objetivos generales y específicos que tuvimos en consideración al momento de diseñar la escuela. Estos nos sirvieron para orientar la discusión sobre los contenidos de la escuela y sobre la definición de las metodologías de trabajo a utilizar.

Objetivos Generales	Objetivos específicos
1. Desarrollar capacidad de análisis crítico entre los asistentes, con el objeto de fortalecer la lectura del espacio político estudiantil a nivel nacional.	A. Analizar los problemas actuales de la educación chilena y su relación con el Estado subsidiario.
	B. Analizar la historia reciente del movimiento estudiantil.
2. Desarrollar capacidades prácticas entre los asistentes que colaboren con el fortalecimiento del movimiento estudiantil.	A. Conocer herramientas vinculadas a las formas de organización, difusión y motivación de las bases estudiantiles.
	B. Conocer herramientas que permitan potenciar las estrategias comunicacionales de las organizaciones estudiantiles.

4. Contenidos de las sesiones

Primera sesión	-Palabras de bienvenida -Historia reciente del movimiento estudiantil: Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición (1987 – 2011)	Andrés Fielbaum Sergio Grez y Luis Thielemann
Segunda sesión	La acción y la política	Víctor Orellana
Tercera sesión	Problemas actuales de la educación chilena: El sentido de la Universidad Pública	Fernando Atria
Cuarta sesión	Comunicación para la acción	Úrsula Schüller
Quinta sesión	¿Cómo vencer la apatía de las bases?	Daniela López y Camila Vallejo
Sexta sesión	Centralidad de la disputa del carácter del estado: El fin de los silencios de la transición chilena	Carlos Ruiz
Foro	Foro Sobre el Lucro en la Educación	-Gabriel Boric, María Olivia Monckeberg, Esteban Serey y CEFECH
Sesión de cierre	-Evaluación del taller -Entrega de diplomas	

Al comparar el cuadro de los contenidos con el de los objetivos, se constata que cada contenido se encuentra vinculado a un objetivo específico, el cual a su vez se encuentra relacionado con un objetivo general. La definición sobre los contenidos a desarrollar debe estar enmarcada dentro de las orientaciones políticas que llevan a una organización a desarrollar un espacio de formación.

En nuestro caso, la incorporación de una sesión sobre historia reciente del movimiento estudiantil se justificaba en la necesidad de entregar herramientas para comprender que la posición que había alcanzado el movimiento estudiantil en el 2012, era el resultado de un proceso de una acumulación de fuerzas que se remontaban a las movilizaciones desarrolladas por estudiantes secundarios el 2001 y a las movilizaciones universitarias de 1997.

Creíamos que esta comprensión de más largo aliento, era necesaria en un momento donde buena parte de los estudiantes y de las organizaciones estudiantiles seguían obnubiladas con la movilización del 2011, justo en un año donde lo que nosotros pretendíamos era proyectar la lucha estudiantil a partir del escenario que se abrió el 2011, pero bajo las condiciones que se imponían el 2012. La selección de los contenidos no puede ser dejada al azar, definir los temas a abordar en las sesiones es finalmente definir los límites dentro del cual se va a desarrollar el espacio de formación.

5. Metodología

Teniendo claridad sobre los objetivos generales y específicos que orientarán el desarrollo de la experiencia educativa, se debe pasar a definir las herramientas metodológicas que nos permitirán alcanzar las metas trazadas. En el caso que comentamos, se desarrolló una metodología de trabajo orientada a propiciar una reflexión crítica sobre contenidos que considerábamos fundamentales para el desarrollo de la dirigencia estudiantil, proceso que a su vez tenía que entregar espacio para que los asistentes pudieran generar una reflexión desde sus experiencias como estudiantes o dirigentes estudiantiles.

Ambos elementos, que a veces se encuentran en tensión, se manejaron a partir de diversos mecanismos, entre ellos: la existencia de presentaciones y discusiones grupales, en la definición del carácter homogéneo de los grupos, y en la debida orientación previa que se realizó al equipo de monitores. A continuación explicaremos cada uno de estos procesos.

5.1 Esquema general para el desarrollo de la escuela:

- La escuela se compone de 7 sesiones y un foro de cierre.
- Las sesiones se realizan una vez a la semana.
- Cada sesión regular se inicia con una ponencia de 30 minutos por parte de un expositor, luego existen 15 minutos para aclarar dudas.
 - La discusión se realiza en grupos de entre 10 y 15 personas. Cada grupo cuenta con un monitor o una pareja de monitores para guiar la discusión. Esta fase dura una hora.
 - Cada sesión se cierra con un plenario, donde cada grupo expone una síntesis de lo discutido.

5.2 Sobre el carácter homogéneo de los grupos de trabajo

En el proceso de elaboración de los talleres y particularmente de la metodología de trabajo, dimos una discusión sobre la **composición de los grupos de trabajo**. Al respecto existían dos opciones, la primera consistía en que los grupos de trabajo fueran conformados por estudiantes pertenecientes al mismo tipo de instituciones (secundarios de colegios públicos, secundarios de colegios privados, universitarios de instituciones privadas, etc.) y la segunda consistía en conformar grupos donde existieran participantes de diversas instituciones. Finalmente optamos por la primera opción, la decisión se justificó teniendo en consideración que un grupo de entre 10 a 15 personas sólo contaba con una hora para discutir. Esto es relevante porque, por experiencias previas de espacios de formación, sabíamos que el estudiante que concurre a estas instancias, suele interpretar los temas a abordar a partir de su experiencia particular. El que las experiencias del grupo fueran similares nos permitiría poder utilizar de mejor manera el tiempo, intentando problematizar los contenidos tratados y las experiencias allí expuestas.

5.3 Sobre el plenario

Al finalizar la discusión grupal, un representante de cada grupo debía presentar un resumen de la discusión realizada al resto de la escuela. La experiencia en espacios de formación previos nos alertaba frente a dos problemas de los plenarios, lo tedioso de éstos cuando solo se reproducen las posiciones debatidas en los grupos de discusión, y la tendencia a que el representante del grupo exponga sus opiniones personales por sobre la discusión que efectivamente se dio en el grupo. Otro elemento que teníamos en consideración, decía relación con los objetivos que se encuentran detrás del plenario. Comúnmente se pretende que en el espacio del plenario se puedan dar discusiones entre los asistentes y a partir de esas discusiones generar una síntesis. Nosotros renunciamos desde un principio a dicho objetivo, creemos que en grupos tan heterogéneos y dado la complejidad de los temas abordados es muy difícil construir debates que terminen en grandes concesos. En esta escuela, el plenario cumplía dos funciones, la de mostrar al resto de los grupos el trabajo realizado y la de generar ciertos niveles de compromiso y responsabilidad en el representante del grupo que debía realizar la exposición. Para lograr esto, definimos que en las dos primeras sesiones sería el monitor el que representaría al grupo en el plenario y en las sesiones siguientes se debía ir rotando el representante del grupo. Este representante debía preparar la sesión (idealmente leer antes de la sesión sobre el tema que se iba a abordar) y tomar apuntes durante el desarrollo de la discusión grupal.

5.4 Relación del grupo durante y después de las sesiones

Un espacio educativo busca entregar conocimientos y también generar un espacio de discusión, donde los contenidos entregados sean debatidos a partir del conocimiento teórico y vivencial que portan los participantes. Si bien la discusión se iniciaba durante el diálogo grupal que se daba en la sesión, cada monitor debía promover mecanismos para mantener un espacio de comunicación y debate con su grupo durante la semana. Para esto, se idearon diversas estrategias; cada monitor mantenía comunicación con su grupo vía correo electrónico y en algunos casos mediante Facebook.

Cuando surgían dudas durante las sesiones o interés en profundizar un tema, el coordinador general enviaba ese material a los monitores y éstos lo reenviaban a sus respectivos grupos. También se creó una página en Facebook donde se generaban diálogos durante la semana entre los asistentes a la escuela.

5.5 Formación de monitores

La escuela contemplaba la existencia de grupos de trabajo, a su vez cada grupo de trabajo era dirigido por una pareja de monitores. Estos debían manejar la tensión entre la dirección que le pretendíamos imprimir al taller y la existencia de espacios para que los estudiantes pudieran reflexionar sobre las problemáticas tratadas, a partir de sus experiencias de participación en el movimiento estudiantil. Para esto, se conformó un equipo inicial de 5 personas los cuales trabajaron en la elaboración de una pauta general para orientar el trabajo de los monitores y en pautas específicas para facilitar el trabajo en cada una de las sesiones. Como en ese momento ya se encontraban definidos los temas a abordar y los expositores, este grupo discutió documentos sobre las problemáticas a abordar en la escuela y sobre las formas más pertinentes de abordar el debate en los grupos de trabajo. Posteriormente se realizó una convocatoria de monitores (alrededor de 20 personas) y se desarrollaron dos capacitaciones.

Durante el desarrollo mismo de las discusiones grupales que se daban durante las sesiones, el coordinador general de la Escuela, se paseaba por los distintos grupos con el objeto de responder preguntas, apoyar a los monitores, coordinar los tiempos de la discusión y solucionar los problemas prácticos que eventualmente se iban dando.

A continuación reproducimos la pauta general para la orientación del trabajo de los monitores.

Pauta general para la orientación del trabajo de los monitores

El propósito general de los contenidos es instalar las discusiones que comúnmente se dicen políticas en el nivel de lo que consideramos lo propiamente político, de modo que esas posturas, adquieran tras de sí un criterio más profundo y estable por parte de los asistentes.

Sobre las exposiciones y discusiones en general, ha de entenderse que la escuela no se trata meramente de instalar persuasiva y arbitrariamente nuestras posturas en las mentes de los asistentes, sino de ofrecer criterios para instalar una discusión con mirada crítica y autónoma.

Sobre la relación entre fundamentos y orientaciones prácticas

Para efectos de comprender la política como un ámbito eminentemente concreto y práctico, es bueno aplicar la distinción entre lo abarcado por lo teórico y lo comprendido por lo práctico, además de trabajar sobre la base de la relación entre estos dos ámbitos. Particularmente, pretendemos trabajar sobre la premisa de que, los aspectos más abstractos y fundamentales que orientan las posturas y disposiciones de cada actor se deben interpretar teniendo en consideración las consecuencias prácticas y concretas que se derivan de dichas posturas. En cuanto al diseño pedagógico básico de la escuela, esta división entre lo abstracto y lo concreto, además de la premisa sobre su vinculación mutua, tiene relevancia especialmente en dos puntos:

A. Este ámbito que llamamos "abstracto", o de fundamentos y principios, se corresponde con la serie de valoraciones generales que una persona tiene con respecto de la sociedad en que vive. Estas nociones, sean tácitas o no, son las que configuran la manera básica en que un actor orienta su acción en los marcos de la sociedad. Son éstas nociones básicas las que constituyen el primer posible obstáculo para el aprendizaje de los educandos en relación a lo que queremos plantear en la escuela.

Toda consideración social más o menos concreta suele trabajar, con mayor o mejor anclaje, sobre la base de estas nociones sociales

fundamentales que una persona maneja. Por ejemplo, si un estudiante considera que todo beneficio debe entenderse como producto del esfuerzo individual y al margen del esfuerzo colectivo, hablarle en contra de una noción de universidad sometida a los requerimientos del mercado, será un ejercicio que no aportará necesariamente en la construcción de un diálogo abierto, considerando que esta postura trabaja sobre una premisa diametralmente opuesta a la de con quien se intenta debatir. Con esto señalamos la importancia de que se ponga atención a lo que podríamos considerar un primer momento de la comunicación, en el que hay que explicitar lo más que se pueda las bases sobre la que los estudiantes están pensando, hay que evitar creer que uno puede comprender o refutar una postura sin atender a los fundamentos que sostiene esta posición.

B. Por otro lado, justamente en virtud de lo que se señaló desde un principio, no hay que instalar ninguna discusión quedándonos atrapados en estos niveles más fundamentales en base a los cuales una persona piensa. Estos niveles más básicos suelen barajarse muy ligados a valores abstractos, que, como tales, se resisten a una discusión del todo ágil y racional, por lo que centrar la discusión en ellos sólo entorpece la fluidez de la comunicación grupal, y por ende el aprendizaje. Toda discusión política tiene que ser instalada con la mira puesta en las consecuencias concretas que se siguen de una postura abstracta. Una discusión política deja de ser tal, en el momento en que se incurre en interpelaciones puramente morales sobre qué valores abstractos son mejores que otros. Es común caer en la tentación pasional de convertir la discusión en una pelea de principios, y esto es lo que un monitor debe evitar a toda costa.

Niveles de abstracción

Sobre la base de lo anteriormente enunciado, lo que se intenta cultivar en los educandos es una visión que sea capaz de integrar, en el mejor de los casos, tres niveles en los que se constituye el escenario de acción política: el plano local (liceo o universidad), el plano sectorial (luchas por la educación) y el plano nacional.

En efecto, las disputas y problemáticas locales tienen que ser atendidas y entendidas en el marco del sector al que se encuentran vinculadas. Por ejemplo, los problemas a nivel escolar no pueden comprenderse a cabalidad sin una mirada general a lo que ocurre en el sistema educacional. En este caso, hay que ser capaces de entender si es que los problemas locales representan una regularidad o una anomalía con respecto a la configuración del sistema escolar, y comprender cuando sea pertinente, la existencia de ese problema como la manifestación de una tensión que emana de la estructura del sistema educacional. En el manejo de estos elementos es donde se juega la posibilidad de potenciar las luchas locales llevándolas a un nivel sectorial. A su vez, las dimensiones sectoriales se encuentran engarzadas en relaciones de fuerza globales, en el caso de este ejemplo, hay que comprender que el sistema escolar no es ajeno al modelo de Estado que lo soporta, y según esto, es en las dinámicas de la política nacional en las que se tiene que entender la posibilidad de una conservación o transformación de las condiciones en que opera el sistema sectorial en cuestión.

Es importante, además y en virtud de lo anteriormente señalado, que las discusiones abstractas y teóricas sean instaladas correctamente en lo concreto: la capacidad de cultivar una reflexión que se desarrolle paralelamente en estos tres niveles esquemáticos, y que por lo tanto sea una reflexión adecuadamente encaminada, depende de un correcto y pertinente “aterrizaje” de las consideraciones más teóricas.

La política no es un ámbito, tal como puede ser el de la filosofía, en que la necesidad de esta conexión (entre lo abstracto y lo concreto) pueda ser obviada o soslayada.

Tipos ideales comunes sobre la comprensión de la sociedad y la política

Con el objeto de operacionalizar lo anteriormente señalado, construimos 5 tipos ideales sobre posturas relativamente comunes y que tenemos que saber reconocer y atender en las discusiones grupales, con el objeto de problematizar las consecuencias que se derivan de dichas concepciones.

Es importante tener presente que en la práctica estos **tipos ideales** no se manifiestan de manera pura, de modo que no podemos aplicarlos mecánicamente como etiquetas sobre actores concretos. **Lo que se hace para construir un tipo ideal es exagerar rasgos específicos para poder atender a ellos de forma más ordenada, con el sentido de comprender la subjetividad que orienta un curso de acción.** Se pueden dar varios de estos tipos juntos o separados. Se pueden dar varios en un mismo modo de reflexionar, o incluso en ninguno.

A modo general, podemos explicar la importancia de la elección de estos modelos cuando notamos que estas posturas son conflictivas al momento de construir el necesario vínculo teoría-práctica que ya hemos enfatizado. **Lo que rehúyen estas visiones, de distintas maneras, es la centralidad de la política como criterio fundamental para la orientación de la acción transformadora.** Los monitores tienen que atender fundamentalmente a lo que estas posturas dicen, a lo que presumen, y a lo que no comprenden.

Por último, y teniendo esto en consideración, es importante recalcar que lo principal es conservar la orientación pedagógica de las discusiones: no estaremos ahí simplemente para presumir de una elaborada reflexión y vocabulario; al atender a la postura particular de un participante, tenemos que dirigirnos a *todo el grupo* para explicar el contenido de las distintas posturas y sus implicancias. El taller está diseñado para entregar herramientas que sean útiles para la formación de los asistentes. Por un lado, los instamos a entender que, como moderadores y guías de la discusión, han de generar una correcta posición de autoridad para guiar el debate. Por otro, a entender que esta autoridad es necesaria exclusivamente para poder generar ciertos criterios y lineamientos ordenados para la discusión, y esto con el objetivo de que las conversaciones sean realmente estimulantes intelectualmente para los educandos. En efecto, es importante cultivar un correcto equilibrio entre una posición lo suficientemente consistente, como para que las discusiones no se desvirtúen, y una posición necesariamente humilde, de modo que la comunicación sea ágil y que los asistentes estén dispuestos a escucharnos y a escucharse entre sí.

Los tipos ideales son:

- a) **Basismo**
- b) **Voluntarismo**
- c) **Maximalismo**
- d) **Economicismo**
- e) **Individualismo**

a) Basismo

Esta postura se constituye como un discurso abstracto que se instala a sí mismo como el discurso las “bases” (participantes cualquiera de una comunidad) en oposición al de las dirigencias. El discurso basista proclama la necesidad de organizarse en torno a “voceros” y no a “dirigentes”: es la idea de que, en términos generales, una organización realmente democrática evita a toda costa generar cualquier tipo de instancia jerárquica de organización. Es notoria la reivindicación constante de la idea de *democracia directa* que suele acompañar a las posturas basistas.

Ahora bien, lo que planteamos es que el basismo rehúye el elemento de la dirección consciente que se imprime en el curso de una práctica política cualquiera, y su centralidad para el desenvolvimiento de cualquier organización. El basismo no atiende a un hecho básico de toda organización política: y es que ellas se constituyen no sólo por el mayor o menor trabajo y participación de cada integrante de la comunidad, sino también y de modo esencial por la elaboración política que generan grupos organizados o personas dentro de la comunidad en cuestión. Los integrantes que encabezan la organización, ya sea bajo la rúbrica de “vocero”, “representante” o “dirigente”, poseen de uno u otro modo un grado diferenciado de elaboración política; ocupan dicho cargo en virtud de una visión más o menos elaborada sobre la organización en su conjunto y el marco que la contiene; no sólo un dirigente, sino tampoco ningún “vocero” es concebible sin la presencia de esta característica. En este sentido, sea quien sea que ocupe dichos cargos en una comunidad organizada, tiene una palabra cuyo peso es de uno u otro modo mayor.

Sin embargo, lo anteriormente señalado no debe ser entendido como la justificación o naturalización de un autoritarismo de cualquier tipo. El supuesto dilema entre “voceros” o “dirigentes” no debe entenderse como una discusión entre una postura más democrática y una postura más autoritaria. Entendida esta condición diferenciada de todo cargo político con respecto al participante medio de la comunidad, el problema democracia-autoritarismo puede comprenderse desde la relación que debe existir entre el dirigente político y el grupo estudiantil al cual pretende representar. Un cargo por mucho que se denomine vocería, no puede rehuir su carácter de dirigencia. Una vocería, por el carácter mismo de una organización como tal, es un cargo que de uno u otro modo *conduce*, salvo que puede tergiversar el carácter de su labor, pretendiendo que su discurso y reflexión es homogéneo con respecto al de las “bases”. Por lo mismo, un discurso basista no es necesariamente el discurso de las bases. Esto puede llegar a ser particularmente notorio en las instancias de organización con orientaciones basistas donde, sin embargo, la participación es extremadamente limitada con respecto del total de la comunidad.

El basismo rehúye la práctica política siempre en algún grado, según coloca a una abstracción como la de “las bases” como principio de su acción. Se constituye en una identidad de resistencia con respecto a las dirigencias a las que la organización pueda estar sometida, pues éstas le suelen aparecer como una suerte de traición a la voluntad de la organización, y todo esto sin ser éste discurso el que necesariamente interprete adecuadamente a las bases mismas (y es por esto que creemos que este discurso trabaja sobre “las bases” como una abstracción).

Al trabajar sobre ese principio, se suele evadir la elaboración cuidadosa y sistemática de criterios políticos para orientar la acción, pues se supone que estos han de emerger desde las bases mismas de manera espontánea, pues se trabaja sobre el supuesto de que las bases tienen su propia capacidad de elaboración política.

Se articula en un discurso superficialmente colectivista, pero que en el fondo defiende una suerte de potente individualismo: el basismo, al defender la autonomía de las bases como el principio supremo de la política, lo que está defendiendo es la autonomía de individuos aislados, diferenciados de la comunidad organizada como sujeto colectivo. Suponen que este sujeto colectivo no es más que la sumatoria homogénea de los individuos particulares. Es bueno hacer, para efectos pedagógicos, una analogía con las posturas liberales de mercado, en las que se supone que en el ámbito civil (el de las relaciones entre individuos) emerge un orden benéfico y necesario de forma espontánea. Se supone una racionalidad interna a algo que en realidad necesita ordenarse de algún modo para tener un cierto grado de racionalidad.

No proponemos, como ya se señaló, que las organizaciones deben organizarse de manera autoritaria, sino solamente que los procesos de deliberación organizativa no suelen ocurrir del modo en el que el basismo propone. Los grupos organizados que se hacen de los cargos y trabajos de la organización siempre poseen una elaboración política diferenciada del resto: la reflexión y capacidad de implementación política no se reparte de manera homogénea en la comunidad. La capacidad diferenciada de elaboración de estrategias para la acción, que surge de un interés ya diferenciado por la política misma por parte de estos grupos, redundando en la mayor influencia de estas tesis para efectos de conducir la organización, por el mero hecho de ser más elaboradas y por lo tanto tener mayor probabilidad de incidir en los caminos que la organización tiene que tomar para conseguir sus objetivos. Lo que hace una comunidad al inclinarse por un tipo de organización u otro, por un tipo de acción política por sobre otro, es discernir entre las distintas tesis que emergen en el seno de la comunidad misma. De esto no debe concluirse que la reflexión y elaboración política debe tener un carácter delegativo, cuando la diferencia de elaboración entre bases y dirigencias se agranda demasiado, la organización misma tiende a burocratizarse. Es importante que la capacidad de reflexión política no sea delegada en personas "especializadas", las atribuciones diferenciadas de los cargos dirigenciales tienen que ser entendidos y controlados por parte de la comunidad.

A su vez, esto significa que las dirigencias tienen que tener la capacidad de evaluar los criterios con los que las bases avalan la dirigencia misma, de modo que la organización no se distorsione. A su vez debe existir un control de las bases sobre el trabajo realizado por sus dirigentes.

b) Voluntarismo

Se funda en la creencia de que la voluntad es el elemento determinante para alcanzar los objetivos de la organización. El problema con esto es que, al operar de manera tan simplista, rehúye el análisis de los componentes estructurales y coyunturales que conforman en escenario en el que se intenta influir.

En efecto, toda sociedad tiene un marco estructural que la hace posible. La sociedad tiene una configuración jurídica, económica y social, sobre la cual el poder se distribuye de manera diferenciada. Estas relaciones, a su vez, están en constante movimiento, estableciendo relaciones dinámicas entre sí: siempre hay una correlación de fuerzas cambiante (con relativos grados de estabilidad) entre los distintos actores del escenario político-social. A los periodos de tiempo determinados donde pueden ser alterados parcialmente dichas correlaciones de fuerza, es a lo que llamamos coyuntura. Los momentos coyunturales en los que un movimiento se encuentra, han de ser comprendidos, tal como podía subentenderse de lo anterior, anclados a las relaciones estructurales de la sociedad. En la comprensión precisa de la coyuntura, en sus posibilidades y en torno a las correlaciones de fuerzas que distinguen a dicha coyuntura, es donde se juega la pertinencia de un curso de acción determinado. Todo movimiento social y político ha de entender que tiene que jugar en un escenario que no ha sido configurado por él, sino por los actores que concentran el poder político, social y económico.

Las posturas voluntaristas obvian la comprensión del escenario político, sin tener capacidad de ponderar el efecto real que puedan tener las acciones a realizar y que debiesen tener como objetivo el de modificar a su favor la correlación de fuerzas en el escenario político.

A su vez, las posiciones voluntaristas pasan prontamente a desarrollar una concepción moralizante, porque si bien se puede reconocer que la voluntad no necesariamente es suficiente, se llega a considerar que es lo justo, que aunque no pueda deba hacerse así. La consecuencia práctica del voluntarismo es que termina defendiendo y promoviendo cursos de acción irreflexivos, y potencialmente ineficaces e incluso desfavorables, por el hecho de que sus posturas no se deriven de un análisis certero del escenario en el que se intenta influir. Puede haber una esencial falta de coherencia entre los medios y los fines que queremos conseguir, pero al moralizar los medios como “lo justo” (Ej.: Las tomas son buenas en sí mismas, porque son en sí mismas una muestra de radicalidad, por ende de efectividad), se procede usualmente con posturas de chantaje moral, del tipo “si tú no aceptas la acción X, entonces serás culpable de la derrota del movimiento”, sin establecerse ninguna reflexión clara de por qué es ese curso es el más adecuado para alcanzar los objetivos del movimiento. Cuando los valores se sustraen de las consecuencias prácticas se constituye lo que se suele llamar un idealismo ético: en este los valores se consideran como buenos y deseables por sí mismos: siguiendo el ejemplo de la toma, ésta se muestra como un ejemplo de máxima radicalidad, y esta radicalidad superficial se toma como un valor absoluto al sustraérselo de sus consecuencias concretas. Es importante comprender que la moral, a la que fácilmente se remite el voluntarismo, es un componente de la política, y es parte constitutiva de esta, pero que sin embargo no la agota en su totalidad. El idealismo ético, al elevar los valores a un plano ideal, desvinculándolos de las consecuencias prácticas que de éstos se derivan, rehúye a la política, que es eminentemente una reflexión que busca orientar racionalmente la acción de los actores.

c) Maximalismo

Se sostiene en la idea de que la única reivindicación válida como exigencia de un movimiento, es la reivindicación estructural.

El problema con esto es que rehúye la discusión sobre la definición de la táctica y la estrategia en la política. La estrategia se corresponde con los objetivos generales de un movimiento político, y la táctica con

los distintos medios que se consideran necesarios para ese avance estratégico.

Para el maximalismo, cualquier forma de táctica que contemple niveles intermedios es una traición o renuncia (de nuevo el chantaje moral) a los objetivos del movimiento. De este modo rehúye la política específicamente porque rehúye la táctica, y así, imposibilita la consumación de una estrategia. Un movimiento sin capacidad de generar materialmente su estrategia y táctica es un movimiento sin capacidad de maniobra, imposibilitándose a sí mismo poder incidir en el escenario que enfrenta y por lo tanto de ser una alternativa transformadora.

La consecuencia práctica del maximalismo es que apela a un movimiento que no es capaz –haciendo una analogía– de coordinar los miembros de su cuerpo y así orientarse en el escenario en el que le tocó jugar, pues restringe decisivamente su campo de acción, circunscribiéndolo al de la necesidad de sostener posturas “consecuentes” a un nivel puramente abstracto. Puesto que la política consiste en la construcción de una visión global de las relaciones de fuerza en la sociedad para poder incidir en ellas, es necesario entender que una reivindicación parcial también puede ser la táctica necesaria para incidir en el escenario político. Por un lado, un movimiento social y político que coloque su mirada en cambios profundos en un sistema dado, puede y debe promover reivindicaciones parciales en la medida que esto favorezca sus posiciones, pues de lo contrario dichas iniciativas de cambio aparecen como patrimonio de otros actores políticos que de ese modo se apropian de las reivindicaciones del movimiento, neutralizando su efecto transformador a mediano y largo plazo. Por otro lado, lo que intenta hacer una fuerza política no es sólo constituirse como tal, sino, y para efectos de lo mismo, también intenta desarticular a su(s) adversario(s); el nivel de articulación política de los adversarios de un movimiento incide directamente en la capacidad que el movimiento tiene de constituirse como un actor político autónomo. A modo de ejemplo, un movimiento ha de posicionar ciertas reivindicaciones con un énfasis especial si es que dichas reivindicaciones dividen notablemente las posturas de los adversarios, quitándoles así cohesión y capacidad de actuar de manera conjunta en el escenario de disputa.

d) Economicismo

Vamos a atender a esta postura a su vez dividiéndola en dos tipos:

1) Economicismo “estructural”: al contrario del voluntarismo, el economicismo estructural rehúye el plano de la voluntad, naturalizando las relaciones de fuerza de la sociedad a su estado actual. La política, si bien, tal como se señaló, no se reduce al ámbito de la mera voluntad, no es posible tampoco sin ella. Este economicismo, o bien considera que las reivindicaciones no son factibles a un nivel estructural, y/o bien cree que ciertas reivindicaciones han de llegar de todas maneras, con independencia de las acciones que realice el movimiento. Este economicismo rehúye la política al naturalizar las correlaciones de fuerza de la sociedad, pues no es capaz de entenderlas en su carácter dinámico.

2) Economicismo “reivindicativo”: por contraposición, en cierto sentido, al maximalismo, el economicismo reivindicativo pone excesivo énfasis en las “ganadas concretas” que pueda obtener un movimiento como condición de su existencia o para la obtención de sus objetivos. Por ejemplo, esto se da en torno a ideas del tipo: “si no logramos ninguna ganada concreta este año, durante el próximo la gente no se movilizará”. El problema de simplificar a este nivel la situación es que no se comprende que el plano reivindicativo por sí mismo, no es capaz de contribuir en la maduración sociopolítica de un actor social. La reivindicación parcial debe ser puesta en un correcto equilibrio, dependiendo del caso, con las críticas estructurales al modelo. Los avances parciales efectivamente permiten bajo ciertas circunstancias movilizar a ciertos sectores sociales. Pero si se reduce la táctica al alcance de la “ganada concreta”, se impide así que los movimientos tengan un alcance propiamente político. El plano de las ganadas concretas, o plano puramente reivindicativo, no es capaz de apuntar por sí sólo al correlato estructural de las problemáticas sociales en cuestión. Una demanda puramente reivindicativa, por sí sola, no pone en cuestión las contradicciones estructurales.

Mientras un movimiento no emerja más allá del plano reivindicativo, no será capaz de generar su visión propia del mundo, de modo que se mantendrá subsidiado por la visión de mundo de los actores políticos dominantes, que son los que han definido o definen los aspectos estructurales de una sociedad y que con la mera acción reivindicativa no están puestos en cuestión.

No porque las bases sociales comporten una visión principalmente reivindicativa, la dirección del movimiento tiene que adoptar el mismo enfoque. En estos casos, las dirigencias tienen que construir una política reivindicativa, que movilice y atienda a las inquietudes concretas de los sectores movilizados, pero no puede nunca dejar que una reivindicación específica se constituya en el horizonte del movimiento. Se tienen que elaborar elementos políticos que se expresen en la reivindicación, pero que la superan. Esto no quiere decir que haya que pedir cosas que las bases no quieren, sino que hay que intentar dotar de un contenido mayor a las consignas y reivindicaciones, interpretando los asuntos políticos que están implicados en dichas demandas, apelando a las bases mismas y a los contrincantes políticos al hacerlo. Si las reivindicaciones no dicen relación con una visión de mundo propia, solo se es capaz de construir movimientos parciales, episódicos, explosivos, de corto alcance y en este sentido incluso poco satisfactorios para la obtención de las reivindicaciones de corto alcance.

e) Individualismo

Para el individualismo, toda acción política y social no es más que la suma de individualidades. Las actividades y servicios sociales son entendidos, de este modo, como productos del esfuerzo puramente individual. De este modo, el individualismo asume la educación como si fuera exclusivamente una mercancía. Para esta len la educación se juega exclusivamente la posibilidad de ascenso social. La educación aparece, en este caso, como una forma de inversión, que asegura en el futuro un retorno privado.

Lo que hay que problematizar de esta visión es si realmente aspectos sociales básicos en la vida de las personas son reductibles a producciones y adquisiciones puramente individuales, y en última instancia si es realmente la ganancia individual como criterio general, la que puede asegurar las mismas promesas de libertad individual y oportunidades sociales.

En el caso de la educación, es en torno a la idea de lo público como espacio social donde las relaciones no están mediadas por el dinero, que podemos problematizar una concepción de la educación donde la sociedad entrega su patrimonio comunitario en términos cívicos, culturales y científicos solamente para el provecho privado (y no para la ampliación y progreso de la comunidad), visión, según la cual la educación, al ser una inversión privada, ha de ser no sólo mediada por el dinero, sino accesible de maneras desiguales para los distintos segmentos de la población según las condiciones de origen social de cada individuo. A la idea de inversión privada podemos contraponer la concepción de lo público, para comprender la producción social y la acción política en términos de elaboración y construcción colectiva, atendiendo a las bases que la hacen posible y no naturalizando dichas condiciones.. Es en la naturalización de las condiciones sociales como meros productos de esfuerzo individual, donde el individualismo distorsiona el sentido de lo político, que es, como producción colectiva de la sociedad en su conjunto, condición previa para el emprendimiento y beneficio individual como criterio social.

6. Capitales

Los capitales son los recursos humanos y materiales con los que contamos para poder desarrollar el espacio de formación. En nuestro caso, al encontrarnos vinculados a la Universidad de Chile, pudimos contar con el apoyo de varios académicos y dirigentes estudiantiles. así como también con la infraestructura de la Universidad y los recursos de la FECH. Para efectos de esta exposición, hemos dividido en tres los capitales:

- Expositores
- Lugar y materiales
- Difusión

6.1 Expositores

Uno de los propósitos del taller era que este espacio de formación sirviera no sólo para entregar herramientas a los dirigentes y a los estudiantes, sino también para constituir un nexo que vinculara a académicos e intelectuales críticos, con el movimiento estudiantil. En ese momento teníamos presente que los contenidos a tratar por los expositores que estábamos invitando debían ser coherentes, como se ha indicado, con los objetivos que nos habíamos trazado. Ahora bien, es claro, por otro lado, que los académicos debían adecuarse a las diferentes realidades de los estudiantes, esto quiere decir, mantener un vocabulario adecuado tanto para secundarios como universitarios y ejemplificar desde dichas realidades.

La mitad de las exposiciones la realizaron académicos y la otra mitad dirigentes estudiantiles universitarios. Para su selección, lo que nosotros privilegiamos fue el manejo de experiencia en torno al taller a desarrollar, además de buscar ciertos niveles de diversidad en los expositores. Esto significó que si bien una parte de los invitados eran seleccionados por la presidencia de la FECH, otros también fueron aportados por el grupo de la vicepresidencia³.

Nosotros, desde la organización de la escuela definíamos los temas a tratar, posteriormente se seleccionaba el expositor más adecuado, al cual se le debía señalar una fecha teniendo en consideración su disponibilidad horaria. Además, se seleccionaban expositores de reemplazo, considerando los eventuales problemas que tuvieran los expositores debido a su carga laboral u otros compromisos. Es importante destacar este punto, ya que siempre pueden existir eventualidades que requieran una rápida solución, por eso es necesario siempre considerar diversas opciones. *

3 Que en ese momento correspondía a las Juventudes Comunistas de Chile.

6.2 Lugar y materiales

Para poder definir el lugar más adecuado para la realización del taller, se tuvieron que tener en cuenta básicamente dos elementos:

-La cantidad de invitados: este espacio debe ser concordante con las personas que se pretenden que asistan a dicho taller.

-Metodología: esto hace referencia a los tipos de exposiciones o diálogos que tienen que existir dentro del taller. Para las exposiciones se debe contar con un lugar donde quepan de manera cómoda todos los asistentes y donde se pueda fijar la atención en el expositor. Para el desarrollo del trabajo en grupo se debe contar con una superficie donde los grupos puedan sentarse en círculo. Finalmente, para el desarrollo del plenario se debe contar con un lugar donde el representante de cada grupo pueda exponer al resto de los asistentes, el trabajo realizado.

El taller fue realizado en la Facultad de Economía de la Universidad de Chile, la cual nos permitía desarrollar el taller en sus dos modalidades; una de ellas era la etapa de la exposición, que era un auditorio que contaba con los elementos básicos para exponer, como computador, micrófono, proyector y cámaras para grabar. Posteriormente, el casino de la facultad otorgaba el espacio adecuado para poder trabajar y discutir en los grupos correspondientes. Finalmente, se ocupaba nuevamente el auditorio para la realización de una plenaria de los grupos.

También se debe considerar dentro de los gastos en materiales, la respectiva colación o comida que se entregará, como: café termos, vasos, galletas, platos, etc.

6.3 Difusión

Parte del presupuesto del taller debe encontrarse orientado a las tareas de difusión. Esta es clave para lograr una convocatoria adecuada. Para esto es necesario definir previamente el público objetivo al cual

se encuentra orientado el espacio formativo, para luego definir una estrategia comunicacional. Los medios que nosotros utilizamos para realizar la convocatoria fueron los siguientes:

1) Afiches: construcción de una llamativa invitación para ser vista por grandes cantidades de personas. El diseño del afiche fue realizado por el equipo de comunicaciones de la FECH, por lo tanto solo fue necesario pagar los costos de la imprenta. Para su distribución, realizamos una selección de instituciones, privilegiando el pegado de carteles en centros educativos de educación superior con más de 5.000 estudiantes. Con respecto a los estudiantes secundarios, se realizó una selección de establecimientos que tuvo como criterio los niveles de movilización de los colegios, privilegiando a los estudiantes que tenían alguna experiencia previa de movilización⁴. Luego de seleccionarlás, se situaron en un espacio del mapa de Santiago y se armaron grupos divididos por espacios geográficos. La entrega de afiches iba acompañada de la entrega de una carta formal de invitación al organismo que los representaba⁵.

2) Web: La página web de la FECH sirvió como plataforma para convocar y difundir dicha escuela entre los estudiantes.

3) Redes sociales: Hoy éstas son claves para lograr masividad y convocatoria en los eventos políticos del movimiento estudiantil.

4) Boca a boca: Visitar los diferentes espacios de organización estudiantil, como asambleas estudiantiles y los plenos de federación.

5) Inscripción: Paralelamente se debe tener un mecanismo de inscripción de los asistentes, para considerar el número y ordenar los grupos de trabajo previamente. La inscripción en la Escuela para la Acción Estudiantil se realiza en la web www.escuela.fech.cl

*

4 Este trabajo se realizó en conjunto con estudiantes secundarios, quienes nos guiaron respecto de los colegios con mayores niveles de organización. Se les hizo entrega de una lista con todos los colegios de Santiago y ellos seleccionaron a los establecimientos que cumplían con los criterios anteriormente señalados.

5 Para ver carta ir a los anexos.

III. Desarrollo del taller

1. Presentaciones realizadas en la Escuela para la Acción Estudiantil

A continuación reproducimos las presentaciones realizadas en la Escuela para la Acción estudiantil. Cada presentación fue grabada, posteriormente transcrita y finalmente revisada y aprobada por su autor. En algunos casos se presentan artículos que no coinciden exactamente con la presentación que se realizó en la escuela. Esto se debe a que los autores prefirieron presentar un trabajo más metódico. A continuación de cada presentación adjuntamos la minuta con la que los monitores debían orientar las discusiones en los grupo. Cada pauta contiene los objetivos de la sesión y las preguntas generadoras, estas son preguntas abiertas que buscan abrir la discusión en el grupo de trabajo. Al momento de elaborar las pautas se debe tener en consideración el lenguaje que se utiliza. Cuando no se entiende la pregunta, se obstaculiza la reflexión colectiva. Es importante que todos los miembros del grupo entiendan de manera similar la pregunta para así poder generar un debate donde todos puedan participar en igualdad de condiciones.

1.1 “Historia reciente del movimiento estudiantil” Sergio Grez y Luis Thielemann

La presentación en la Escuela para la Acción Estudiantil, fue realizada por Sergio Grez, historiador y académico de la Universidad de Chile. El artículo que exponemos a continuación es de la autoría de Luis Thielemann, ayudante de Sergio Grez.

1.1 Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición (1987 – 2011)

Luis Thielemann H⁶.

*

⁶ Luis Thielemann es historiador de la Pontificia Universidad Católica de Chile y actualmente es estudiante de Doctorado en Historia de la Universidad de Chile.

Introducción

La existencia del movimiento estudiantil estuvo puesta en duda por mucho tiempo. A partir del evidente contraste entre la vitalidad política de los estudiantes de los años previos a 1973, o la década de los '80, y las escaramuzas de baja intensidad de los años de la transición, entonces se estimaba que como todo la cultura política del siglo XX, estaba destinada a desaparecer en la moderna empresa educativa y la promesa del self made man. En parte, aquello sucedió, aunque no como un quiebre histórico que elimina todo precedente, sino, más bien, fueron hechos, tendencias, procesos abiertos por una iniciativa política organizada, en función de conseguir el objetivo de la fragmentación y despolitización del movimiento social.

"El movimiento estudiantil ha muerto" estableció provocativamente José Joaquín Brunner en 1985⁷. Era el correlato para el mundo estudiantil y en forma de oráculo con credencial de intelectual, de la operatoria de desmovilización que se emprendió desde el pacto de la transición. Como ha sostenido Gabriel Salazar, este proceso fue fruto de una iniciativa que directa o indirectamente anuló la potencia política de los movimientos sociales constituidos en la lucha contra la Dictadura.

*

7 "Si movimiento estudiantil significa un fenómeno de masas juveniles relativamente homogéneas, que se identifican por oposiciones y alianzas relativamente estables, y que buscan incidir en la marcha de la institución universitaria para convertir a ésta en una partera de la modernidad, entonces diremos que ese movimiento estudiantil ha desaparecido y que no volverá. (...) En cambio, podría sugerirse que crecientemente nos encontramos con unos movimientos estudiantiles (plural) altamente diversificados, con connotaciones locales, apegados a sus instituciones, orientados hacia la defensa y promoción de intereses gremiales o corporativos. Difícilmente dichos movimientos podrán sumarse en un solo Movimiento Estudiantil (Nacional), así, escrito con mayúsculas como solía hacerse en los '60. (...) Lo que posiblemente sucederá menos en el futuro próximo será una oposición estudiantil de tipo radical que exija, en términos de un nuevo principio de organización universitaria, un cambio significativo de la institución. Más improbable aún es que dicha oposición pudiese alcanzar un grado de movilización nacional, levantándose por ejemplo frente al sistema de educación superior en su totalidad". En José Joaquín Brunner, "El movimiento estudiantil ha muerto: Nacen los movimientos estudiantiles". En FLACSo Chile, Material de Discusión n°71. Santiago, FLACSo, 1985. pp. 19 y 20.

Desde, por lo menos, 1986 la Alianza Democrática/Concertación buscó resolver el problema de cómo alcanzar una movilización electoral masiva, pero sin que aquello significara alterar la obediencia a la Constitución. Para el Movimiento Estudiantil que había luchado contra la Dictadura, la fórmula se expresó en la desideologización del retorno a la democracia, relatada como una lucha post-política. En el mismo impulso, condenó la movilización social a la imagen del oscuro infierno del caos y el desgobierno, la irracionalidad y la anomia. Salazar definió dicha iniciativa como una voluntad crítica que dispara “al lado y atrás, para evitar que otros procesos críticos le ganen la delantera”⁸.

Esta voluntad tuvo cierto éxito, como mencionamos, pero fue contenida por la resistencia estudiantil a la profundización de las reformas neoliberales en el sistema educacional. De esta forma, la liquidación de la red pública y la mercantilización desatada de la educación, generó contradicciones que afectaron no sólo la vida cotidiana de las mayorías, sino que continuamente fueron agrietando las promesas de la transición neoliberal. Dichos efectos, fueron siendo procesados en ciclos de lucha corporativa, por más becas y créditos, por salvar las instituciones, por un techo que se llueve o más sillas para las salas; y emergieron primero como conflictos entre los estudiantes y sus autoridades, después ante el gobierno y finalmente contra ‘el sistema en su conjunto’. Por ello no es casualidad que en lo educacional, donde se juega la reproducción de legitimidad del Chile neoliberal, haya existido un foco permanente de conflicto en los aparentemente pasivos años ‘90, y que ese foco terminó evacuando una crítica general.

Por tanto, la existencia histórica del Movimiento Estudiantil de la transición (ME) es constatable en los ciclos de luchas estudiantiles, en el marco de la ‘demanda histórica’ de defensa y promoción de la Educación Pública. Es una lucha social que creció desde el reino de la necesidad, el financiamiento del sistema y sus usuarios, para politizarse como crítica a la totalidad, el “No al lucro”.

*

8 Gabriel Salazar, *Movimientos...*, pp. 47 – 59.

En dos décadas de gobiernos civiles, el ME ha demostrado capacidad de movilización electoral y de lucha social, tanto en sus campus como en las calles, articulados nacionalmente. Es un movimiento que ha sido convocante de mayorías efectivas, significativamente protagónicas de su propia movilización, activadas por una amplia red de agitación y propaganda de las organizaciones políticas asentadas -o nacidas- en las aulas. En tales manifestaciones de número, que ocurrían por lo menos una vez al año, ocurría que se encontraban, frente a frente, con tensiones y fraternidades, "los convencidos" y "las bases", y ahí se debían sincerar las posiciones. Sólo en esos momentos, el Movimiento Estudiantil fue una unidad como tal: soberana, reivindicativa de la totalidad y no sólo fragmentos en débiles alianzas. Así y todo, mantuvo instituciones más o menos estables a su cabeza y también una capacidad de movilización de masas. Ha sido un Movimiento Social históricamente constatable en su lucha y práctica democrática. El resto del tiempo, cuando no estaba en las urnas o luchando, volvía a la fragmentación enunciada por Brunner, a la vida cotidiana neoliberal, porque del cielo y del infierno se alimentó su historia.

Por tanto, si podemos definir como una 'unidad histórica' al ME, entonces propondremos que esa unidad está definida por una lucha de tendencias por la dirección del conflicto entre, más o menos, 1987 y 2011. La afinidad de, por una parte, la crítica generalizada entre los estudiantes a los efectos del abandono del Estado al sistema educacional, con, por otra parte, la reflexión de las izquierdas supervivientes al desastre ontológico de 1989-93, hizo síntesis en nuevas prácticas estudiantiles, movilización radical y un remozado anticapitalismo. De esta forma, la Transición para el Movimiento Estudiantil significó su propia transformación como movimiento social, en conflicto con el avance neoliberal del periodo. De ahí emergió como un movimiento social politizado, con formas más democráticas respecto del ciclo anterior y con reflexiones y claridades sobre las contradicciones del capitalismo del s.XXI, y cuyas bases sociales ya podían denominarse como masas (así, en plural).

Este texto propone, en ese marco de análisis, una periodificación histórica del Movimiento Estudiantil desde 1987 a 2011, delimitada por un primer periodo de crisis y reconstrucción, otro de lucha, reflexión y tensiones, y un periodo de maduración, ascenso y protagonismo de mayorías. Este texto se propone servir como documento para el estudio de la historia de un actor presente y en constante transformación. Esperemos que lo logre.

I.- 1987 – 1997, Crisis, supervivencia y reconstrucción

El movimiento estudiantil de, más o menos, 1975 a 1987⁹ está absolutamente determinado por el conflicto con la Dictadura. Es una forma específica en ese conflicto, es distinta al movimiento de profesionales, al de trabajadores o al de pobladores; pero al igual que todos esos grupos, se vio afectado por los profundos cambios de fines de los años '80 del siglo pasado. El final de ese movimiento y la transición hacia una nueva unidad histórica, constituyeron la compleja década de los '90 del Movimiento Estudiantil chileno.

Las movilizaciones de 1987 en la Universidad de Chile, en la que los estudiantes consiguieron doblarle la mano a la Dictadura y produjeron la salida del rector designado, José Luis Federici, dejaron la estima alta en un sector del movimiento opositor. Los partidarios de la "Oposición moderada" vieron en la debilidad de la Dictadura y en la configuración de una alianza amplia y de la fórmula intrainstitucional, la confirmación de las tesis que proponían aceptar el itinerario electoral de la Constitución de 1980 como cancha donde derrotar a Pinochet.

*

9 Aunque correspondería a otro estudio periodificar el movimiento estudiantil bajo la Dictadura cívico-militar, creemos que estos son los años "límite" para dicha unidad histórica. Tomamos 1975 porque de esta data son los primeros signos de rearticulación y crecimiento de las organizaciones políticas de oposición en las universidades. En cambio, 1987 es el año del paro de la Universidad de Chile contra el rector delegado José Luis Federici, el despliegue de la iniciativa política de la naciente Concertación y el definitivo triunfo del "pacto de la transición" dentro del amplio movimiento opositor a la dictadura.

De la misma forma, los grupos de la izquierda revolucionaria, partidarios de la movilización estudiantil enmarcada en la lucha social tendiente a la insurrección popular, fueron perdiendo peso entre los estudiantes tras los fracasos de 1986 y la pérdida de ímpetu de las organizaciones sociales¹⁰. Esto se expresó en el masivo apoyo prestado por parte de los estudiantes organizados a las “epopeyas” electorales de 1988 y 1989, a través del “Movimiento por las Elecciones Libres”, coordinado por Ricardo Lagos, y después abiertamente por la Concertación y sus grupos de apoyos en la candidatura presidencial de Patricio Aylwin. “Quedaban atrás los años de la ingobernabilidad y todos los esfuerzos se fueron a la campaña: concentraciones por el No a Pinochet, brigadas para enseñar a votar, preparación de apoderados de mesa”¹¹. Desde por lo menos 1986 la Alianza Democrática / Concertación buscó resolver el problema de cómo alcanzar una movilización electoral masiva, pero sin que aquello signifique alterar la obediencia a la Constitución. Una forma fue desideologizar la política de retorno a la democracia y expresar su lucha como una lucha post-política; a la vez que condenó a la movilización social al oscuro infierno del caos y el desgobierno, la irracionalidad y la anomia¹². La electoralización de la oposición fue la forma histórica del proceso de desmovilización social.

Y así el movimiento secundario entró en la segunda noche de su historia, tras su vaciamiento reivindicativo en pos del apoyo a Aylwin en 1989¹³. Entre sus filas se encontraban desconcertados jóvenes de periferia, cuyo empuje transformador chocaba con la iniciativa desmovilizadora de la Concertación en las dirigencias. La izquierda se batía en una desordenada retirada y guerras fratricidas, mientras los grupos armados se nutrían de futuros mártires y presos políticos a partir de la misma crisis de las organizaciones sociales y el desencanto ante la transición.

*

10 Nos referimos a los hallazgos de armas de Carrizal bajo, el fracaso del atentado a Pinochet, en 1986, y también a la desmovilización de la Asamblea de la Civilidad tras las protestas nacionales de 2 y 3 de julio de 1986.

11 Víctor Muñoz T., *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México* (Universidad de Chile – UNAM 1984 – 2006). Santiago, Lom, 2011, p. 119.

12 Gabriel Salazar, *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago, Uqbar, 2012. pp. 47 – 59.

Esta conformación del escenario político y social a partir del final de la década '80 -y también de lo que significó el fin del "siglo XX corto"-, como propia del final de una forma de hacer política en Chile desde los movimientos sociales, fue de vital importancia en el tipo de lucha estudiantil que existió en las dos décadas siguientes.

Desde 1990 a 1994, en el plano educacional, mientras la reforma del ramo emprendida desde el gobierno de Aylwin descomprimió la relación con los profesores, a la vez que entregó nuevos recursos al alicaído sistema público primario y secundario, la crisis tomó las universidades, tanto en lo institucional como en las organizaciones estudiantiles. De esta forma, en los años '90 el movimiento estudiantil debió movilizarse como última línea de defensa ante la liquidación del sistema público de educación superior. Los casos de quiebras, reestructuraciones, tercerización de trabajadores y servicios, y un largo etcétera de medidas jibarizadoras de las instituciones se repitieron en distintas universidades, siendo los del ex Pedagógico (UMCE), la Universidad de Antofagasta, la USACH, todos ocurridos en 1993, los más notorios.

De la misma forma, el sistema de préstamos y becas para el financiamiento estudiantil presentaba los mismos síntomas de insolvencia de siempre, abriendo un flanco de conflicto para la naciente democracia. También en 1993, las federaciones de estudiantes de la USACH y la Universidad de Chile entraron en crisis profundas, al punto de dejar de existir por algunos años, debido principalmente a la corrupción de sus dirigentes en el marco de la despolitización de las mismas organizaciones. Esta crisis de las organizaciones estudiantiles se presentó en casi todas las casas de estudio, siendo generalizada la situación de descomposición de las dirigencias y el desaparecimiento de las federaciones por algunos años de la década de los '90.

*

13 El IV congreso de la Federación de Estudiantes Secundarios, FESES, en noviembre de 1989, aplastó la plataforma reivindicativa que caracterizó al movimiento en Dictadura y aprobó, mediante una mesa política efectuada antes del Congreso como se reconocería más tarde, un simple apoyo a la candidatura de Aylwin. Anónimo, Breve reseña histórica de la Feses o el derecho a la memoria. Santiago, Ediciones el Pingüino rojo, 1992, pp. 9 y 10. Citado por Patricio Lagos F., "Sobre algunas formas de construcción de organización y movimiento estudiantil a fines del siglo XX" (Texto presentado en Tertulia por el Socialismo y Luchas Sociales, Centro Cultural "El Sindicato", 6 de julio, 2006). En Archivo Chile, www.archivochile.com (consultado el 25 de noviembre, 2012).

En 1992, los estudiantes se movilizaron contra dos fuerzas: por un lado, el Gobierno y su negativa a reformar el sistema de préstamos a la demanda como forma de financiar vía mercado al sistema universitario. Por el otro, las dirigencias estudiantiles, copadas por militantes de la Concertación, intentaron contener cualquier movilización que pudiese afectar al Gobierno, bajo el argumento de que aquello era “hacerle olitas al gobierno” y con ello, provocar un hipotético retorno de los militares. De esta forma, los estudiantes se movilizaron en 1992, en demanda de más fondos para los créditos, y en 1993 en resistencia a la liquidación paulatina de las universidades públicas. Lo hicieron principalmente a partir de precarias articulaciones, remitidas a los planteles o incluso sólo a algunos campus, en contra de sus dirigentes y a pesar de la línea política dominante tendiente a la contención y desmovilización de la lucha social.

La sincronía entre la crisis del sistema público de educación superior y la actitud de “contención” de las dirigencias estudiantiles de la Concertación, dio una particular oportunidad histórica a la izquierda. Desde fines de los años '80, lo que quedaba de izquierda revolucionaria estaba refugiada en los campus y facultades de humanidades, pedagogías y ciencias sociales; por lo que la coyuntura de 1993-1994 abrió la puerta para crecer en medio del desencanto juvenil hacia los partidos de gobierno y hacia la política en general; por otra parte, la crisis de la institución universitaria le permitía graficar con facilidad los efectos de las políticas neoliberales de la Dictadura que la Concertación se esmeraba en profundizar.

Así, el Movimiento Estudiantil de la transición fue desarrollando una fresca crítica al modelo económico y social del Chile de fin de siglo, a partir de la experiencia de crisis, resistencia y lucha que le dio forma en esos años. El fracaso de la fórmula de subsidios y competencia mercantil en educación, así como los primeros visos de agotamiento concertacionista, le dio fuerzas a la izquierda para que desde 1994 comenzara una lenta reconstrucción, tanto institucional en las federaciones, como de crítica política desde las bases. Para 1995, las Juventudes Comunistas (JJCC), la principal fuerza dentro de la izquierda en ese entonces, habían emprendido la recuperación de la FECh, caída dos años antes, con nuevos estatutos y una dirigencia provisoria que se

ratificó al año siguiente en la figura de Rodrigo Rocco. De la misma forma, una nueva articulación de organizaciones estudiantiles a nivel nacional se forjaba en la Unión Nacional de Estudiantes, UNES, fundada en 1994 y que coordinaría las protestas de esos años, tanto en los temas crediticios como a la iniciativa legal del Gobierno, que profundizaba las formas neoliberales de administración de la educación superior pública. Otros grupos, como la SurDA, nacida en la U. de Chile en 1993, participaron con similar actitud en la reconstrucción de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción, en 1996. Esta, al igual que la FeUSACH en el mismo año, fue levantada por una nueva generación de estudiantes, los que desde la organización y la movilización más o menos autónoma y en creciente masificación desde 1992, experimentaron la necesidad de contar con instituciones de mayor calado en las luchas que enfrentaron.

En este escenario, el primer ciclo en esta periodificación, vale decir, de 1987 a 1997, está determinado por la crisis de las organizaciones estudiantiles a partir de su desmovilización y despolitización; por la crisis de las instituciones universitarias mismas, debido a la falta de financiamiento y al abandono administrativo en que se encontraban. Por último, estuvo determinado por un renacer, relativamente autónomo, del movimiento estudiantil como lucha corporativa por mayores tasas de financiamiento a la demanda, pero en evolución hacia una crítica profunda al neoliberalismo y a la clase política de la Transición. Este renacer tuvo como actor político protagónico a la amplia diversidad de la izquierda, aunque en especial a las JJCC y a los grupos autonomistas que se articularon en torno a la naciente SurDA.

II.- 1997 – 2000, Lucha, derrota e introspección

El hito de 1997, así como los hechos ocurridos hasta, más o menos, el año 2000, marcan un breve periodo de transición en las formas de organización y lucha del Movimiento Estudiantil. Es por lo mismo que vale referirse a él por separado.

Las movilizaciones de 1997, como vimos, no fueron un mero “estallido” estudiantil. Sus condiciones de desarrollo -la fuerza de número, la decisión de las organizaciones permanentes, el repertorio de

acciones, el programa y las demandas- se desplegaron en las movilizaciones como en un punto de llegada, haciendo síntesis de una conformación de larga data en dichos factores. Visto en perspectiva, las protestas estudiantiles de 1997 vendrían siendo uno de los primeros enfrentamientos desde la nueva conflictividad originada por la crisis de la educación pública y la frustración con la transición democrática larvada en los años '90. La escalada de movilizaciones en dicho año significó la ruptura con la tranquilidad social, real o percibida, que predominó en los años de fin de siglo. También se trató de la emergencia a una visibilidad inédita de discursos y dirigentes radicalizados, que rompían con el tabú de que las organizaciones sociales no podían criticar a la Concertación, so pena de ser catalogados de 'Quinta columna' del pinochetismo. En lo novedoso que resultaron ambos cambios de actitud, está tal vez la razón de por qué "el '97" marcó tanto la memoria de las generaciones estudiantiles previas a 2005.

La movilización, a nivel nacional y de profundidad discursiva, se distinguió en dos planos. Primero, una lucha que expresó una larga acumulación de malestar entre las bases estudiantiles, las cuales demandaban mayor participación en la toma de decisiones de la universidad, es decir, la promesa trunca de la democratización. Un segundo plano correspondió a la agitación producto de la permanente crisis de financiamiento de las instituciones, que se expresaba en problemas de funcionamiento e infraestructura de los planteles, así como en la carencia de fondos suficientes para los créditos estudiantiles.

El punto de encuentro de ambos planos de lucha se daba en la demanda, extendida entre la izquierda y las dirigencias pero no tanto en las bases, del fin del modelo de educación de la Dictadura, consagrado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la LOCE, firmada por Pinochet el último día que estuvo en el poder, en marzo de 1990. El Estado resolvió la crisis con más fondos para créditos, mientras achacaba la imposibilidad de mayores reformas a los candados de la LOCE.

De esta forma, la movilización se degranó en los acuerdos locales de la FECh y la FEUSACH para producir nuevos estatutos que remplazarían a los hechos en Dictadura y que aún estaban vigentes. Entre los estudiantes movilizados en otras universidades, especialmente entre la izquierda no comunista y las bases de las instituciones regionales, se consideraron estos acuerdos como una traición al petitorio nacionalmente acordado a través de lo que ya desde 1996 era la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH.

Así, las movilizaciones de 1997 significaron acuerdos que satisficieron demandas históricas de un sector del estudiantado, pero que no se correspondían con el grado de radicalidad de la crítica al modelo educacional que se había fraguado en los campus, y que se había extendido a importantes franjas de base estudiantil ante la inactividad de los dos primeros gobiernos de la Concertación. Esta frustración fue capitalizada, primero, por la apatía estudiantil ante las organizaciones, las que cayeron nuevamente en crisis tras las largas luchas de 1997, como es el caso de la FEUSACH, donde desapareció la federación en 1999 o la FEC, donde en 1998 y 1999 gobernó la DC, un año sola y el siguiente en alianza con la derecha. Luego, los colectivos autonomistas, coaligados en torno a la SurDA, aprovecharon la debacle de las JJCC en las elecciones de federación, consignadas como responsables de la "derrota" de 1997.

La hegemonía comunista en el Movimiento Estudiantil, que abarcó casi todos los años '90, para fines de la década, ese liderazgo estaba débil. En su lugar se comenzaba a dibujar la predominancia de una izquierda diversa, con posiciones radicalizadas respecto al neoliberalismo y cuya cultura militante estaba mucho menos apegada a las instituciones y a la organización vertical propia de la política del siglo que terminaba.

La derecha y la Concertación, por su parte, apenas lograban mantener un periodo completo una dirigencia, para que rápidamente fuesen desplazados por los sectores más radicalizados. La hegemonía

de izquierda en el Movimiento Estudiantil se configuró por estos años hacia su forma madura, debido principalmente a que fue el único sector político siempre dispuesto a movilizarse y con una capacidad crítica aguda y sopesada sobre la mercantilización del sistema educacional.

En este periodo, además, y fruto de la breve pero aplastante mayoría de que gozaron los comunistas en la CONFECCh en 1998, se realizó en abril de ese año el primer Congreso Nacional de Estudiantes (CNE, o CNU, de "Universitario", según algunas fuentes) y que fue reivindicado por las JJCC como un avance de la política estudiantil comunista. El CNE tuvo vida corta, básicamente debido a la división triple que había en él: por un lado la Concertación y otros grupos a la derecha del PC; las JJCC como principal fuerza (con 108 comunistas entre los 375 delegados electos); y la creciente influencia de los independientes de izquierda, cuyo sector más potente eran los autonomistas. El CNE fue boicoteado por las juventudes de la Concertación, las que se retiraron del encuentro tras el intento de la Jota y otros sectores de izquierda por construir una directiva nacional del Confecch¹⁴. Nunca sus resoluciones se refrendaron y estas pasaron al olvido, aunque se correspondieron con las demandas de recuperación de la universidad pública, el fin de la LOCE y la democratización de los planteles.

En general, el periodo de 1997 a 2000 está marcado por el fin del ciclo de reconstrucción de las organizaciones estudiantiles. La crisis que siguió a las protestas no significó un retroceso a las condiciones de 1993 o 1994, sino que un periodo de baja organización y apatía entre las bases que no alcanzó los niveles de esos años.

Al mismo tiempo, la crítica al modelo económico se agudizó, aún más cuando en 1997 comenzó la Crisis Asiática que golpeó especialmente a Chile. Esto se vio expresado en el crecimiento de la izquierda no

*

14 Patricio Lagos F., "Sobre algunas formas de construcción de organización y movimiento estudiantil a fines del siglo XX" (Texto presentado en Tertulia por el Socialismo y Luchas Sociales, Centro Cultural "El Sindicato", 6 de julio, 2006), p. 14. En Archivo Chile, www.archivochile.com (consultado el 25 de noviembre, 2012).

institucional, a costa del estancamiento y luego retroceso en el meteórico ascenso comunista en los campus. Respecto a las formas de organización, comenzaron a crecer en legitimidad aquellas que ponían coto al poder de los dirigentes, así como aumentaban la capacidad de veto de las bases. De esta forma, las asambleas, coordinadoras o consejos de delegados empezaron a convivir con las ya casi extintas mesas políticas, los dirigentes reelectos indefinidamente o el presidencialismo vertical en las federaciones. Este proceso se puede ver como un fortalecimiento democrático por la base, así como una nueva faceta de la organización social, donde la desconfianza hacia los militantes y sus orgánicas impuso mayores controles a los dirigentes desde los mismos estudiantes.

III.- 2001 – 2011, Emergencia de masas y politización

El mismo José Joaquín Brunner que predecía el fin del viejo movimiento estudiantil en 1985, anunció hace poco que vivimos en los tiempos de la “universidad de masas”¹⁵. Si a ello le sumamos el salto histórico de los gobiernos de la Concertación en la cobertura del sistema primario y secundario, podemos decir que en los últimos años se ha desplegado, por fin, un sistema educacional integral de masas. En base a ello y para el caso de este escrito, es posible sostener, entonces, que a dicha forma le corresponde el Movimiento Estudiantil de Masas, y que su emergencia se dio a “golpes apurados” durante la primera década del tercer milenio. La masificación del componente estudiantil de la sociedad, a la vez que las transformaciones en el seno del movimiento, generaron nuevas formas de lucha y organización que serían destacadas en las protestas de 2006 y 2011, pero que ya llevaban mucho tiempo larvándose entre los estudiantes.

*

15 La educación terciaria iberoamericana mantuvo un estricto carácter elitista hasta comienzos de los años ochenta, con una tasa promedio de participación inferior a un 15%. Luego entró en una fase de rápida masificación, logrando una cobertura bruta de un tercio de la cohorte alrededor de 2005, para proyectarse actualmente hacia el umbral de la universalización, que Trow sitúa en el punto donde una mitad de la cohorte se halla representada en el nivel superior”. José Joaquín Brunner, “La idea de universidad en tiempos de masificación”, publicado en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. III, nº 7. México, UNAM-IISUE / Universia, p. 135.

En 2001, el viejo topo secundario volvió a emerger. En octubre de 2000, la FESES desaparece definitivamente en su último congreso. La voluntad de colectivos y dirigentes que le puso término fue la que posteriormente daría vida a la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). Esta Asamblea no sólo protagonizó una “toma de Santiago” en 2001, protestas con las que obtuvieron una modificación de los criterios de entrega del Pase Escolar, sino que fue un impulso en la renovación del Movimiento Estudiantil y Social en general. Como dirá el último presidente de la FESES y uno de los fundadores de la ACES, Julio Reyes, “No es la ACES una ‘coordinadora de presidentes de CCAA’, sino una de estudiantes organizados (...) La autonomía es un principio rector, así como la horizontalidad, que debe entenderse como ‘acción directa de masas’, lo contrario a delegar esa acción en un dirigente”¹⁶.

Los colectivos políticos en los colegios, a diferencia del mundo universitario, no eran pensados como espacios de articulación distintos o relacionados a las organizaciones de estudiantes, sino que, en la mayoría de los casos y ante la prohibición de conformar organización en los liceos, estos fueron y siguen siendo un espacio político social, que es a la vez tanto un núcleo de dirección como una asamblea social. Este mismo formato se dio en los años de crisis de organización en el mundo universitario a mediados de los años ‘90: “Murga” en la PUC, “La Reforma” en la Universidad de Chile, “Estudiantes en Movimiento” en la Universidad de Concepción, entre otros, en la práctica constituyeron el movimiento estudiantil de sus localidades, siendo el colectivo un referente, tanto de la lucha por las demandas gremiales como de la crítica más profunda al modelo educacional neoliberal. En esta década, a la vez, el formato sería reutilizado en las universidades privadas, donde no existía ni tradición de organización ni el “permiso” de las autoridades o dueños de las casas de estudio.

*

16 Julio Reyes (dirigente FESES y después vocero ACES), “ACES, hacia una nueva dinámica de acción”. En El Rodriguista, mayo 2001.

En dichas condiciones, el Movimiento Estudiantil de masas practicó la democracia de base y la autonomía política como una necesidad ante, por un lado, la desconfianza de las bases hacia las organizaciones y discursos políticos, en especial de los partidos tradicionales, y por otro, ante la prohibición y la falta de tradición de organización estudiantil. El carácter de masas que adquirirían las luchas estudiantiles, además, hicieron de la democracia de base y la autonomía política no sólo un fetiche novedoso, sino que la vía por la cual cientos de miles de jóvenes, con más de tres décadas excluidos de cualquier espacio soberano sobre su realidad inmediata o sobre la sociedad toda, se integraron a la crítica social y a la politización. Ciertamente es que estos cambios y procesos no alcanzaron ni a todos ni a la mayoría de los estudiantes secundarios y menos a los universitarios de planteles no tradicionales. Pero cabe destacar que sí fueron la norma entre los sectores más dinámicos de estos campos y aquello se demostró como un elemento en alza desde 2001 a 2011.

En 2001, como dijimos, los secundarios realizaron protestas masivas, protagonizadas por decenas de miles de escolares, en demanda por el pase escolar. Aunque la demanda era netamente gremial, el componente de masas populares entre ellos, los mismos que trastornaron la ciudad en abril de ese año cuando desde los liceos periféricos y del centro de Santiago se dejaron caer en las calles de la ciudad sin aviso previo, no podía sino significar una novedad. Por lo mismo la prensa de entonces las denominó las protestas estudiantiles más grandes desde la Dictadura. En este periodo, el movimiento estudiantil universitario vivió dos procesos importantes: una evolución de su crítica al modelo educacional y una transformación política y de clase, aún inconclusa, del carácter de sus bases y dirigencias. Tras algunas escaramuzas gremiales, por mayores fondos para el crédito universitario, en abril de 2001 los estudiantes universitarios lograron detener una primera versión de la Ley de Financiamiento, la misma que en 2005 crearía el Crédito con Aval del Estado (CAE), con una marcha de quince mil estudiantes por la Alameda de Santiago. Así y todo, el primer lustro del siglo XXI fue de crecimiento para el Movimiento Estudiantil, en organización para los secundarios, en politización para los universitarios; elementos que se fraguaron en la calma que precedió a la tormenta.

A fines de 2004 el Gobierno anunció el proyecto de ley de financiamiento de la educación superior. En concreto, significaba terminar con el eterno déficit del 'Fondo solidario del crédito universitario' al entregar su administración a la banda y, por ende, al mercado, creando así el CAE. Las movilizaciones no se hicieron esperar y marchas, paros y tomas se sucedieron durante todo el primer semestre del año 2005, al igual que como había sucedido por más de una década. Esta vez, eso sí, con una importante novedad: se movilizaron estudiantes de algunas universidades privadas, rompiendo a la vez con la intentona del Gobierno de dividir a los estudiantes de los establecimientos tradicionales con los de las universidades privadas, supuestamente los beneficiarios directos del CAE. Con este primer atisbo de protesta antineoliberal desde sectores estudiantiles hasta ahora pasivos y que se creía deseaban la llegada de los préstamos bancarios; se hizo notorio que el rechazo al modelo educacional neoliberal había superado el estado de la crítica corporativa para avanzar hacia una crítica más universal, es decir, al sistema en su conjunto. En otras palabras, denotaba visos de una politización que tan esquiva le había sido al movimiento en la década anterior.

A nadie le cabía duda que el CAE era profundamente neoliberal, y por lo mismo no sorprendió a nadie que fuera sustentado por el mismo presidente Ricardo Lagos y el ministro de educación de entonces, Sergio Bitar, ambos socialistas, ni que recibiera el apoyo de los parlamentarios de la Concertación y de la Derecha. A esas alturas, para los sostenedores del pacto de la transición, se trataba de una política de "unidad nacional". Bajo la demanda de "Lagos, veta la ley", los estudiantes realizaron las últimas movilizaciones de masas en mayo y junio, incluyendo una concentración en el Parque Almagro, sin poder torcer el destino de la aprobación del CAE, cuya ley quedó promulgada definitivamente el 1 de junio de 2005. Debido a la mantención de las protestas y a la apertura de una mesa de negociación, en septiembre de 2005 la CONFECH firmó un acuerdo con el ejecutivo -el famoso "Acuerdo Confech-Mineduc"- que, a pesar de la extendida creencia, no trató ningún punto del CAE, y que concedía un 100% de cobertura a los estudiantes de los tres quintiles más pobres, una reforma profunda del formulario único de acreditación socioeconómica (FUAS) y la creación del arancel de referencia.

En 2006, las cosas cambiaron radicalmente. Aunque no es este el espacio de hacer un recuento de las conocidas movilizaciones estudiantiles de aquel año, principalmente de secundarios; valgan algunas anotaciones sobre lo que implicó su carácter en el desarrollo del Movimiento Estudiantil. Primero, dichas protestas significaron el establecimiento permanente (hasta ahora) de un movimiento estudiantil secundario, compuesto de masas juveniles, cuya extracción ha sido notoriamente popular. Implicó así el retorno de un viejo fantasma para las elites chilenas: el fantasma de los pobladores periféricos, de los que están fuera de la polis y cuya historicidad desde hace tres décadas se resume a 'terminar bailando y pateando piedras'. Segundo, las formas de organización horizontal y democrática, que se relacionaban con la masividad de las bases estudiantiles, alcanzaron un grado de madurez que les permitió ser hegemónicas en el movimiento estudiantil, y algunas de sus instituciones, como la revocabilidad o las asambleas de base, fueron integradas a la ya centenaria forma federativa universitaria. Por último, las protestas de 2006, masivas y novedosas en organización, fueron derrotadas por la traición del Gobierno de Bachelet y la clase política de la transición. Esto se materializó cuando el informe del Consejo Asesor Presidencial de la Educación, conformado por distintos actores sociales y políticos, entre ellos dirigentes estudiantiles y académicos, terminó siendo alterado por el parlamento, en la lógica de los acuerdos, para producir la Ley General de Educación de 2009. La LGE fue promulgada en aquella famosa escena donde toda la clase política levantó las manos unidas, en una especie de ritual que trataba de convencer sobre lo histórico del momento y la densidad del cambio realizado. Las protestas de 2011 echarían por tierra esa ilusión, así como su desconexión con el sentir popular en materia de educación.

Esta verdadera 'pérdida de inocencia' por parte del Movimiento Estudiantil para con la clase política, especialmente entre las familias y los sectores que recién se habían constituido, como los secundarios y los estudiantes de universidades no tradicionales, es lo que está en el origen de la doble crítica del movimiento estudiantil de 2011: la crítica al modelo social y económico en su conjunto y la crítica a la clase política que lo heredó de la Dictadura y lo administró como propio, perfeccionándolo.

Además, significó no sólo una evolución cualitativa del discurso de los movilizados, sino que una evolución cuantitativa en sus contingentes, ya que ahora el Movimiento Estudiantil podía contar a las franjas organizadas por centenares de miles y no sólo por "minorías sobreideologizadas", como las llamaba el Gobierno antes de 2006.

Entonces, el periodo de 2001 a 2011 comprendió la maduración de las transformaciones ocurridas en la década anterior. Ese proceso estuvo determinado, aunque no únicamente, por un elemento clave: el crecimiento de una izquierda distinta, masiva, radical y con grados de alcance importante. Esta izquierda, aunque diversa y atravesada por contradicciones, ha sido capaz de sostener y desarrollar la hegemonía antineoliberal que se fraguara en los años de esplendor comunista, en los '90 del siglo XX, y que tanto en la organización de base como en la posición de sus dirigentes, ha sabido desprenderse del trauma de las sucesivas derrotas de 1973 a 1986, así como de la pesada mochila dogmática y retórica que heredó; aunque sin renegar de su propia historia. Esta nueva izquierda, aún en formación, expresa un antagonismo político propio de las condiciones sociales de su presente.

Conclusiones apresuradas sobre dos décadas de lucha estudiantil

Mucho se ha dicho de las contradicciones sociales del presente; en general, pareciera que existe un consenso respecto del avance del endeudamiento como una forma extendida de expropiación de masas y una precarización del trabajo en Chile¹⁷. Resalta lúcida una vieja frase del Manifiesto Comunista, "cuando ya la explotación del obrero por el fabricante ha dado su fruto y aquél recibe el salario, caen sobre él los otros representantes de la burguesía: el casero, el tendero, el prestamista, etc.". De la misma manera, sobre las espaldas de sus padres, que han sido reventadas por el trabajo, cientos de miles de jóvenes cuelgan deudas contraídas para obtener una certificación que les de derecho a trabajar en lo que desean.

*

17 Como muestra, ver Alexander Páez, "La nueva cuestión social de la Iglesia y los oídos sordos del gobierno". En El Mostrador, 8 de octubre, 2012. En <http://www.elmostrador.cl/opinion/2012/10/08/la-nueva-cuestion-social-de-la-iglesia-y-los-oidos-sordos-del-gobierno/> (Consultado el 26 de diciembre, 2012).

O ellos hipotecan su futuro, o sus padres su presente. Porque en educación, se ha sumado a la extracción de plusvalía en el momento productivo, la extracción de plusvalía en el momento de circulación¹⁸. En ese modelo, de la cosa llamada dinero “brotan quimeras mucho más caprichosas que si, por libre determinación, se lanzara a bailar”.

Esas contradicciones teóricamente enunciadas encuentran expresión histórica -real- en las masas de estudiantes endeudados en instituciones mediocres que no aseguran nada. El reciente cierre de la Universidad del Mar es sólo un puerto de llegada para un drama de proporciones. De ahí que el Movimiento Estudiantil haya decantado en una crítica frontal al negociado con un derecho social, y también de ahí viene su capacidad única de interpretar el malestar de las mayorías.

La politización largamente larvada de las franjas organizadas del Movimiento Estudiantil ha procesado esa crítica, a través de las dirigencias, en una crítica anti-neoliberal. Es una crítica de masas por la promesa liberal incumplida, pero que en el conflicto tiende a expresarse ‘por la izquierda’, deviniendo en la demanda por derechos sociales universales garantizados por el Estado. De una crítica de masas propia de las contradicciones maduras del neoliberalismo, pareciera que emerge una crítica anticapitalista propia de dicho conflicto. En ese orden, la periodificación que acabamos de presentar es la del largo tejido de las experiencias sociales que cuajaron en el “No al lucro”. Ese fue el Movimiento Estudiantil que existió en la transición y sus novedades y transformaciones hacen imposible la comparación con otras experiencias de lucha estudiantil que ocurrieron en el siglo pasado.

*

18 “En rigor, el carácter “revolucionario” de esos decretos dictatoriales consistió –solamente- en pasar a segundo plano la plusvalía atada al proceso productivo, para instalar sobre ella, con peso de aplastamiento, las plusvalías de circulación, incrustadas en la carne viva de la previsión, la salud, la educación y el consumo de los trabajadores chilenos”. Gabriel Salzar, *Movimientos...*, p. 341.

Dadas las condiciones objetivas de explotación de masas y politización crítica de ello, de distintas “graduaciones de conciencia política” en el seno del activo educacional, ¿Es posible pensar al movimiento estudiantil de masas como la lucha de un grupo social explosivo, no ligado a la producción sino a la circulación? ¿Qué desafíos presenta para su articulación con los grupos sociales estratégicos, a saber, los trabajadores? ¿Es posible encontrar enlaces para dicha articulación en la común explotación en la circulación, en sus efectos familiares en padres e hijos, en comunidades barriales y de trabajadores? Tales preguntas quedan abiertas al lector y esperamos que la autoeducación del Movimiento Estudiantil progrese en función de la necesidad social de sus respuestas.

Pauta primera sesión

Objetivo: En esta sesión buscamos generar una reflexión colectiva sobre las condiciones históricas que hicieron posible las movilizaciones estudiantiles del año 2011. Para eso la exposición realizará una revisión de la historia reciente del movimiento estudiantil. El objetivo de la sesión es que los participantes se aproximen a una interpretación de las movilizaciones estudiantiles desde una dimensión de proceso.

Preguntas generadoras en los grupos de discusión:

1. ¿Qué características de la movilización del movimiento estudiantil durante el 2011 y el presente año son resultado de un proceso de maduración y aprendizaje?
2. ¿Cuáles eran las reivindicaciones de la movilización del 2011 y en que se identifican o diferencian con movilizaciones anteriores?
3. ¿Fueron cabalmente acordes los medios de movilización con los fines perseguidos por el movimiento?

1.2 “La acción y la política” Víctor Orellana

Apuntes sobre la relación entre lo social y lo político en el movimiento estudiantil

Víctor Orellana¹⁹

El sentido de este taller es motivar una reflexión en ustedes. Ayudar a desarrollar una capacidad de reflexión que todos tenemos presente, en términos de las implicancias de lo que hacemos. Ustedes participan del movimiento estudiantil, es lo que hacen directamente. No obstante, esa práctica, por acción u omisión, tiene un componente político. Lo que haremos es conversar sobre esto, para promover una reflexión que haga que ustedes puedan volverse más conscientes respecto de los efectos políticos de lo que hacen. Para que hagan no lo que nosotros decimos, sino lo que ustedes mismos reflexionen y crean. No lo que otros les obligan a hacer sin darse cuenta.

Lo social y lo político no son lo mismo, aunque están relacionados.

Se habla mucho de movimientos sociales. Que el movimiento estudiantil es un movimiento social, y que es distinto de los movimientos políticos. Por otra parte, se sabe que el movimiento estudiantil tiene efectos políticos, y que una presidencia de federación para los partidos es más importante que algunos cargos políticos.

Lo social y lo político son dos espacios diferentes, pero relacionados, imposibles de comprender el uno sin el otro. Para trabajar, sugeriré definiciones provisionales, prácticas de ambos. Es para poder entendernos.

La política y lo político. La política como totalidad.

Vamos a partir por lo político, por un asunto práctico, es más simple así. Como primera aproximación, lo político es aquello que nos vincula,

*

¹⁹ Víctor Orellana es sociólogo de la Universidad de Chile y director de la Fundación Nodo XXI.

que hace que seamos uno, más que la diversidad de prácticas sociales que existen. La “gente”, los “ciudadanos”, son conceptos plurales, refieren a diversas voluntades. Lo político tiene que ver con la voluntad singular que aparece desde esas diversidades (independiente que sea democrática o impuesta). Esta voluntad singular, o “común”, como se estila –cuestión que no es muy correcta porque lo político no es necesariamente lo común en términos democráticos- refiere siempre a un actor que supera nuestras diferencias, y que constituye algo que somos todos: los chilenos, en el caso de nuestro país.

Así, podemos decir, la política es totalidad, mientras lo social es particularidad. La política es lo que somos todos en cuanto voluntad colectiva, lo social es el conjunto de voluntades y situaciones individuales, diferentes, diversas. En el mundo moderno, lo político está asociado al Estado, puesto que la voluntad general “expropia” de lo social el derecho a ejercer violencia, y constituye así una nación, con un ejército, y un conjunto de normas. La violencia legítima sólo la puede ejercer el Estado. De ahí que lo político sea, en su expresión más básica, la forma en cómo administramos de manera común la violencia social, las normas, el orden.

Por cierto lo político es mucho más que esto. Pero partamos por aquí: al menos es la totalidad de una comunidad, su voluntad general, expresada en un Estado, y que expropia con éxito la violencia social legítima. Quedémonos hasta ahí. Política es totalidad.

La política y lo político. Lo político como lucha entre amigos y enemigos

Ahora tomemos otro camino. Hablaré de LO político. Mientras “LA” política la vamos a dejar ahí, en el sitio de totalidad, tomaremos LO político para complementar la definición. Los fenómenos políticos no se circunscriben sólo a los problemas del Estado. Ustedes lo saben bien, porque sin importar con qué claridad o profundidad lo crean, saben que al construir movimiento estudiantil, al hacer una asamblea de curso, de colegio, de facultad, de carrera, etc., ustedes hacen algo de valor político. Lo político tiene que ver con una forma específica de conflicto: el conflicto sobre cómo se organiza la vida pública.

Un pensador alemán vinculado al partido nazi (Carl Schmitt) lo decía muy claramente, no porque fuera nazi su aseveración es menos cierta: para entender lo político, tenemos que fijarnos en la oposición "amigo-enemigo". Para explicarlo en términos sencillos: El Estado es la política como la entendemos hoy, pero tras ella, si es que esa forma es una casa de madera, existe la materia prima del estado, la madera en sí. Por eso no sólo hay que entender "LA" política, es decir, observar donde está (en la totalidad), sino "LO" político, observar qué es el tipo de relación que existe en ella. Y el tipo de relación que existe en lo político es la contradicción entre amigos y enemigos. Lo político es lucha por cómo organizar la vida en común: mis amigos y yo pensamos que la gente debe tener derecho a fumar marihuana, esto implica no sólo que yo fume (eso es muy fácil!) sino que la comunidad deba consagrar el derecho de todos a fumar, lo que implica abstenerse de ejercer violencia contra quien lo haga, y consagrar un principio general, que es vivir en una sociedad donde exista libertad para el consumo de drogas, por ejemplo, en una sociedad llamada "abierta". Esto no sólo modifica mi forma de vida, sino también la del resto. El hijo de mi enemigo, en este caso, tendrá la posibilidad de fumar marihuana. Por eso es que la oposición de amigo/enemigo es sobre los enemigos públicos, sobre proyectos de organización de la totalidad de la vida en común.

Es esta oposición la que está a la base de la lucha política. No se trata de que mi enemigo sea feo o malo. Esas son oposiciones estéticas y morales. La oposición estética se soluciona con simpleza: deja de ver lo que te parece feo. La oposición moral implica un rechazo valórico a algo, pero no el ejercicio de la violencia social contra eso. Si es que llega el momento en que lo feo me molesta tanto que debo exterminarlo, puesto que amenaza mi forma de vivir, o bien un principio moral es violado con tanta impunidad desde mi punto de vista que ya no puedo seguir viviendo igual, cuando aquello sucede, se pasa de la oposición estética o moral a la contradicción amigo/enemigo: sólo uno puede sobrevivir. Y en ese momento, se abandona las viejas oposiciones, ya no importa tanto si el enemigo es feo o moralmente corrupto: es mi enemigo político y debe ser eliminado. Su existencia no es solo estéticamente molesta o moralmente condenable, amenaza las bases de mi propia existencia.

Esto no implica que la lucha política sea necesariamente, todos los días, una lucha violenta. Simplemente debe tener en consideración esa posibilidad. Que, eventualmente, habrá eliminación física. Es lo que está detrás de Gandhi, Allende, Pinochet, etc. La política es hasta el final, porque implica defender mi forma de vida.

Lo social entre la política y el corporativismo. Crisis social y crisis política.

Recapitulando las cosas, podemos decir ahora que lo político es la lucha entre amigos y enemigos por la conducción de la totalidad social, por el orden que vivimos todos. Esto es, en efecto, lo que entenderemos por "lucha política". Y es distinta de la lucha social. ¿Por qué?

Porque en la lucha social, entendida así, se pretende presionar a las instituciones políticas para satisfacer los intereses de una "parte", que es justamente aquella que se moviliza. Los estudiantes, por ejemplo, piden soluciones a sus problemas, a sus intereses. Pero los estudiantes no plantean, en cuanto tal, soluciones fuera del ámbito estudiantil. No es que no hablen de eso. Son muy conscientes que su movimiento tiene "efectos" políticos, pero también tienen muy claro que no son un movimiento político. Defienden el interés directo de los estudiantes, no defienden un proyecto de orden social general. Si cabe la metáfora futbolística, Bielsa, o cualquier director técnico, observa el partido desde la totalidad. Un jugador lo observa sólo desde su propio papel como jugador. Por tanto, los intereses que él tenga, las peticiones que le haga al entrenador, son particulares. El DT tiene que hacer viable una estrategia general para vencer, no puede "dejar contentos" a todos los jugadores. La visión del DT no es la simple suma de la visión de todos los jugadores, es algo cualitativamente distinto.

El concepto clave para entender esto es el de "dominación". Hablar de lo político, es siempre hablar de un orden determinado. Las cosas, en términos de las normas que nos rigen a todos, la forma en que está organizada la sociedad, son de una manera, y no de otra. En lo que consiste la tensión entre lo social y lo político es en la diferencia del tipo de contradicción al que aluden: una contradicción social es el desencaje de una parte con el todo, una contradicción política es una

oposición entre dos o más fuerzas que constituyen proyectos de totalidad, proyectos políticos. En la contradicción social las lógicas de la dominación se ven desajustadas; es “ruido”, en la contradicción política, una forma de dominación puede ser reemplazada por otra.

Una determinada dominación -cualquiera que sea- necesita, en eso consiste la dominación, en sacar de lo “políticamente posible” proyectos antisistémicos, que la cuestionen en cuanto tal. De ahí que se organice para impedir que los reclamos de las partes (estudiantes, trabajadores, etc.) se constituyan en un proyecto político. Buscará impedirlo de muchas maneras, incluso, en el límite, lo hará de forma violenta. No obstante, la dominación es mucho más compleja que eso. La violencia es fundamentalmente una fuerza negativa: impide que tú hagas algo, pero no es una fuerza afirmativa, no te hace “querer” hacer las cosas. El punto de la dominación no es que tú no puedas hacer una revolución, por ejemplo, es que no desees hacerla. La dominación es afirmativa, constructiva: genera en “lo social” el deseo de entender “lo político” tal y como se presenta.

En síntesis: la dominación necesita que lo social sea, justamente, “lo social”, y lo político algo separado. Se puede generar crisis social, en el sentido de una sociedad socialmente convulsionada, marchas, tomas, paros. No obstante, el paso de una crisis social a una crisis política es más complicado: debe aparecer la crítica a la dominación como conjunto, un proyecto real –no sólo un “programa”, sino gente organizada y dispuesta a implementarlo- alternativo en términos políticos. La ausencia de proyecto político desde las luchas sociales termina, la mayoría de las veces, en que una vez terminado un ciclo de movilizaciones, los políticos cuestionados retornan, pues son los únicos que poseen proyectos políticos en cuanto tales.

Tensiones entre prácticas de construcción social y la política: el problema del conocimiento empírico y el conocimiento político.

La acción social tiene sentido tanto para profundizar y perfeccionar determinado orden político, promoviendo acciones que lo viabilicen y fortalezcan, como para reemplazarlo por otro. En ambos casos ustedes deben ser conscientes no sólo de lo que hacen directamente, sino del

escenario global, político, en lo que se enmarca aquello que hacen. Y sobre todo, de lo que efectivamente hacen, no sólo de los discursos con que adornan lo que hacen.

Ser consciente de la política que se juega (una a favor de la dominación, una por alterarla en términos más "humanos", una para reemplazarla por otra o abolirla) es un ejercicio complicado, a menudo se cometen errores. No voy a criticar, de nuevo, los contenidos de una política determinada, sino que voy a criticar un error típico en lo que denominaré "autocomplacencia" política, habitual de los movimientos estudiantiles: creer que están realizando acciones políticas cuando no lo hacen.

Si lo social es acción de una particularidad, las lógicas de la acción social parten de la base de lo que denominaré "conocimiento práctico". Tú conoces tu realidad, te organizas, construyes acción social defendiendo determinados intereses. Además, posees una determinada ideología, una visión de mundo. Y te manejas con ambas cosas, la ideología, y la práctica concreta. Lo que habitualmente pasa es que lo que se hace es demasiado concreto, demasiado "específico". Y esto está bien, la acción política implica siempre conexión con un territorio; los actores políticos no están en las nubes, están conectados con la realidad, de lo contrario no pueden conducirla. Por otra parte, la "visión de mundo" consiste en principios generales, habitualmente aprendidos de lecturas, relatos de los padres o del entorno social. Pero son principios muy abstractos. Se carece de algo "medio", que es el conocimiento político. Es un conocimiento difícil de construir, porque no puede ser aprendido por la práctica simple, ni por lecturas. Las lecturas pueden ayudar, pero son "ideología". El conocimiento político es conocimiento práctico: un director técnico debe conocer el fútbol tanto concretamente (por eso son jugadores, ex jugadores) como en toda su dimensión, deben saber sobre arqueros, delanteros, defensas, independiente que hayan sido o no jugadores de estos puestos. Deben saber de táctica, de arbitraje, de todo. Y eso se conoce por "libros", en el sentido que es conocimiento recibido por lecturas, conversaciones.

El análisis político no es una cuestión “ideológica” o “científica”. Habitualmente, se pasa de la práctica -que pueden hacer todos- al análisis “teórico” -que es sólo para expertos-. Se combina luego principios generales enseñados por esos “teóricos” con la práctica cotidiana. Lo que pasa acá es que se realiza lo que la dominación permite, no obstante, se le recubre con discursos “abstractos” vinculados a determinada ideología. Se reproduce la dominación, en términos de que lo que más se logra hacer es producir acción corporativa, organización básica frente a problemas concretos. Eso está bien, es sin duda positivo, no obstante, es incompleto si se observa desde un punto de vista político. O se tiene conciencia que el ser “apolítico” es asumir la política de quien domina (sea quien sea), o se tiene conciencia de que lo que se hace, se debe orientar hacia una lucha de totalidad.

Lo que es muy difícil, y por eso ha corrido mucha tinta y sangre tratando de descubrirlo, es qué significa concretamente aquello. Para eso, es necesario lo que llamamos un ejercicio de “descentramiento”, es decir, que ustedes construyan una capacidad de mirar el mundo no sólo desde su lugar en él, sino también desde la totalidad. Y eso es conciencia política. No se trata de aprenderse de memoria textos teóricos, de quedarse hasta las 3 am leyendo a Marx, a Lenin, o a quien ustedes deseen. Ese es saber teórico, abstracto. Se trata de ser reflexivos sobre lo que hacen, y lograr relacionarlo con el estado concreto, con la correlación de fuerzas realmente existente en todo el cuerpo social.

Para entender lo político se necesita leer hasta las 3 am, sin duda. También se necesita una práctica concreta, sin duda. Pero lo esencial es poder verse a sí mismo, comprender lo político desde la totalidad. Se trata de apropiarse de la totalidad, verla completa. Habitualmente los dirigentes estudiantiles, cuando se les pregunta sobre política, en poco rato se ponen a hablar de su experiencia local. Esto no es esencialmente malo, pero uno observa inmediatamente una limitada capacidad de descentramiento, de mirar desde un sitio general, no sólo desde donde se nació. El político debe mirar el mundo no sólo desde plaza Italia para abajo, debe mirarlo desde todas partes. Debe comprender todos los lugares. Independiente de su opción (tome partido por unos o por otros). Y en ese sentido, es una cuestión subjetiva, existencial; tiene que ver con mirar otras cosas, no sólo lo que se hace con el pequeño mundo en que

se está metido, sino con levantar la cabeza, con leer diarios, ver películas.

La política como vitalidad, la memoria como cultura de museo

Finalmente, para terminar, es fundamental hablar algunas cosas sobre lo que se piensa que es la “cultura política”. Política es enfrentamiento, por tanto, conocimiento político implica conocimiento para ganar. No para “dejar tranquila tu conciencia”, o para “dar sentido” a tu vida. Es para ganar. Habitualmente se piensa que la cultura política es una estética, una moral, una ética, incluso una forma de música. Todas esas cosas ayudan, por cierto, a comunicar un proyecto o una visión política. Pero no la constituyen en sí.

Resumiendo, están ustedes ante muchas trampas, que no es que los saquen de la realidad, sino simplemente los ponen a funcionar en los términos de la política que otro realizó. El simple corporativismo, el localismo, son funcionales a la dominación. No es que no haya que hacerlo, es sólo que no se puede limitar a eso. Por otra parte, el ideologismo como solución no lo resuelve. Finalmente, la cultura política como estética, como moral, puede ser algo muy respetable, pero tampoco constituye conocimiento político.

Unir lucha social y lucha política para abrir un nuevo ciclo en la historia de Chile es obligación de esta generación. Nadie lo hará por ustedes. Mi último mensaje es que tengan un gran aprecio por sus propias capacidades. No aprendan negándolas, no aprendan a partir del sentimiento que son tontos, que necesitan aprender un conjunto de abstracciones ajenas, de verdades teóricas. La capacidad de reflexión es un músculo, que poseemos todos. Trabájenlo, tengan aprecio por lo que son, por lo que hacen. La reflexión, la capacidad, está en ustedes, está en todos. Es de esa auto-afirmación colectiva que puede venir la capacidad de elaborar un proyecto político. De lo contrario, simplemente se reproducen los éxitos o derrotas de otros.

Pauta segunda sesión

Objetivo: Comprender y discutir la relación existente entre la acción y la política, y su importancia para la lucha estudiantil.

Preguntas generadoras en los grupos de discusión:

1. ¿Cuál es la importancia de la reflexión política para la orientación de las luchas estudiantiles?

2. ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan de delegar la elaboración política en otras fuerzas sociales?

3. ¿Cuáles son las consecuencias de desligar la dimensión teórica de la dimensión práctica al interior de la organización estudiantil?

4. ¿Qué importancia tiene para el movimiento conocer el escenario social y político en el que se desarrolla la movilización?

1. 3 Problemas actuales de la educación chilena: “El sentido de la Universidad Pública” Fernando Atria

El siguiente texto corresponde a un fragmento de un texto mayor, llamado “El sentido de la universidad pública”, redactado por el autor, en el contexto de un ciclo de conferencias sobre la educación legal en la Universidad de Puerto Rico.

EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Fernando Atria²⁰

La modificación del sentido de la universidad

Comencemos por intentar identificar algunas de las dimensiones más significativas en las que el desenvolvimiento que estamos comentando

*

20 Profesor de Derecho, Universidad de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.

ha afectado la universidad y la manera en que pensamos acerca de ella. Aquí es útil destacar tres de esas dimensiones. Como ya hemos dicho, la forma genérica de lo que ha estado pasando es la progresiva transformación de la universidad en una fábrica, en una parte más del proceso productivo. Esto implica tres cambios de perspectiva; el primero se refiere al estándar de evaluación de la actividad universitaria en general: el producto que se espera de la universidad, en tanto espacio de formación de profesionales, es medido por referencia a la aptitud de sus egresados para conseguir lo que los llevó a la universidad en primer lugar, es decir, la adquisición de un conjunto de habilidades susceptibles de ser vendidas en el mercado a buen precio. Por eso hoy el criterio fundamental de éxito de la educación universitaria es lo que suele llamarse “empleabilidad”, y por eso en los procesos de acreditación una reunión con los “empresarios” que desde el lado del mercado demandan los servicios profesionales de los egresados es un input importante. El segundo cambio de perspectiva se refiere al modo en que eso ha de ser logrado: lo que importa es que los estudiantes por su paso por la universidad adquieran las competencias que el mercado requiere que ellos tengan. Pero entonces la universidad debe seguir lo más cerca posible al mercado, no plantearse “críticamente” frente a él. El tercero la consecuencia de los dos primeros. Lo que importa acerca de la educación universitaria es que habilite al estudiante para el desempeño laboral, y entonces el proceso a través del cual ese fin se logra es cada vez menos relevante. Esto ha llevado a la introducción de indicadores cuantitativos para evaluar la actividad universitaria, como la duración de las carreras o el índice de empleo de sus egresados, y con ello la educación universitaria se ha comodificado, en ambos sentidos de la expresión: tanto en cuanto se tendido a transformar en mercancía, como en cuanto se trata de un bien cuyo proceso de producción ha devenido progresivamente menos relevante que el producto final (la calificación profesional).

El desajuste entre el nuevo sentido y las formas institucionales de la universidad

Lo que las consideraciones anteriores muestran es que hoy la manera en que la universidad es entendida difiere considerablemente de la idea detrás de las formas institucionales que hemos recibido. Esto

crea una situación inestable, porque las formas institucionales son la manera en que una idea se hace probable cuando ella es “naturalmente” improbable. Las formas institucionales de las universidades públicas tienen la finalidad de hacer probable un espacio de reflexión crítica sobre la sociedad y el futuro, pero hoy su operación es cada vez más decididamente medida con una métrica distinta: la de empleabilidad.

O dicho de otro modo, si de lo que se trata es de organizar una eficiente fábrica de profesionales, las formas institucionales de la universidad (financiamiento ajeno al mercado, autogobierno y autonomía, protección especial del estatus de académico) no necesariamente son las más adecuadas. La pregunta de por qué en esas dimensiones la universidad debe estar sujeta a un régimen distinto del régimen de las demás fábricas es una que se presenta inmediatamente. Y es común ver esta pregunta detrás de los reportes que periódicamente los gobiernos escriben o encargan sobre el estado de la situación universitaria. Hoy la dirección de política es prácticamente indiscutida: hacer a la universidad más sensible a las demandas del mercado, menos susceptible de transformarse en una “torre de marfil”²¹.

Ya que la universidad es una fábrica, ella debe organizarse como una fábrica. Y entonces el modelo de la empresa es forzado sobre la universidad. Son necesarios liderazgos claros y no es recomendable que los académicos tengan asegurada su posición (esto último implica «incentivos perversos»); los procesos deben ser monitoreados y es conveniente introducir indicadores de productividad a los que ojalá vayan vinculados incentivos, idealmente monetarios, etc. Al principio, estas reformas son sugeridas por especialistas en *management*, que

*
21 Por supuesto, la crítica a la idea de la universidad como “torre de marfil” fue también parte de la retórica de los '60, esa vez a nombre de la defensa de una comprensión de universidad como conciencia crítica. Eso muestra algo que ha sido mencionado incidentalmente más arriba: la idea de “empleabilidad” reclama ser el modo en que hoy se realiza la misma idea de “relevancia” sesentera. Hay un sentido en que eso es correcto, por supuesto, pero es notoriamente superficial: ese sentido es que el fin de la universidad no está en la universidad, sino fuera de ella. Pero más allá de este sentido hay una enorme diferencia entre una institución que se entiende a sí misma como cargada del deber de contribuir a la sociedad por la vía de proveer de un espacio de reflexión independiente y autónoma a otra que entiende que su misión es ser parte de la línea de producción de las empresas que operan en el mercado.

dirán que se trata de reformas puramente instrumentales, es decir, reformas que mejoran la aptitud de la institución para perseguir sus fines pero que no se pronuncian acerca de cuáles han de ser esos fines. Es posible, entonces, acometer estas reformas sin necesidad de preguntarse sobre «los fines» o «la idea» de universidad, que no sería afectada por ellas. Pero como normalmente ocurre, esta distinción entre fines y medios se revela a poco andar falsa y los medios redefinen los fines: la comunidad de académicos se transforma en una empresa, la conciencia crítica en competencias para el desempeño en el mercado.

Así, por ejemplo, en un contexto en el que la educación universitaria estaba destinada a unos pocos, la unión entre las funciones de producción de conocimiento y la de traspaso de los mismos en la forma de entrenamiento profesional resultaba natural. Si la universidad es “conciencia crítica”, entonces parte del sentido de la actividad universitaria, y por consiguiente parte del contenido de la experiencia estudiantil, es poner el conocimiento recibido a prueba, recibirlo sabiendo que es un conocimiento que puede ser falso o servir intereses particulares. La masificación de la educación superior pone esta unidad en crisis: ¿por qué la investigación y la docencia deben ser hechas por las mismas instituciones? Y lo que queda impugnado es esta conexión interna entre creación de conocimiento nuevo y experiencia estudiantil: ahora el conocimiento es puramente instrumental (sirve o no sirve para desempeñar la labor respectiva en el mercado), y el estudiante no participa de su producción, en tanto lo recibe, por así decirlo, “llave en mano”. No es parte de la *experiencia* universitaria, en este sentido, entender que el conocimiento recibido puede ser falso o parcial, porque rota la relación entre investigación y docencia la experiencia de recibir conocimiento queda desvinculada de la de producirlo (nótese: no es parte de la experiencia universitaria, sin perjuicio de que esto pueda ser comunicado en abstracto, teóricamente al estudiante, porque para eso basta decirlo o leerlo). Esta desvinculación se ha formalizado, con el surgimiento de las llamadas “universidades docentes”, es decir, universidades que no tienen pretensión alguna de producir conocimiento nuevo y reclaman como “misión” solamente la de formar nuevos profesionales, aprovechando el conocimiento existente.

Ahora bien, es fundamental notar que una vez que este tránsito se ha producido, y que la función de “investigación” se ha desvinculado de la docencia, lo que era funcional deviene disfuncional, lo que era virtuoso deviene vicioso. En los tres aspectos que hemos distinguido del régimen de las universidades anteriores a 1980 esto puede apreciarse: el financiamiento público directo, que era condición para que la universidad tuviera la autonomía material que a su vez hiciera probable que ella fuera un espacio de reflexión crítica, se transforma en un “subsidio la oferta”, sospechoso de fundarse en capturas clientelistas del Estado y en el extremo es calificado en abstracto de “injusto” por regresivo.

La protección de la posición del académico, que entonces era necesaria para evitar que un espacio de reflexión crítica se transformara en un espacio de reproducción y justificación de las relaciones de poder fácticamente existentes, ha devenido un “incentivo perverso”, en tanto permite al académico mantener su posición y su renta aunque haya devenido improductivo. Mientras menos protegida sea la posición del académico, mejor, porque más alineados estarán los intereses de la fábrica y los del académico, que sabrá que su improductividad puede costarle el puesto.

El argumento es aplicable también al gobierno universitario: la idea de autogobierno, que en su momento era una condición para que la universidad pudiera desempeñar su función, hoy en los hechos hace probable que intereses particulares al interior de las universidades se hagan con el gobierno para servir sus propios intereses particulares. Si entonces el autogobierno era una condición para que la reflexión universitaria no terminara siendo controlada por intereses parciales externos a la universidad (el gobierno de turno, los poderes fácticos, etc.), hoy tiende a hacer probable que el poder en la universidad sirva a intereses particulares internos a la universidad. Pero los intereses particulares siguen siendo intereses particulares estén adentro o afuera de la universidad.

Por otro lado, la masificación de la educación universitaria no necesita ir de la mano del mercado, pero en muchos países (el caso chileno a este respecto es de texto) la ampliación de la matrícula ha

corrido fundamentalmente a cargo de instituciones que operan en el mercado. Lo que era funcional a garantizar condiciones de autonomía necesarias para el desarrollo de una investigación y reflexión que no estuviera controlada por los poderes fácticos deviene, cuando se trata de actuar en el mercado, una estructura plagada de «incentivos perversos». El aporte fiscal directo es un «incentivo perverso» para la institución, que entonces entenderá que su misión es independiente de las necesidades del mercado. Esto, que en su momento era lo que justificaba los aportes directos, hoy es visto como algo problemático, lo que es una nueva comprobación de algo que ya hemos observado. La discusión económica, pese a lo que los propios economistas dicen y repiten, es rara vez puramente instrumental. La cuestión de cómo financiar una actividad no se reduce a elegir entre varias posibilidades de obtención de recursos la que es instrumentalmente más adecuada, y por eso el mercado no es sólo un modo de asignación de recursos: es también un contexto institucional que redefine a sus agentes en los términos que le son funcionales. El hecho de que la universidad sea autogobernada hace improbable que quienes accedan a los puestos de poder en ellas sean personas que tienen capacidades “de gestión” suficientemente desarrolladas como para poder hacer frente a la competencia externa, y desde luego, el hecho de que el estatuto de los académicos les asegure su permanencia es un incentivo a que, una vez que el académico llega a adquirir esa posición, descanse en sus laureles y deje de «producir».

En estas condiciones, la pregunta por el sentido de una universidad pública es cada vez más acuciante, porque ella parece una idea cada vez más anacrónica. El primer paso fue la introducción de universidades privadas cuyo régimen de operación fue derechamente el régimen del mercado. Estas universidades han florecido y se han multiplicado durante los últimos 30 años, llegando hasta el punto de que hoy reciben a una proporción mayor de estudiantes que las universidades públicas. El paso siguiente es preguntarse qué tiene de especial la universidad pública. Después de todo, si hoy entendemos que no es función del Estado desarrollar actividades productivas para el mercado, ¿por qué ha de tener fábricas de profesionales? La cuestión se agudiza cuando se toma nota del hecho de que, como las universidades estatales suelen

ser las universidades más prestigiadas y entonces aquéllas por las cuales la competencia es más alta, sus estudiantes suelen provenir de los grupos que recibieron mejor educación primaria y secundaria, lo que quiere decir que las universidades privadas en general (hay mucha variación particular aquí, desde luego) atienden una población estudiantil de mucho menos recursos, en general, que las universidades públicas.

EL SENTIDO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Una manera de entender estas nuevas preguntas es comenzando por el principio: si efectivamente estamos presenciando una transformación de la universidad de “conciencia crítica” de la sociedad a una fábrica de profesionales, se trata de que la universidad está dejando de cumplir su antigua función y está pasando a cumplir una nueva función. Pero si esto es así, ¿cómo se desempeña la función que antes la universidad cumplía? ¿O es que ella ya no necesita ser desempeñada por nadie (porque quizás nunca fue necesaria)?

Segundo excursus: sobre la acción política.

En este punto es necesario hacer explícito los supuestos por referencia a los cuales esta discusión procede. Uno puede entender que el sentido de la política es acomodar los intereses de los individuos realmente existentes de modo que ellos se interfieran recíprocamente lo menos posible, o que al menos lo hagan sujeto a ciertos estándares. Si ese es el sentido de la política, entonces las sociedades son el resultado de la interacción espontánea de sus miembros. Aquí “espontánea” tiene un significado preciso: que los resultados de los procesos sociales de evolución no están sujetos a un momento de reflexión; la pregunta por si ellos son positivos o negativos es siempre impertinente, porque es siempre, según esta comprensión, la antesala del totalitarismo. Lo más que puede pretenderse es configurar alguna manera de mejorar a quienes resultan especialmente perjudicados por esta evolución espontánea, para así atenuar sus efectos más dramáticos. Así, por ejemplo, el hecho de que el resultado espontáneo del mercado sea la desigualdad es políticamente irrelevante, en tanto es un resultado espontáneo, es decir, lo que resulta de la suma de interacciones descentralizadas de individuos.

La llamada «política social» puede crear beneficios para quienes resultan especialmente perjudicados por esta evolución (es decir, para los «más pobres» o los «vulnerables»), pero el hecho de la desigualdad, en la medida en que es espontáneo, es políticamente irrelevante. Aplicada esta comprensión del sentido de lo político a lo que estamos discutiendo, ella diría que la reflexión que estamos intentando ahora es impropia: no se trata de preguntarse si el fenómeno que lleva a la transformación de las universidades en fábricas de profesionales es políticamente adecuado o no, se trata de identificar quiénes salen especialmente perjudicados por ese desarrollo y configurar una «red de protección» para ellos (para los estudiantes de la Universidad del Mar, por ejemplo). Pero el desarrollo de las prácticas sociales está más allá de lo político, debe ser tratado como si fuera «natural». De más está decir que esta es la visión bajo la cual hemos vivido durante los últimos 40 años.

La pregunta que nos estamos formulando hoy supone el rechazo de esta comprensión neoliberal. Supone que es posible y necesario mirar estos procesos y preguntarse si ellos se mueven en la dirección correcta, en la dirección de una sociedad en la que sus miembros tienen más libertad; en una dimensión, podríamos decir, humanizadora. Y si eso no es el caso, si tenemos razones para pensar que la dirección de movimiento de esos procesos es políticamente inconveniente, debemos preguntarnos cómo actuar políticamente para redirigirlos, morigerarlos o reencausarlos. Al hacerlo, por supuesto, tenemos que tener presente que la pretensión de intervenir puede tornarse totalitaria y así ser contraproducente en cuanto ahoga la libertad, y también que es posible que esos procesos no sean susceptibles de ser reorientados²². Es decir, que la acción política puede resultar fracasada o contradictoria.

*

22 La primera visión, que entiende que no tiene sentido preguntarse políticamente por la dirección de movimiento de procesos cuando estos son el resultado agregado (“espontáneo”) de decisiones individuales, es de Hayek, *The Mirage of Social Justice*. Creo que puede mostrarse con cierta facilidad que es una idea evidentemente falsa. Pero eso no debe llevarnos a negar otra idea con la que la anterior se vincula, que es el hecho de que la existencia y promoción de órdenes que el mismo Hayek denominó “espontáneos” es condición de la libertad. Hayek, por supuesto, creía que la segunda idea implicaba la primera, por lo que ambas deben ser aceptadas o rechazadas en bloque. Para un intento de distinguir estas dos ideas y rescatar la segunda de su manipulación por el mismo Hayek para implicar la primera, véase Atría, F, “Socialismo hayekiano”, en *120 Estudios Públicos* (2011), pp.49-105

Pero el solo hecho de que eso es posible no implica que no debamos plantearnos la pregunta propiamente política de cuál es la dirección de movimiento de nuestras prácticas sociales y cómo intervenir en ellas, en su caso.

Este texto está escrito desde la segunda óptica, porque en caso contrario no habría cuestión que discutir. Nuestra pregunta, entonces, es si desde el punto de vista del interés público la diferenciación de las instituciones universitarias, que rompe la vinculación tradicional que existía entre docencia, investigación y extensión; o el hecho de que las instituciones universitarias deban entenderse cada vez más como agentes de mercado, son hechos que deben ser celebrados o al menos contemplados con indiferencia o, por el contrario, son en algún sentido político problemático, por lo que se justifica intervenir con ellos para corregirlos.

En general, la discusión sobre estas cuestiones discurre como si la pregunta fuera una puramente regulatoria, es decir, cuál es la mejor regulación posible. Cuando la pregunta es en este sentido regulatoria, la cuestión discutida asume una forma instrumental: ¿son las reglas que tenemos adecuadas? Esta es, sin embargo, la segunda pregunta, no la primera, lo que resulta inmediatamente evidente cuando uno nota que no tiene sentido preguntarse si unas determinadas reglas son “adecuadas”, porque siempre es pertinente preguntarse “adecuadas... ¿para qué?”. La pregunta regulatoria es, entonces, una pregunta que supone una respuesta previa a la pregunta de qué es lo que la regulación pretende lograr. El significado del hecho de que la discusión sobre educación en general y educación superior en particular sea en este sentido una discusión fundamentalmente regulatoria, en que las cuestiones pretenden decidirse apelando a las opiniones de “expertos” que develan “mitos” basados en lo que “la evidencia empírica sugiere” es que la respuesta a la primera pregunta es tácita, lo que políticamente quiere decir: es una respuesta irreflexivamente dada por la hegemonía dominante, por lo que parece sentido común. Y hoy la hegemonía dominante (aunque recibió su primer golpe serio en casi 40 años en 2011) es la hegemonía neoliberal, que entiende a las universidades como fábricas de profesionales. Y entonces la pregunta, cuando es “regulatoria” en el sentido ya explicado, se transforma en la pregunta

de si la regulación actual del mercado universitario es la más adecuada para fábricas de profesionales.

Esta manera de tratar el problema debe ser evitada, porque lo que nos interesa ahora es precisamente preguntarnos si la transformación de la universidad en fábricas de profesionales es algo que resulta políticamente problemático. Por consiguiente, lo que tenemos que hacer ahora es preguntarnos por el sentido de la universidad pública, para saber si al transformarse ésta en fábricas de profesionales algo importante se pierde. Si la respuesta es afirmativa, como creo que es posible mostrar, habrá entonces que preguntarse cómo intervenir en el proceso ahora en curso de modo de redirigirlo.

La universidad, el «conocimiento experto» y la discusión pública

La primera dimensión se refiere precisamente a la que distingue la idea de universidad como una fábrica de profesionales, como un lugar de entrenamiento para el mercado, y la “conciencia crítica”. Se refiere a la relevancia de la investigación como una actividad que define a la universidad. Al decir que la investigación es (o era) una función esencial de la universidad no se está diciendo, desde luego, que las universidades puedan entenderse como centros de estudio, porque va de suyo la función docente. Por consiguiente, al decir que la investigación es una función esencial de la universidad en realidad se está diciendo algo sobre la docencia universitaria: que hay una vinculación interna entre docencia e investigación, que la docencia debe estar informada por la investigación.

Es importante destacar este punto, porque la discusión acerca de la investigación suele girar sobre la conveniencia o necesidad de que haya investigación, de modo que quien la haga es tratada como una cuestión secundaria, puramente instrumental. Y entonces la respuesta a la pregunta por el significado de la transformación de la universidad en una fábrica de profesionales es presentada como si sólo planteara el problema de quién, entonces, hará investigación. Y la respuesta puede ser que las empresas la harán en la medida en que les resulta conveniente, o los centros de estudio privados, o incluso centros de estudios financiados públicamente, cuando se haya encontrado alguna

justificación para la producción pública de conocimientos. No es esta la manera en que quiero abordar la cuestión aquí. Al preguntarnos por la investigación como misión esencial de la universidad no estamos preguntando por el valor de la investigación en sí (en tanto esa investigación en principio podría realizarla la universidad u otra institución o entidad), sino por lo que nos dice acerca del estudio universitario el hecho de que la entidad que enseña se entienda como una que «esencialmente» también investiga.

Dicho de otro modo, la pregunta es por cómo cambia la experiencia universitaria y el tipo de enseñanza recibida cuando ella ocurre en el seno de una institución que entiende como una función esencial el de producir conocimiento nuevo. Porque eso es lo que produce la transformación de la universidad en una fábrica de profesionales: desvincula estas dos cosas.

Pero lo que nos interesa no es sólo identificar la transformación ocurrida, sino determinar si ella es problemática en algún sentido públicamente relevante. ¿Hay algo importante, o es sólo una cuestión organizacional de segundo orden, en la vinculación entre investigación y docencia, es decir, entre la producción de conocimiento nuevo y la formación disciplinaria y profesional, por un lado, y la idea de lo público, por el otro?

Comencemos por lo segundo. ¿Es hoy posible la idea de lo público, y en particular la de discusión pública? Es fundamental notar que no podemos dar por sentada la respuesta afirmativa. Las ominosas líneas que el jurista alemán Carl Schmitt escribió siete años antes del ascenso de Hitler al poder son notablemente actuales:

“la evolución de la moderna democracia de masas ha convertido la discusión pública que argumenta en una formalidad vacía. Algunas normas de derecho parlamentario actual, especialmente las relativas a la independencia de los diputados y de los debates, dan, a consecuencia de ello, la impresión de ser un decorado superfluo, inútil e, incluso, vergonzoso, como si alguien hubiera pintado con llamas rojas los radiadores de una moderna calefacción central para evocar la ilusión de un vivo fuego. Los partidos ya no se enfrentan entre ellos como opiniones que discuten, sino como poderosos grupos de poder social o

económico, calculando los mutuos intereses y sus imposibilidades de alcanzar el poder y llevando a cabo desde esta base fáctica compromisos y coaliciones. Se gana a las masas mediante un aparato propagandístico cuyo mayor efecto está basado en una apelación a las pasiones y a los intereses cercanos. El argumento, en el real sentido de la palabra, que es característico de una discusión auténtica, desaparece, y en las negociaciones entre los partidos se pone en su lugar, como objetivo consciente el cálculo de intereses y las oportunidades de poder; en lo tocante a las masas, en el lugar de la discusión aparece la sugestión persuasiva en forma de carteles, o bien el símbolo²³. Es decir, en las condiciones de la democracia de masas ya no hay espacio para la discusión, sino sólo para la negociación. La discusión supone que entre quienes discuten hay un interés común, mientras la negociación supone que no hay entre las partes intereses comunes. Como no hay intereses comunes, la interacción es puramente estratégica, y lo que tiene éxito es lo que tiene éxito. Como la discusión política ya no existe, es necesario encontrar un equivalente funcional, algo que nos permita comunicarnos y en virtud de lo cual podamos entender que las decisiones públicas no son sólo el resultado de un contrato en que cada grupo busca quedarse con una tajada más grande de lo que sea que está en cuestión.

La necesidad de este equivalente funcional se hace explícita cada vez que, ante un problema importante, algún parlamentario o funcionario dice que se trata de un "tema-país": a lo que el hablante así alude es que se trata de un tema que no puede ser enfrentado por cada facción buscando obtener lo máximo que pueda y dar lo mínimo, sino que debe ser tratado desde una óptica común. Pero cada vez que esta afirmación es hecha, ella misma plantea la pregunta por todas las otras cuestiones: el que dice que el problema de Chile en la Corte Internacional de Justicia de La Haya, por ejemplo, o la educación, son "temas-país", que deben ser enfrentados teniendo a la vista el interés superior del país y no ventajas políticas facciosas, ¿está insinuando que los demás asuntos (nombremos algunos: la reforma tributaria o la laboral, el problema de la producción de energía y la conservación del medio

23 Schmitt, C.: Sobre el parlamentarismo (Madrid: Tecnos, 1990; ed.orig. 1923)p.

ambiente, la distribución de los recursos pesqueros y su sustentabilidad, el funcionamiento adecuado del transporte público, la manera de enfrentar los hechos de violencia en la novena región, etc.) no son temas-país? ¿Es que tratándose de estos otros temas es aceptable que ellos sean enfrentados por cada grupo sin tener a la vista el interés nacional y buscando ventajas políticas facciosas? La pregunta se responde sola. En rigor, todos los “temas” políticos son “temas-país”, y la manera de enfrentarlos es discutiendo sobre qué es lo que conviene al interés de todos, no sobre cómo cada uno puede obtener un rédito más grande. Esa es la razón por la que no puede haber política sin discusión. Pero si la discusión es hoy imposible, una formalidad vacía, es necesario encontrar algo que la reemplace. Ese algo, no cabe duda, ha resultado ser el conocimiento experto. Él promete servir de referencia para una auténtica discusión sobre qué es lo que es conveniente para todos, y de ese modo evitar que lo político se transforme en mera negociación, en simple afirmación de intereses particulares, cada uno apoyado en nada más que en la fuerza que resulte tener. Y por eso la discusión política se ha visto sobrepoblado de expertos, que con referencia a sus papers y su estudio de la evidencia empírica y su desdén por los “mitos” prometen dar a la discusión pública lo que ésta ya no tiene: algo que nos permita entender que lo que hacemos no es sólo negociar, que estamos discutiendo sobre qué es lo que nos conviene a todos. Pero este conocimiento “experto”, ¿Quién lo produce, sujeto a qué estándares?

La vinculación tradicional entre investigación y docencia implicaba una determinada comprensión de la formación de los “expertos” y del conocimiento que administraban. Ese conocimiento era producido por una institución que reclamaba no tener agenda aparte de producir conocimiento, y esos expertos eran educados de modo tal que la producción de ese conocimiento (y entonces la disposición a mostrar escepticismo por ese conocimiento, por la posibilidad de que él respondiera a una agenda oculta, etc.) era parte de la experiencia de la educación. De este modo la universidad pública cumplía una doble función política: producía conocimiento experto sin reconocer la validez de agendas particulares, y formaba a los expertos futuros en la idea de que su función no era reducible a administrar el conocimiento recibido, sino producirlo, lo que naturalmente implicaba la capacidad de sujetarlo a un examen crítico y entenderlo como provisorio.

Es decir, la idea de que la investigación es función esencial de la universidad implicaba que el entrenamiento profesional y disciplinario ocurría en el contexto de una institución que entendía que su función era la producción desinteresada de conocimiento nuevo, y parte del aprendizaje del estudiante era estar expuesto a este conocimiento y aprender a evaluarlo en esos términos. Al fracturarse la relación entre investigación y docencia esta conexión se pierde, lo que afecta a ambos. La producción de conocimiento deja de ocurrir en un espacio institucional en el que no hay agenda al servicio del cual esté sujeta la producción del conocimiento, y el conocimiento pasa a ser producido por quienes tienen un interés en el conocimiento producido. Ahora es parte del contexto institucional de la producción de conocimiento el que dicho conocimiento es producido para servir a un interés. La universidad pública es el espacio de producción de conocimiento desinteresado. Recuérdese, esto no quiere decir que en los hechos los investigadores, cuando son "universitarios" son desinteresados. Lo que quiere decir es que el estándar al que una universidad se somete, o al menos reclama estar sometida, cuando es pública y entonces no tiene una agenda parcial legítima, es el de la búsqueda desinteresada de la verdad. De modo que hemos vuelto al punto de partida, al lamento de Neil MacCormick: es esa institución la que hoy ya no existe. Pero al no existir esa institución, eso implica que ya no hay un lugar institucionalmente validado para la producción de conocimiento que se someta a sí misma al estándar del conocimiento no interesado. Y de ese modo, ahora el conocimiento sobre el mundo pasa a ser un eslogan más, un "cartel" más con el que ganarse a las masas. Pocas cosas muestran este punto más claramente que la Universidad Católica: en cuestiones que le resultan políticamente sensibles (las materias relacionadas con cuestiones que son impropriamente designadas como "valóricas": aborto, anticoncepción, homosexualidad, eutanasia, etc.) ella tiene una agenda pre-definida, por lo que la investigación que en ella se produce está al servicio de esa agenda. Y nótese que no se trata de que de hecho lo esté, sino que la pretensión de que lo esté es reconocida como públicamente validada (de modo que si un investigador de la Universidad Católica llegara a una conclusión que es problemática para esa agenda – que afirmara, por ejemplo, que la vida no comienza con la concepción – sabemos lo

que ocurriría: sería despedido, y la Universidad reclamaría tener derecho a hacerlo, implicando con ello que ella no se entiende como un espacio institucional que busca conocimiento sea donde sea que éste lleve, sino para validar otras agendas ulteriores).

Si el proceso de transformación de la universidad en fábricas de profesionales se consuma, entonces, esto se perdería: dejaría de haber un espacio institucional para una investigación que se entiende sujeta a un estándar de desinterés, y que entonces transmite a los estudiantes esa comprensión del conocimiento que administra el “experto”. Dejaría de ser parte de la experiencia universitaria de todo profesional la necesidad de buscar y encontrar, y entonces sujetar a crítica y evaluar, el conocimiento recibido. Ello porque en las fábricas de profesionales ellos serán entrenados conforme a un conocimiento dado, en cuya producción ni ellos ni sus profesores participaron ni pretenden participar.

La universidad entre el mercado y el ciudadano

Como hemos visto, la coexistencia de universidades públicas y privadas pone en cuestión las primeras, no a las segundas. Y la cuestión se hace más aguda por el hecho de que la universidad más prestigiada y reconocida es la universidad estatal. En esto el sistema universitario es anómalo en relación con el sistema educacional primario y secundario, en el que los establecimientos más prestigiados son privados. Esto implica que cuando llega el momento de seleccionar estudiantes para la universidad quienes han recibido una educación secundaria en establecimientos privados están en mejor posición que quienes han asistido a la educación pública, lo que implica que en la Universidad de Chile los egresados de la educación privada secundaria están muy sobrerrepresentados. Dicho de otro modo, los pobres que llegan a la universidad llegan desproporcionadamente a la educación privada. Cuando uno lo mira desde este punto de vista, hay algo perverso en la preocupación por la universidad pública, que en los hechos es la universidad para los ricos. ¿Se justifica que el Estado gaste desproporcionadamente recursos en universidades públicas, cuando esos recursos beneficiarán a estudiantes que son al menos relativamente ricos, y no lo haga en universidades privadas, donde están concentrados desproporcionadamente los más pobres?

Esta es una pregunta que no estaremos en posición de responder mientras no tengamos una respuesta a la pregunta de cuál es el sentido de la universidad pública. Porque, al menos en Chile, la situación que caracteriza a la educación universitaria hoy era la que hace algunas décadas caracterizaba la educación secundaria: los establecimientos más prestigiados eran establecimientos públicos. La situación actual es precisamente la inversa, en materia escolar: entre los establecimientos más prestigiados y con mejores resultados ya no hay, sino excepcionalmente, establecimientos públicos. Y yo creo que la expansión de la matrícula en el caso de la educación escolar fue el primer momento en el desarrollo del mismo proceso que llevó a la situación actual (no, por supuesto, el único, quizás ni siquiera el más importante. Probablemente las reformas de mercado, inspiradas por ideas neoliberales a principios de los años '80, fueron tan decisivas o más). Dicho de otro modo, el mismo proceso de transformación de la relación entre educación pública y educación privada está en marcha en la educación superior, aunque está en un estado mucho más temprano.

Hoy me parece que la universidad pública subsiste por razones puramente tradicionales, es decir, sólo porque ella ha existido y es suficientemente antigua. Pero en ese caso la idea de universidad pública pierde vitalidad, y se transforma en una solución por defecto, válida sólo en la medida en que no hay una solución privada alternativa. En la medida en que la universidad pública subsiste de este modo, su relevancia será decreciente, y llegará el momento en el que sólo quedará una pura forma.

¿Es esto lo que deberíamos decir? ¿Asistimos al fin de la universidad pública, no en el sentido de que las instituciones respectivas van a desaparecer, sino en el sentido de que ya no importará si existen o no, porque las funciones que debían desempeñar ya no necesitan de ella? Yo creo que debemos responder afirmativamente en la medida en que observamos pasivamente el desarrollo del proceso que he intentado caracterizar. Si estos procesos de evolución fueran hechos que deben ser tomados como naturales, de modo que lo único que corresponde al Estado (a la política en general) es suavizar sus impactos más brutales, la solución es evidentemente mecanismos de acreditación y sistemas de

becas o créditos para estudiantes. Pero si asumimos una visión algo menos extrema acerca del sentido de lo político, si reclamamos para nosotros como ciudadanos al menos la posibilidad de preguntarnos si el modo en que las prácticas sociales están evolucionando es el que mejor realiza nuestra libertad, y por consiguiente si reclamamos nuestro derecho a intervenir estos procesos cuando ellos nos estén moviendo en una dirección equivocada, entonces tiene sentido preguntarnos si la idea de universidad pública tiene hoy, a pesar de todo lo dicho, sentido, y si ella debe ser defendida para detener el proceso actualmente en curso que termina no con su extinción, sino con su disolución en la irrelevancia.

Pauta tercera sesión:

Esta sesión tiene por objeto analizar los procesos de transformación que ha experimentado el sistema de educación superior universitario a partir del giro neoliberal. Se busca que los asistentes comprendan que el cambio de modelo obstaculiza la conformación de una orientación pública de las Universidades estatales tradicionales.

Preguntas generadoras:

1. ¿Cuáles son las consecuencias de que las políticas educacionales se engloben en el paradigma de subsidiariedad y focalización del gasto público? ¿De qué manera se expresan en las políticas públicas en educación?
2. ¿Qué define el sentido público de una universidad? ¿Las reglas del actual sistema de educación terciario, facilitan u obstaculizan el desarrollo de universidades con una orientación pública?

1.4 “Comunicación para la acción” Úrsula Schuler y Susana Zúñiga

Esta sesión contó con las presentaciones de Úrsula Schuler, parte del equipo de comunicaciones de la FECH 2011-2012 y Susana Zúñiga, encargada de comunicaciones FECH 2010-2011.

Comunicación para la acción

Úrsula Schuler²⁴

El objetivo de este taller es observar los avances comunicativos del movimiento estudiantil y perfilar cómo la comunicación política, la creatividad social y la apropiación de las nuevas herramientas mediales pueden aportar a reconstituir el movimiento social en el Chile actual.

En la década anterior y la presente, los movimientos sociales han comenzado a reconstruirse con cada vez más constancia en el país. Más allá de los estallidos, hay un factor permanente que se ha hecho notar en las calles y en los espacios de la normalidad cotidiana. Después de la década de los noventa, la contradicción entre nuestro modelo de vida impuesto por los términos de la democracia pactada en la dictadura y las nuevas expresiones del Chile descontento, se ha hecho más evidente, manifestando un malestar social.

Es importante identificar la necesidad de una mayor comunicación política entre los chilenos, sectores sociales y colectividades políticas que están en oposición a las injusticias y abusos del país. Para esto es fundamental entender el escenario mediático del que somos parte, no sólo como audiencia, también como productores, en algunos casos. Esto, para entender los significados y sentidos que circulan en nuestras vidas y que muchas veces, aunque no queramos, le dan coherencia a nuestro mismo comportamiento y comprensión del medio.

Para finalizar, no está demás aclarar que los problemas de una organización social y política no se solucionan solo con buenas “asesorías comunicacionales”. Muchas veces lo que se pretende mejorar con esto son carencias de proyectos y propuestas sólidas, lo que, a la larga, redundará en falta de cohesión y conducción en la organización. Un buen contenido comunicacional siempre es precedido, o por lo menos contiene, aunque sea de forma inconsciente, una visión coherente del mundo, ya sea dominante o alternativa. Y eso es fundamental tenerlo presente al momento de comunicar.

*

24 Úrsula Schuler es periodista de la Universidad de Chile. Fue miembro de la directiva FECH en dos periodos, ocupando el cargo de vicepresidenta y de Secretaria General.

Entendiendo estas orientaciones generales, podemos comenzar a observar los pasos en falso y positivo que los nuevos sectores y actores movilizados están dando en lo político, lo social y lo comunicacional.

La necesidad de la comunicación política

Uno de los elementos constituyentes de la dominación política es la cultura y el lenguaje en su sentido profundo. Cuando los chilenos y sus organizaciones hablan bajo los mismos conceptos, lógicas y plataformas mediáticas que la cultura de masas, todo se mantiene coherente al proyecto de sociedad de quienes están en el poder económico y político. Pero cuando algunos y, mucho más, cuando la mayoría crean desde ahí o por fuera otras formas de relacionarse, pensar y sentir, y logran hacer sentido, se avanza en la dirección correcta.

La organización requiere de nuevas expresiones culturales, informativas y artísticas. La creciente rearticulación de distintos sectores de la sociedad chilena actual ha dado muestra de aquello: no sólo nuevos discursos han surgido, también nuevas formas de comunicar el contenido. A falta de acceso a los medios masivos, internet, la calle y el boca a boca se han transformado en latentes nuevos medios de comunicación crítica.

Hoy otros hablan por la mayoría. El orden y adhesión, muchas veces voluntaria, que generan las formas de vida dominante, como el individualismo, el consumismo, el exitismo, la competitividad, tienen sus propias formas de expresión y reafirmación: a través de los medios de comunicación masivos, pero también a través de nuestra conducta cotidiana.

Si hoy se quiere comenzar a perfilar un Chile distinto, se deberán gestar y posicionar otros valores y formas de relacionarnos. Que la acción colectiva, la solidaridad, la justicia, la autonomía y la libertad sean valores fundantes de una nueva sociedad dependerá también de que seamos capaces de ejercerlos y comunicarlos desde el presente.

Estos principios y fines deben tener estrategia, táctica, funcionalidades e instrumentos. En este marco podremos entender la necesidad de la comunicación social y política para la acción.

La concentración mediática en Chile

Ejercer la comunicación para la acción significa también entender el contexto en el que comunicaremos. Pero no sólo el medio en términos abstractos, también concretos. Es así que se vuelve necesario manejar el alcance e implicancias de la concentración mediática en Chile, que es extrema.

En nuestro país la distribución de la riqueza es desigual. En la explotación de los recursos naturales -la minería, la pesca- otros rubros de la economía, como los supermercados, el retail, incluso las universidades de mercado, hay concentración de la producción y sus utilidades. O sea, casi todo en Chile está en manos de unos pocos, y este orden se repite en el caso de los medios de comunicación.

La prensa escrita, las radios y canales de televisión son de importantes empresarios nacionales e internacionales. Salvo la red estatal de televisión que cuenta con el canal Televisión Nacional de Chile (TVN) y 24Horas, pero que, debido a la normativa que la rige, el directorio y su línea editorial, se ve constantemente tensionada según el color político del gobierno de turno.

En cambio, Canal 13, 13 Cable, las radioemisoras Play y Sonar, son propiedad del grupo económico Luksic, también dueño de Antofagasta Minerals, la Compañía de Cervecerías Unidas (CCU) y el Banco de Chile. El grupo internacional Time Warner controla a los canales Chilevisión y CNN Chile. Este holding comunicacional es dueño de conocidos medios internacionales como Cartoon Network, HBO, Cinemax, CNN y MGM, entre otros. El grupo Bethia, conocido en el mundo de las fortunas nacionales, por ser controladores de Falabella y LAN, entre otras empresas, es propietario también del canal Mega, EtcTv y la radio Candela.

En los diarios y revistas, el duopolio conformado por El Mercurio de la familia Edwards, y Copesa, de Álvaro Saieh, tienen la hegemonía. La primera cadena posee a el diario El Mercurio, La Segunda, Las Últimas Noticias, más todas sus plataformas web asociadas, además de sus medios hermanos regionales, como La Estrella de Arica e Iquique, El Mercurio de Antofagasta y Calama, La Prensa de Tocopilla, y El Diario de Atacama, medios que constituyen la Empresa Periodística del Norte. La Empresa El Mercurio de Valparaíso tiene a su diario homónimo en la ciudad porteña, así como a El Líder de San Antonio y Melipilla, y la Estrella de Valparaíso. Por último, la Sociedad Periodística Araucanía, que también le pertenece a los Edwards, administra a El Renacer de Angol, La Estrella de Chiloé, El Diario Austral de Valdivia y Osorno, y El Llanquihue.

Copesa es propietaria de los diarios La Hora, La Tercera, La Cuarta, El Diario de Concepción. Las revistas Qué Pasa y Paula, y las radioemisoras Carolina, Paula FM, Beethoven, Zero y Duna. Álvaro Saieh, dueño de Copesa, además de ser un gran empresario de las comunicaciones, está presente en otros rubros, como el comercio (Malls Vivo Rancagua, Piedra Roja, Panorámico, cadena Ok Market, Unimarc y La Polar), los bancos Corpbanca y Santander, aseguradoras (Corpvida) y las telecomunicaciones (VTR).

Esta información y otras, que caracterizan el cuadro de la propiedad mediática chilena, no son un dato más. La concentración mediática implica no sólo el limitado acceso a sus formas de producción y su rentabilidad. Como estamos refiriéndonos a actividades que generan bienes inmateriales, como la información, la cultura e incluso el arte y la educación (para bien o para mal) de la población, la distribución desigual de los medios de comunicación es una importante barrera para los movimientos sociales y políticos alternativos al orden actual, por ende, su liberación y redistribución también es importante.

El sentido y los significados: más allá de “lo marginal” y “lo criminal”

Si bien es cierto que la contienda es desigual, ante este escenario y para una comunicación que por lo menos se proponga disputar el sentido

mayoritario del país es necesario plantearse la generación de contenidos de nicho, pero también masivos. En la actualidad para avanzar es imprescindible que la mayor cantidad de gente comprenda y empatice con lo que se está construyendo desde la organización social.

Esto, que pareciera obvio, no siempre lo es para las colectividades, pues muchas veces tensiona la pureza o extensión de sus contenidos políticos internos.

En las disciplinas que estudian la comunicación hay distintas teorías sobre el proceso comunicativo, es más, dependiendo del autor, se pueden encontrar diferentes formas de denominarlo. Pero más allá de eso, debemos plantearnos el problema de ¿por qué la gente ve lo que ve, escucha lo que escucha y lee lo que lee? ¿Por qué no “apaga la tele” si es tan “idiotizante”? Es cierto; no hay muchas alternativas en la televisión abierta, pero si los contenidos ofrecidos no nos educan ni ayudan a igualar nuestras relaciones para superar la dominación, ¿Por qué seguimos viéndolos? El problema es que muchos de estos contenidos generan un sentido profundo en las audiencias. No necesariamente impuesto. Al contrario: muchas veces persuaden y seducen a la población.

Cuando los códigos dominantes tienen tanta aceptación, es razonable que los movimientos sociales y políticos contrarios a la lógica impuesta hagan “ruido” y sean fácilmente criminalizados, marginalizados, estigmatizados. O, incluso, si es que llegan a poder expresarse con voz propia y sin mediación adversa, por incapacidades del mismo sector o actor social y político, ante la audiencia aparezcan como un “loco”, por fuera de la lógica, y no logren hacer sentido.

Por eso es importante distinguir que los contenidos políticos deben pos-producirse para las audiencias y cultura mayoritaria, sino estaremos renunciando a la disputa de sentido real. Obviamente esta disposición tendrá límites. Según el objetivo y los recursos, deberemos hacer un análisis de las alternativas. Para comenzar, las organizaciones se pueden a hacer las siguientes preguntas básicas:

- ¿Cuál es mi política? Ideas, conceptos, problemas, estrategias
- ¿Qué quiero proponer o posicionar? Propuestas puntuales, soluciones específicas
- ¿A quién le estoy hablando? ¿A la sociedad? ¿A un campo social o político específico? ¿A los simpatizantes de la organización? ¿A los participantes de la organización?
- ¿A quién quiero hablarle realmente?
- ¿Cómo lo digo? ¿Qué lenguaje ocupo? Contexto, palabras, imágenes, tono, extensión
- ¿A través de qué plataforma mediática lo hago? ¿Video, en papel, radio, cara a cara, digital, multimedial?

La claridad del proyecto y la producción de contenidos propios

“La conquista del poder cultural es previa a la del poder político y esto se logra mediante la acción concertada de los intelectuales llamados ‘orgánicos’ infiltrados en todos los medios de comunicación, expresión y universitarios”.

Antonio Gramsci, pensador y político italiano.

La necesidad de tener política propia o, por lo menos, intereses comunes entre quienes se encuentran organizados o en proceso de organización es fundamental para generar un contenido autoconsciente.

Los temas que aborden, cómo se aborden, a quién se le habla, son preguntas que deben hacerse en el contexto de un sentido y visión general del mundo, o por lo menos de su sector social. Si se quiere abordar el tema educacional, se puede hacer de muchas formas y dentro de ellas habrá más posibilidades también.

En 2011 estalló una olla que venía haciendo presión desde hace años. El movimiento educacional que surge ese año presentó variados avances, en comparación con expresiones anteriores. Una de ellas, sin duda, fue la capacidad que maduró para comunicar de forma directa y sencilla las demandas al país.

Se denunció la segregación educativa. La injusticia, el autoritarismo, la desigualdad y el sobreendeudamiento que genera el sistema educacional chileno en sus distintas generaciones, desde la etapa preescolar hasta la superior. Se rechazó el endeudamiento como forma de acceso a una educación de calidad, y se instaló la demanda por una educación pública, gratuita y de calidad para todos los chilenos.

Los memes, las 1.800 horas por la educación, la Besatón, la Playa de Lavín frente al Mineduc, el Thriller por la educación, la Genkidama por la educación, la concentración familiar en el Parque O'Higgins, el símbolo de la paz con bombas lacrimógenas frente a La Moneda, los desfiles carnavalescos en marchas, los cuerpos pintados y los videos de parodias y canciones populares, fueron algunos de los ejemplos que los estudiantes y chilenos organizados inventaron para hacerse escuchar.

En 2012 se siguió manteniendo el conflicto abierto, pues las demandas y cuestionamientos estaban aún más vigentes. El poder de convocatoria y la amplitud debía mantenerse y profundizarse. Los distintos escándalos de corrupción en el modelo educativo chileno fueron dando pie a una visión crítica de conjunto: no se trata de casos aislados, es la naturaleza del modelo. Los contenidos propios se hicieron más necesarios que nunca: notas informativas, minutas, infografías, revistas, boletines, además de las expresiones callejeras, surgieron entre las organizaciones por una nueva educación.

Después de tener claridad sobre lo que se quiere comunicar, hay que hacer una lectura correcta del estado objetivo, material del entorno, pero también de los estados anímicos y subjetivos de las personas que lo componen. Esto nos permitirá hablar en un lenguaje comprensible para la mayoría de la audiencia.

¿Qué hacen? ¿Qué problemas tienen? ¿Qué conflictos viven? ¿Qué intereses presentan? ¿Qué necesidades tienen? ¿Qué los une? ¿Qué los separa? ¿Cómo se comunican entre ellos? ¿Qué lenguaje ocupan? ¿Qué imágenes les hacen sentido? ¿Qué códigos, formas, palabras, tonos? Para las respuestas lo ideal es llegar a las que respondan por un “nosotros”. O sea, qué hacemos, qué problemas tenemos, qué conflictos vivimos, qué nos une, qué nos separa, y más. Con este ejercicio podremos ir construyendo una historia, relato y sentido común que será fundamental para generar contenidos.

En materia de formatos también es bueno repasar algunos, para así definir cuáles son más asertivos, según lo que busquemos generar: noticia, infografías, columna de opinión, crónica, reportajes, videos, memes, fotoreportajes, y muchos otros. En términos básicos, para configurarse como contenido informativo, tendrá que responder a las siguientes preguntas, con mayor o menor énfasis en algunas de ellas según el caso:

- Qué pasó
- Cómo pasó
- Cuándo pasó
- Dónde pasó
- Quiénes (actores involucrados)
- Por qué (razones del conflicto o asunto)

Por nuestros propios medios

Para finalizar, hay que tomar nota y comenzar a ensayar otro tipo de modelos comunicativos. Sin ánimo de adentrarme en las teorías comunicativas por la extensión y finalidad de este texto, pienso necesario acentuar la necesidad de pasar del diseño y ejecución de formas lineales y estáticas de comunicación, para avanzar a la generación de comunidades comunicativas, que entiendan a sus miembros no solo como receptores de mensajes unilaterales.

En el libro de Shayne Bowman y Chris Willis, *Nosotros, el medio* (descargable en <http://ciberperiodismo.org/2008/03/04/nosotros-el-medio/>)

describen los modelos de emisión masiva con reglas de participación estrictos y limitadas. "La organización de los medios tiene control supremo como intermediario informado de las noticias y sólo permite que la audiencia participe a través de medios limitados, por ejemplo, enviando cartas al editor o llamadas a un talk show. Los medios tradicionales están cómodos con este nivel de participación porque es relativamente fácil autenticar la credibilidad de aquellos participantes aunque ocurren travesuras ocasionales", afirman.

La tendencia actual es contradictoria. Por un lado este modelo sigue imperando, pero en paralelo va en alza que los sistemas comunicativos desarrollen un diálogo y confrontación entre los productores y usuarios de los medios de comunicación, definiendo sus formatos e incluso línea editorial. Al punto que varios medios masivos han tenido que integrar este tipo de funcionamiento en general o en algunas secciones.

El deseo de expresarse y compartir conocimiento, así como de recrearse y disfrutar los contenidos, cada vez más multisensoriales, son progresivos. Es una tendencia mundial que en Chile también tiene su expresión local. Hoy, como dice Nosotros, el medio, el emisor de radio o televisión, editor, creador de contenido (escritor, fotógrafo, videógrafo, caricaturista), comentarista, documentador, administrador del conocimiento, periodista y anunciante se han desplazado en sus funciones y jerarquías, en mayor o menor medida. A tal punto de que algunos ya hablan de prosumidores, para referirse a los actores que están mediando o reemplazando a la relación tradicional que existe entre los productores y consumidores de mensajes.

Pero a pesar de todos estos cambios, por lo menos en los medios masivos las nuevas tendencias siguen supeditadas a las lógicas comerciales de quienes financian la producción de los contenidos. En este marco, la construcción propia de otras formas, discursos y prácticas, como la comunicación para la acción, por parte de los nuevos sectores sociales y políticos que están floreciendo, sigue siendo necesaria y emancipadora.

Pauta cuarta sesión

Referencia: En esta sesión se dará cuenta de los elementos comunicacionales que hacen posible la masividad y la movilización de las demandas estudiantiles, considerando esta herramienta como trascendental dentro del contexto globalizador que vivimos. Así, podrán reflexionar y relacionar sus experiencias con diversas acciones de equipos especializados en la materia. El taller tendrá 3 elementos, en este orden:

- Cambios en los paradigmas teóricos comunicativos: revisión breve de los principales modelos teóricos que trataron de comprender la comunicación y la información.

- Contextualización mediática chilena: revisión breve de las características oligopólicas de la industria mediática nacional.

- Medios sociales como herramientas de la organización social y política: presentación de casos emblemáticos recientes que apunte a ejemplificar los beneficios del uso y construcción de medios propios funcionales a la organización social y política, más la debida estrategia comunicacional hacia los medios tradicionales que debe acompañar.

El objetivo de la sesión es el de generar una reflexión en los asistentes sobre la importancia de desarrollar una política comunicacional con el objeto de fortalecer la construcción de procesos sociales estudiantiles.

Preguntas generadoras:

1. ¿Cómo te imaginas se puede intervenir comunicacionalmente tu colegio, liceo o IP?
2. ¿Con qué temas, conflictos, formatos y hacia qué sujetos?
3. ¿Has desarrollado previamente experiencias de comunicación vinculadas a la lucha estudiantil?

1.5 “¿Cómo vencer la apatía de las bases?” Daniela López y Camila Vallejo

¿Cómo vencer la apatía de las bases?

Daniela López²⁵

Quiero partir agradeciendo la invitación y decir algunos comentarios antes de explicar lo que en sí es súper complejo, es decir ¿Cómo vencer la apatía de las bases?, no es fácil. Yo creo que nadie tiene una receta, uno va aprendiendo en relación a cómo se constituye la organización estudiantil, debido a nuestras realidades locales y todos los días en general se aprende mucho más y se hacen diagnósticos de cómo podría ser una participación más efectiva. Temáticas como la excesiva burocratización de los espacios o caer en el exceso de lo técnico o lo político; entonces hay varias preguntas que hacerse y no creo que exista una receta, pero si una transmisión de experiencias que puedan servir para diferentes espacios y que en general nos puedan ir nutriendo en nuestras localidades y así podamos luchar contra este individualismo y empezar a generar esa conciencia colectiva y de organización que es lo más necesario al fin y al cabo. Por lo cual pensamos dentro de nuestra localidad, ya que nosotros tenemos en este momento una facultad en toma²⁶, eso nos hace reflexionar respecto a cómo tocar el tema y se hacen muchas preguntas, en particular uno se pregunta primero si ¿tus compañeros quieren participar o no? Esa pregunta es clave y de esta se derivan muchas más preguntas, por ejemplo: ¿Qué es lo que hace que tus compañeros que llegan a tu universidad con una conciencia completamente individualista de un momento a otro digan que se quieren movilizar?, ¿Cuál es el rol del dirigente en ese sentido para poder conducir la organización o hacer que efectivamente esta masa de gente genere una conciencia colectiva y se movilice de una manera efectiva?, y otro cuestionamiento mucho mayor ¿Por qué tendríamos que movilizarlos?, ¿Qué es lo que parte en nuestras localidades que le da sentido a esa pregunta y dices: sabes que sí debemos movilizarlos?.

*

25 Daniela López es estudiante de Derecho de la Universidad Central y fue Presidenta de la Federación de dicha casa de estudios durante el año 2011.

26 La expositora hace referencia a las movilizaciones que en ese momento se desarrollaban en la Universidad Central.

Quizás para muchas personas en diferentes debates pueden ser muy obvias todas estas preguntas, pero son lo menos obvio en el mundo, porque para mí sigue siendo un tema súper complejo y es muy válido discutirlos porque el dar por entendido ciertas discusiones no te incentiva a resolver problemas que se presentan en la práctica cotidiana del movimiento estudiantil. Ahí caemos en otra pregunta ¿Qué tipo de participación es la que efectivamente a nosotros nos interesa? ¿Queremos promover una participación principalmente técnica?, ¿Queremos dedicarnos a participación de voluntariados como un Techo para Chile? ¿Queremos ese tipo de participación o estamos por promover una participación política? Entonces eso parte de ciertas premisas; primero, la apatía en términos súper simples, el “no estoy ni ahí” es súper complejo de combatir y no solo en lo que pueda pasar en la universidad, en la facultad, en un colegio, sino que es una tendencia que atraviesa Occidente, y ¿Qué tiene que ver esto con nuestra presentación? Lo anterior dice relación con como se ha gestado la primacía del individuo en una manera de pensar la vida en sociedad, como existe de manera predominante un individualismo que no te genera otra visión de la sociedad más que el interés propio. En la medida que permitimos que el individualismo se sobreponga a la acción colectiva, se diluye todo tipo de organización. Y no sé si ustedes se dan cuenta en sus asambleas que salen estas típicas frases como: “yo llegue solo a esta universidad, yo hago las cosas solo y puedo solucionar las cosas solo y de esa manera voy a seguir continuando”, y de esa manera vamos matando discusiones. También tenemos que darnos cuenta que las cosas no van a cambiar porque una persona vaya y participe en una asamblea, en diferentes espacios de discusión o en diferentes espacios de poder, presente argumentos y por eso las cosas deberían ser distintas, aquí el cuestionamiento va mucho más allá, precisamente con dejar de mirarnos a nosotros mismos y a empezar a construir nuestra voluntad colectiva. Voy a dar un ejemplo para que se entienda. Cuando uno quiere democratizar la universidad, y uno dice “ya compañeros, llegó la hora de exigir triestamentalidad” y uno entabla movilizaciones y negociaciones con el Rector, este no va a conceder la demanda de triestamentalidad solo porque te encuentre la razón, de hecho la única forma de que efectivamente se produzcan estos cambios en la estructura de la institución está dado por la alteración

de las relaciones de fuerzas. ¿Cómo uno puede alterar la correlación de fuerzas? Eso es cuando uno genera masividad y organización en pos de demandas políticas que discuten lógicas de poder, es la única forma que uno altera la correlación de fuerzas y se puede sentar en una mesa de par a par, para poder cambiar, por ejemplo, la estructura de gobierno de una institución. Entonces ¿Qué nos interesa a nosotros? No es la técnica, ni el voluntariado, nos debe interesar la organización política. Y por qué quiero ponerle hincapié a esto, porque siento que va muy de la mano, en particular con lo que pasa en el sector que a mí me corresponde que es el sector de instituciones privadas, que es un sector que no está acostumbrado a la organización. La organización es súper esporádica, tiene muchas trabas, y aparte de estas condiciones materiales existe también la conciencia del estudiante de institución privada que parte de la base de ese individualismo clientelar para con la institución y el desapego con la organización. Si nos damos cuenta el individualismo es una tendencia real y masiva, lo que no desmiente el hecho de que la acción colectiva sigue siendo relevante para lograr metas que le interesan al conjunto de la comunidad. Es necesario comprender que a través de la acción colectiva somos capaces de generar mayor poder, por ejemplo la movilización del 2011 donde nosotros como Universidad Central logramos que no se vendiera nuestra universidad, y así millones de casos más de lucha estudiantil que no se pueden entender bajo la vía del individualismo, sino que se deben entender bajo la vía del colectivo, de la organización. Incluso una persona que es extremadamente individualista, tú puedes disputarle el sentido común y le puedes hacer entender que la organización colectiva puede resolver problemas, que por la vía individual no se van a conseguir.

Ahora bien, también hay que preguntarse ¿Cómo tu puedes, con tus compañeros, en un espacio con bajos niveles de organización y donde predomina un sentido clientelar, gestar una organización política estudiantil que dispute el sentido común? Disputar el sentido común, igual es bien peligroso de cierto modo, porque el sentido común a priori es bien de derecha, o sea seamos súper claros, daré un ejemplo real. Cuando el año pasado nosotros intentábamos ingresar al CONFECH, la mayoría de nuestros compañeros de universidades tradicionales juraban

que nosotros andábamos con la camiseta “I Love empresariado en la educación”, ese es el sentido común y es bien complicado. Pero el hecho que tengamos esos cuestionamientos no significa que no nos atrevemos a dar la disputa por la constitución del sentido común, de cómo nosotros la captamos; ya que al fin y al cabo, lo que uno busca no es que tú te impongas para poder instalar una demanda política por sobre tus compañeros, sino como colectivamente nos podemos hacer parte de esa lucha.

Nosotros aprendimos en el 2011 mucho de esto, porque cuando partimos en Abril la pelea por evitar la venta de la Universidad Central, no fue la demanda en contra del lucro en la educación, lo que les dolió a los estudiantes de la Central fue el bolsillo, fue el hecho de que efectivamente iban a vender su universidad que el día de mañana quizás sus títulos universitarios no iban a valer. Pero a medida que se fue gestando la organización, fue creciendo la demanda de manera colectiva y se comenzó a disputar el sentido común, se comenzó a hacer una relación con la realidad nacional, los compañeros comenzaron a comprender que su realidad local al fin y al cabo era un reflejo de la realidad nacional y que su lucha no era aislada, sino que respondía a una pelea contra un sistema nacional de educación. Y ¿Cómo se gesta esto? Se comenzaron a dar discusiones dentro de la Universidad Central acerca de que éramos el ejemplo del lucro en la educación con un intento de venta de la universidad a un grupo económico político de nuestro país. Esta discusión es difícil de desarrollar con compañeros que lo único que te dicen a ti todos los días es “yo pago por un servicio, pago mucho por dicho servicio, me endeudo y por lo mismo y tú te movilizas al fin y al cabo los que perdemos somos nosotros y yo no estoy dispuesto a eso”, porque ese sentido clientelar del servicio-cliente se da mucho en instituciones privadas, de hecho no se ve a las universidades como casas de estudio, se ven mayormente como instituciones comerciales. Y teniendo esas condiciones, a uno le debe importar el cuestionamiento y el deber de entender la disputa del sentido común de tus compañeros, de cómo hay cosas que van a poder luchar en una trinchera, que es la trinchera local, pero hay cosas que van a tener que luchar en la trinchera nacional, y como todo esto es un uno, y de ahí te puedes levantar

diciendo: "No al lucro en la educación". Yo tampoco estoy de acuerdo, siendo un estudiante de la universidad privada, que la educación se entienda como un bien de consumo, sino como un derecho, y que nuestra realidad como estudiantes de instituciones privadas es parte de las consecuencias que genera este sistema mercantil y que no es que nos guste estar endeudados o sobreendeudados, sino que se produjo a través de la reforma Pinochetista, privatizadora del sistema educacional. Entonces eso es lo que va generando que tus compañeros vayan tomando conciencia de que las acciones no las puedan tomar del punto de vista individual, cuando aparecen ejemplos como "vamos a hacer una demanda al SERNAC, y quizás se gane la demanda", acá hay que superar lo que es lo técnico lo netamente administrativo y hay que aprender a hacer política, a ser organizaciones políticas que disputen al fin y al cabo la correlación de fuerza con la institución; en ¿Cómo te relacionas con los diferentes estamentos de tu misma institución?, los docentes, los funcionarios y particularmente el estamento autoridades, cómo nosotros, por ejemplo, cambiamos la lógica vertical a una lógica triestamental de gobierno.

También nos encontramos con algunos problemas respecto que hay un límite que tenemos que saber leer, por ejemplo yo partí diciendo que no podemos renunciar a la iniciativa política de disputar el sentido común y quedarnos netamente en administrar el descontento de la gente, porque eso es gremialismo, por ejemplo "tengo un problema de infraestructura". El gremialismo en un inicio puede convocar y organizar a mucha gente, atendiendo a una realidad concreta, pero al fin y al cabo se convierte en ser completamente funcional al sistema, no tiene una vocación transformadora, reivindicativa, porque lo único que hace es administrar cosas puntuales de realidades locales, sin hacer una visión y un cuestionamiento mayor; y si nos quedamos en ese estado, estamos renunciando a la disputa de lo que queremos por sociedad y caemos en ser funcionales al sistema.

Más allá de muchos ejemplos locales que se pueden dar, debemos entender que se debe incentivar la lucha política, que no existen recetas para ninguno de los casos, pero sí debemos llegar a un cuestionamiento mayor que no se geste en problemas locales, sino en ¿Cómo podemos unir esos problemas locales y a partir de estos construir una visión global?

Por ejemplo, yo creo que mucha gente que salió a las calles el 2011 no salió entendiendo que estaba luchando contra un sistema en particular, porque los que podemos ser más politizados sabemos que estamos en contra del sistema, pero la mayoría de la gente, como sus papás, abuelos o sus mismos compañeros de colegio y universidad, no se hacen esos cuestionamientos, muchos trabajadores salían a las calles porque estaban cansados, estaban agobiados por las deudas que los superan, porque tienen que trabajar día a día. Es el típico ejemplo del crédito CORFO, tu trabajas toda una vida, tienes una casa y tu hijo tiene que ponerse a estudiar, tiene que educarse y tú al final tienes que hipotecar la casa, entonces ocurre que todo el esfuerzo de tus papás se va en una inseguridad completa por haber querido educar a su hijo.

El llamado que yo les hago, más allá de recetas pauteadas, es que internamente disputen el sentido común de sus compañeros, las lógicas de sus instituciones, como las clientelares, comerciales, los legados de la Dictadura, y defiendan que el legado de todos nosotros es volver a creer en la organización. Porque ésta tiene que ver directamente con el dominio y control social que inclina la balanza a favor de los poderosos, de los que ahora efectivamente toman las decisiones en este país. Y ¿Por qué se les permite seguir gobernando? yo les he dado un ejemplo de despolitización, porque eso se los permite nuestra desarticulación, nuestra pasividad. Si nosotros seguimos mostrando esta debilidad y no somos capaces de organizarnos seguimos haciéndolos poderosos a ellos, y nunca vamos a poder generar estos cambios transformadores revolucionarios, ni creer en un proyecto de mayorías, donde efectivamente podamos cambiar las condiciones para otro Chile, y en general, para otra universidad, para otro colegio, para otra educación, para ese Chile más justo y equitativo que todos los días nos llenamos la boca, ya sea en la prensa o en diferentes partes; y eso parte de nosotros, de nuestra realidad local. Si queremos efectivamente cambiar nuestro país, partamos por dar vuelta la balanza y creer en la organización con un solo objetivo, ser una organización política que el día de mañana sea capaz de disputarle el poder a los que siempre han sido beneficiados y a los que actualmente no quieren perderlo.

¿Cómo vencer la apatía de las bases?

Camila Vallejo ²⁷

Partiendo de la base de la exposición que hace Daniela, la cual comparto en plenitud, claramente aquí hay un tema histórico, no es nada nuevo el debate de cómo romper la apatía, la desmovilización, la desmotivación de nuestros compañeros. Desde que entré a la Universidad éste era un gran problema en mi facultad²⁸; o sea yo entré a una facultad apática, apolítica, desmotivada, que no se movilizaba por nada, y eso que años anteriores si se movilizaba y contaba con organización. En esos años apenas había un centro de estudiantes y funcionaba muy poco, las asambleas casi tampoco funcionaban; si llegaba gente era muy poco, no había realmente participación, siendo que la facultad tenía varios problemas. El tema de cómo enfrentarse a la apatía de nuestros compañeros o nuestros profesores, de los mismos funcionarios, trabajadores del establecimiento de tu entorno, es una cuestión muy compleja y tiene también a ser cíclica, o sea uno también pensaría que después de lo que pasó el 2011 la participación tendería ser muchísimo más alta o que fuera una constante o que la apatía simplemente se hubiese roto, y la verdad es que no es así, porque justamente hay un sentido común que todavía (si bien fue fisurado a partir del 2011), es parte de una hegemonía cultural, que se viene trabajando hace mucho tiempo; o sea, el individualismo, la cuestión del éxito personal o que todo el esfuerzo sea individual, para retribución personal, es todavía una cuestión que está muy arraigada en la cultura de la sociedad. Y es que la cultura no se cambia de un día para otro. Para cambiar una cultura primero se requiere generar condiciones materiales de cambio. La cultura que tenemos hoy día es consecuencia de los impactos de un determinado modelo económico, político, de una manera particular de tomar decisiones, del rol que juegan los medios de comunicación, es una cuestión que es difícil de romper así como así, y que hoy día vuelve a aparecer. Después del 2011 vuelve a aparecer una suerte de “desmovilización”, a pesar de que sale gente a la calle, nosotros nos

*

27 Camila Vallejo es estudiante de geografía de la Universidad de Chile. Fue presidenta de la FECH en el periodo 2010-2011 y vice presidenta el periodo 2011-2012.

28 Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

damos cuenta o constatamos que a las asambleas está llegando poca gente, y por lo menos en la universidad, muchos centros de estudiantes dice: “pucha, parece un ritual la marcha, porque esto no está acompañado de una intensa discusión, o no sabemos cómo avanzar”, y eso puede ser por varios motivos, entre ellos tiene que ver la apatía, pero también tiene que ver la desmotivación, y a lo que yo voy es a una diferenciación.

Por otra parte, es necesario mencionar que una cosa es la apatía y otra cosa el desánimo, la dejadez, la falta de sensibilidad ante los acontecimientos que pasan en tu entorno, en el exterior, y esa apatía se rompe, cuando se rompe la cotidianeidad. La apatía es la persona que vive en un statu quo, en su cotidianeidad, sale de la casa, sube a la micro, al metro, va a la universidad, hace el mismo ritual de siempre, después de la universidad, o después del colegio se junta con sus amigos, se toma algo, se fuma un cigarro, después va a hacer las tareas, a estudiar o va al computador. Esa es la cotidianeidad del estudiante, y el estudiante apático es el que está centrado en eso y no ve más allá, y los problemas le pueden pasar allí, al frente de sus narices, pero no los toma en consideración. Entonces, el rol de los dirigentes ante un contexto apático, sumergido en el statu quo, tiene que ser bastante audaz, el dirigente tiene que ser bastante inteligente en decir “bueno cómo yo rompo con esta cotidianeidad engeguedora, y hago sobresalir un problema que el compañero no está viendo, aunque sea parte de su entorno diario” y hago irrupciones en los espacios, en las relaciones cotidianas, y logro captar la atención, y eso es muy complejo, a ratos no se logra, y muchas veces no depende tanto de nuestra voluntad, sino de razones externas. Por ejemplo nosotros en la FAU (Facultad de Arquitectura y Urbanismo), en el proceso de reestructuración que partió como una iniciativa particular de un grupo de estudiantes, para llamar la atención se puso en medio del patio, paneles para decir lo que me gusta y lo que no me gusta de la facultad, y la gente escribía, y empezó a generarse un debate en torno a eso. Entonces eso es una irrupción al espacio cotidiano, y es muy bueno, porque va dando cuenta de un conjunto de problemas comunes que antes, o parecían ser individuales, o no se percibían. Otras cosas se dan, a lo mejor sin decisión de los dirigentes, como lo que pasó el 2011, que fue una falla del ejecutivo

por ineficiencia en la entrega de becas y ayudas estudiantiles, y partió de ahí, lo que movilizó o lo que ayudó a que los estudiantes salieran de lo cotidiano fue decir “chuta me está afectando a mi bolsillo, ya no tengo la beca para comer”, entonces hay una ruptura al esquema de lo cotidiano.

Ahora, otra cosa es la desmotivación, la falta de motivación reduce las capacidades de convocatoria, afecta la perseverancia y disminuye la efectividad del trabajo político. Se puede romper con la apatía y romper el funcionamiento normal del estudiante, y decir “oye, participa vayamos a la asamblea recojamos todo lo que nos gusta y no nos gusta de la facultad y digamos: ¿de dónde proviene?, ¿cuál es el origen?, sobre todo centrándonos en los problemas, en lo malo”. Y se puede discutir en torno a los problemas y crear una propuesta, se puede llegar a eso, pero si no se tiene la motivación de los estudiantes es bastante complicado lograr efectividad en los objetivos planteados. Al interior del movimiento estudiantil es recurrente la situación en que vemos que hay compañeros que participaron en el movimiento, están conscientes y saben cuál es el objetivo, el horizonte político, etc., pero se sienten un poco desmotivados; y esa desmotivación hoy día también hay que combatirla. Porque estamos en un escenario donde hay una fuerte arremetida comunicacional, donde se dice que ya pasó la hora del movimiento estudiantil, el gobierno ha dado esa señal, y los medios de comunicación tienden a hacernos desaparecer. Entonces, ante ese escenario es menester combatir la desmotivación para volver a fortalecer nuestra organización, nuestros espacios de participación y captar nuevamente la atención de los compañeros, que muchos se van de las organizaciones locales como centros de estudiantes y las asambleas; y no porque tengan diferencias políticas con el movimiento, sino porque no ven cuál es la efectividad de estar hoy día movilizándose o estar participando. Entonces cuando no hay motivación la verdad es que se afecta notablemente el nivel de convocatoria, la perseverancia de los compañeros a participar y la efectividad del trabajo político, o sea con gente desmotivada poco se avanza; y de repente tenemos asambleas con mucha gente, pero que no se ve la energía, no se ve la voluntad, no se ve la claridad de las ideas, y eso hay que evitarlo o revertirlo en varios aspectos.

Hay varias cosas que pueden surgir efecto. Primero, cuando uno logra romper la apatía y logra apelar a la motivación inicial, a la incorporación al espacio de organización; después viene la motivación surgida de la pertenencia al espacio, de como uno se siente un estudiante, un sujeto que realmente trabaja y contribuye en una organización colectiva, es decir que yo no estoy allí simplemente para dar una opinión y que esa opinión quede en el aire, sino que se traduce en el proceso de toma de decisiones; "aquí mi labor como individuo es fundamental dentro de la colectividad" y además que esa colectividad que define en su síntesis un objetivo político claro, y establece cuáles son los pasos para conseguir ese objetivo se da una agenda de trabajo y hay claridad y consistencia en cual es el trabajo que hay que hacer para alcanzar ese objetivo y que a mí me compete un trabajo en particular dentro de ese objetivo macro, general; y eso es muy importante, o sea el involucrar realmente a cada individuo dentro del proceso de construcción. Es así como se pueden establecer ciertos elementos:

- Primero tener claridad del objetivo político, mientras no hay claridad de éste difícilmente el estudiante va a sentir que está contribuyendo a algo.

- Segundo, que dentro de ese objetivo político se establezcan las tareas que nos distribuimos para alcanzarlo para que todos puedan sentirse parte del desarrollo. "Siento que todo el trabajo que hago es valorado, que reconocen mi esfuerzo", porque lo que pasa es que muchas veces hay muchos compañeros que se sacan la mugre, se esfuerzan toda su vida universitaria o toda su vida escolar por esto, pero no hay un reconocimiento de tus pares de todo el trabajo y muchas veces se quedan un poco solos. Y eso a la larga produce una desmotivación, un estudiante que tenía convicción y tenía compromiso dice: "no vale la pena porque no hay un reconocimiento". Entonces no vale el compromiso per sé, sino acompañado del reconocimiento de tu labor. Por eso es trascendental la distribución de las tareas en cualquier problemática, con el propósito de completar una auto-realización personal.

- Tercero, hacer sentir que los costos de no movilizarse son más grandes que los de hacerlo. Por ejemplo el 2011, los costos de movilizarse fueron muy grandes, no solamente la represión sino que costos familiares, económicos, etc. pero de alguna u otra forma también había una consciencia colectiva que el costo iba a ser mayor si no nos movilizábamos.

- Cuarto, revisar los mecanismos de retroalimentación de lo que se está discutiendo, no caer en el sectarismo y que potenciar la integración. Muchas veces en los procesos de participación y movilización nos tendemos a encerrar entre los que trabajan más, en los que están todos los días discutiendo y tendemos muchas veces a aislar a los compañeros menos activos cayendo en el sectarismo y el trabajo a puertas cerradas, y eso es sumamente malo, porque podemos estar en medio de un proceso de movilización, pero si los que están trabajando y siendo parte de ese proceso somos sólo los convencidos, mejor nos quedamos con nosotros mismos y ya no nos preocupamos de difundir lo que se está discutiendo, lo que se está elaborando. Eso resulta ser contraproducente porque a la larga provoca que los compañeros no se sientan parte del proceso de movilización, y para cuando haya que volver a levantar dicho movimiento, no vamos a contar con ellos. En este sentido los canales de comunicación e integración son muy importantes, ver en qué se está trabajando, saber mostrar los avances y los retrocesos en todo momento, saber delegar responsabilidades en otros y hacer que el proceso genere pertenencia en amplios sectores. Entonces ¿Cómo generamos los conductos para siempre estar potenciando la integración e ir sumando cada vez más compañeros?, si finalmente lo que decía la Dani, esto de las correlaciones de fuerzas es muy importante y muy necesario para hacer las transformaciones, ya que éstas casi siempre requieren una posición de fuerza bastante importante, lo cual implica tener claridad de las ideas políticas pero también masividad para ser una mayoría, sino te van a decir “mucha verdad hay en tu objetivo o incluso, tu proyecto de transformación está muy bien hecho y es coherente pero ¿A quién representas?”, es decir, si lo defienden tres estudiantes o un grupo reducido que más encima dice que no es representativo, va a ser inmediatamente deslegitimado. Por eso que es tan importante lograr avanzar en la construcción de correlaciones de fuerzas positivas por medio de procesos de integración.

Ahora, para ir cerrando, en el contexto actual hay varios problemas que generan un poco de desmotivación, quizás también apatía, más que no entender los problemas políticos de manera clara y saber transmitirlos. Porque yo creo que con el movimiento, de alguna forma muchos tenemos claridad de que nuestra apuesta, por ejemplo en términos de educación, es la defensa o la recuperación de la educación pública, gratuita, de calidad, con un acceso más democrático en la educación superior, el término del lucro, la regulación del sistema privado; y eso lo tenemos claro, la necesidad de construir un proyecto educativo para transformar Chile, de alguna forma está dentro de los debates estudiantiles y de incluso más actores en general, pero eso hoy día no es suficiente, y no lo es porque no tenemos mucha claridad sobre cuáles son los pasos que tenemos que dar hoy en el contexto actual para avanzar en ese objetivo, en ese horizonte político; lo que produce desmotivación y una consecuente desmovilización. Entonces el gran desafío que tenemos hoy para enfrentar y superar una de las grandes trabas, es el de la táctica, el de los pasos objetivos. Porque el gobierno no nos responde ¿Qué hacemos entonces? Y no sabemos realmente cómo avanzar, y eso va generando merma, eso va haciendo que muchos compañeros se vayan para la casa o ya no quieren ir a la asamblea porque piensan que ya hemos discutido mucho de nuestros objetivos políticos, pero que no avanzamos en esa dirección.

Este año recién estamos logrando madurar esa apuesta, entendiendo que si no, nos quedaremos estancados, o incluso podemos retroceder. Hay una claridad de que es un objetivo político generar una correlación que implica una articulación con el mundo de los trabajadores. ¿Por qué?, porque entendemos que podemos sacar un millón de estudiantes mañana a la calles de Santiago, y el gobierno va a decir, sigan marchando “me da lo mismo”, porque la presión del mundo estudiantil ya no es tan efectiva, o sea lo que nosotros realmente necesitamos mover, son las bases de la sociedad, los que generan el aparato productivo, que son los trabajadores. Ahora bien, no es fácil hablar de la unificación del mundo de los trabajadores con los estudiantes, cuando entre ellos aún no está bien resuelto el tema de la unión.

Pauta quinta sesión

Referencia y objetivo: Se pretende poner en el tapete el tema de la apatía de los estudiantes, poniendo el énfasis en la necesidad de lograr un movimiento masivo que pueda luchar por sus demandas. Así se presentan algunas experiencias de dirigentes estudiantiles, con el objeto de que los asistentes puedan relacionar dichas acciones con las necesidades de sus compañeros que aún no comprenden la importancia de la movilización estudiantil.

Preguntas generadoras:

- 1.- ¿Cómo definirías los niveles de participación en tu lugar de estudio? ¿Cuáles son las razones que explican esos niveles de participación?
- 2.- ¿Cómo creen que se podría generar mayores niveles de participación?

1.6 “Centralidad de la disputa del carácter del Estado” Carlos Ruiz

El fin de los silencios de la transición chilena

Carlos Ruiz Encina²⁹

Las movilizaciones sociales que sacudieron a Chile en 2011 marcan, sin duda, un hito trascendente en el proceso social y político inmediato. De ahí que se tienda, desde distintos sectores, a situarlas como demarcación entre un antes y un después. Lecturas bajo ese tenor abundan. La divulgada imagen de Chile como un país de neoliberalismo exitoso y pujante, protagonista de una vía al desarrollo que aparece próxima a su realización, ha estimulado versiones próximas tanto al relato apologético -del tipo que se trata de una revuelta mesocrática, propia de países “avanzados”, evidencia de lo bien que se han hecho las cosas- como al crítico petrificado, que aprecia en ello el anuncio del ocaso del neoliberalismo en Chile, reclamando la “vuelta al mismo Chile de siempre”.

*

29 Sociólogo. Académico de la Universidad de Chile. Magíster y Doctor © en Estudios Latinoamericanos. Presidente de la Fundación Nodo XXI.

Empero, escasean las interpretaciones que buscan -más allá de sustentar o derribar el mito- comprender la génesis del malestar y las condiciones concretas de su irrupción, en el marco más general del proceso social y político chileno de la historia reciente. La excepcionalidad con que aparece Chile en el contexto latinoamericano, arribando al estadio que la CEPAL llamara “neoliberalismo avanzado”, enreda más esta tarea. Los patrones bajo los cuales se han caracterizado las transformaciones neoliberales en la región -independiente de su signo, crítico o apologético- no dan cuenta suficiente de la fisonomía de una formación social, como la chilena, donde éste campea ya casi por cuatro décadas, precediendo con largueza y marcando como una construcción consolidada e indiscutida la propia transición a la democracia, de modo que, las orientaciones sustantivas sobre el patrón de crecimiento y la concepción de Estado heredadas de la dictadura no se alteran, bajo los sucesivos gobiernos de la Concertación, sino que se profundizan en muchos planos, hasta alcanzar tal condición “avanzada”.

Tales transformaciones acumuladas y templadas en el tiempo, configuran un mapa social nuevo, del que emergen contradicciones, conflictos y actores que portan una porfiada dosis de novedad. En definitiva, un Chile nuevo que, como todo lo nuevo, arroja una inédita y compleja mezcla con lo antiguo, que lo resignifica y reubica en un presente a desentrañar.

Estas notas pretenden dibujar un panorama del proceso social y político chileno reciente, y en particular, reubicar tales transformaciones neoliberales y la propia transición, en la perspectiva de las modalidades de dominio que se configuran en el período, marcadas por una profunda y extensiva desarticulación social y una excluyente constitución de lo político. En este contexto se ubica la emergencia del malestar social actual y, con eso, los dilemas con que tal estado de cosas interroga a una cada vez más agotada política chilena, al tiempo que plantea una urgente necesidad por reimaginar la izquierda.

Los silencios de la transición

Los términos de la transición chilena a la democracia se erigen como uno de los más conservadores y restrictivos en toda América Latina, lo que anima inclusive una especulación sobre su “excepcionalidad” no sólo económica sino política y social. De ahí que, la irrupción de las masivas movilizaciones estudiantiles en 2011 -y poco antes de conflictos medioambientales y de los nuevos asalariados- llamara la atención a guisa de un eventual cambio inesperado, al menos sorprendente, en este sentido.

Un vistazo a la dimensión social del proceso histórico que configura los actuales escenarios, releva por sobre todo la drástica desarticulación de los viejos actores sociales. Un cambio estructural que, por cierto, no opera por encima de los actores; sino que es producido por ellos. El conflicto social que cobija en Chile la historia reciente es, en una forma dramática, el teatro donde se establecen las relaciones de poder que definen el carácter de esos cambios, y con eso, sus efectos sobre los grupos y clases sociales que pierden incidencia en las esferas de poder más sustantivas. De modo que la acción social deviene elemento constitutivo de la estructura social, de la orientación que adoptan los cambios y las posibilidades de constitución y proyección de los propios actores sociales.

Sin embargo, este dramático proceso social queda fuera del registro de la politología cortesana, obnubilada en los cambios institucionales que dicho curso arroja, y proyecta una opacidad social que, más que a los cambios estructurales, responde al desarme político de las organizaciones vinculadas a esos viejos actores sociales. Además de los cursos de desarticulación, la magra referencialidad de las dinámicas sociales durante los años de esta democracia chilena, responde a los cambios de una política que se distingue, de su antigua fisonomía, por excluir a enormes sectores de la sociedad de cualquier representación. Tal cambio en el carácter social de la política, anclado en las relaciones sociales de fuerza más determinantes de la historia inmediata, deriva en un elitismo que cierra el acceso a gran parte de la sociedad

sobre dicha política. Es el carácter antipopular del avance dictatorial, y su proyección sobre el trazado de la política que impera en la etapa democrática. Es que la dictadura chilena impulsa las transformaciones más radicales entre las que registra la historia latinoamericana reciente. De ahí que el grueso de los cambios económicos y sociales, incluida la desarticulación de la vieja clase obrera y la antigua clase media ligada al empleo estatal, no resulten en la experiencia chilena, como en el resto de la región, fuentes de inestabilidad para el curso de transición a la democracia.

En su restrictiva lógica, así amparada, la transición adopta una dinámica eminentemente procedimental. La naturalización del orden constitucional heredado, permite desconocer las condiciones históricas que producen la Carta Magna de 1980 y, en su lugar, difundir una interpretación “técnica”. La efectiva exclusión del movimiento popular del proceso de transición, a manos de un pacto elitista con el pinochetismo, sella tempranamente el carácter de los venideros gobiernos de la Concertación. En adelante, ante las demandas sociales se reitera en forma autista el discurso tecnocrático de los “equilibrios macroeconómicos” y la “estabilidad de la transición”, como fines en sí mismos, invisibilizando sus efectos sociales diferenciados³⁰. Se proyecta así un orden de cosas en donde las funciones estatales se sustraen de la política abierta, e ideológicamente se presentan como “técnicas” y “apolíticas” deviniendo, en nombre de la democracia, verdadero proceso de desc ciudadanización.

Esta ausencia de actores sociales gravitantes, con excepción del empresariado, abre paso a un reinado sin contrapesos de la llamada “política de los acuerdos”, cuya sustracción de los espacios abiertos llega a tal punto, que relega a los propios partidos políticos en la toma de decisiones y, con eso, a un desprestigio que crece hasta hoy. Un eufemismo que apenas esconde la reestructuración en curso de las clases dominantes bajo tales términos de transición a la democracia: Montescos y Capuletos se funden en una creciente integración de la

*

30 Para enunciación sistemática de este orden discursivo, a manos de uno de los principales ideólogos de la transición, véase Boeninger (1997).

élite concertacionista con la élite empresarial y militar. Un curso de cosas en que, no sin tropiezos, se termina por coincidir en la conveniencia mutua de prescindir del propio Pinochet.

Tal panorama resulta extraordinariamente fecundo para acrecentar el peso de la tecnocracia y los medios de comunicación de masas en la nueva escena política. El consenso dominante sobre el modelo de crecimiento, permite sustraer la definición de políticas económicas del debate político. La propia consolidación del nuevo sistema político se concibe, entonces, a través de su autonomización de lo social. Los partidos se restan de la promoción de la agrupación de intereses sociales distintos a los empresariales, y toda pretensión representativa se reduce a administrar los consensos impuestos. Los llamados "poderes fácticos" -léase el gran empresariado, los medios de comunicación masiva, la iglesia y las fuerzas armadas- alcanzan una determinación sin contrapeso sobre las políticas económicas, las relaciones internacionales, la dirección cultural de la sociedad y la dominación sobre sus espacios de base. El Estado, sin renunciar al monopolio de la fuerza como último recurso de dominio, renuncia a regular en forma directa y abierta muchos ámbitos de relaciones sociales, con objeto de evitar su "politización": se trata de un régimen de prescindencia estatal en la regulación de los conflictos sociales, derivado de la decisión pactada de no volver a las viejas formas del Estado de Compromiso y sus equilibrios sociales, que subyace en los acuerdos de la transición. La nueva modalidad de dominio que se abre paso, no apuesta así a un Estado que impulse y maneje un pacto social, sino a uno que mantenga la atomización y marginación popular heredadas de la etapa dictatorial. En definitiva, los basamentos de la llamada "governabilidad democrática" estriban en el mantenimiento de la desarticulación social.

Así las cosas, se acentúa el contraste entre la institucionalidad política formal y las formas efectivas de regulación de las relaciones sociales en la base de la sociedad, en detrimento de la legitimidad de la primera. En las faenas prima el sometimiento mudo a las desiguales relaciones de poder entre capital y trabajo. Con la clausura del acceso popular a los procesos de construcción del Estado, y la disolución de los

viejos términos de relación entre los partidos y sectores populares, se induce una despolitización de las relaciones sociales ubicadas en la base de la sociedad. La declarada sorpresa con un apoliticismo que no para de crecer, en especial entre los jóvenes de sectores populares, apenas es digno de crédito entre intelectuales que se sustraen a la tentación cortesana. Es, pues, la otra cara de la exclusión popular de la política, de la expulsión silenciosa pero efectiva de las organizaciones sociales del espacio público. La lógica representativa queda reducida, entonces, a la apelación a un ciudadano con abstracción de su condición social, invisibilizando así el carácter de la dirección del proceso histórico, la incontrarrestada determinación del empresariado sobre la política.

Es una historia que acarrea el desarme de las identidades sociales antaño arquetípicas de la sociedad chilena. Una mutación de la estructura social que acompaña el giro neoliberal en la estrategia de desarrollo capitalista, consagrada en los términos de la transición, de una hondura que especifica la experiencia chilena. Tal desestructuración de las franjas medias burocrático asalariadas y obreras dependientes del empleo estatal, termina por arrasar con gran parte de la vieja cultura política, limitando la proyección de la izquierda histórica del siglo XX, enraizada en aquellas. Queda atrás la vieja sociedad, dando paso a un mapa social nuevo.

Nuevas fracciones sociales entre la concentración y la desigualdad
La desindustrialización y los sucesivos cursos de desasalarización y reasalarización no sólo merman decisivamente a la vieja clase obrera, también trastocan hondamente la fisonomía del mundo asalariado, bajo el sello de la flexibilidad, la informalidad y sobre todo la alta rotación en los puestos de trabajo. La privatización de empresas estatales y el desmantelamiento de servicios públicos diezman a las franjas política y culturalmente más influyentes de las viejas clases medias, y las vuelcan hacia las empresas privadas consolidadas o al vértigo del emprendimiento forzoso en pequeñas y medianas empresas. La extensión de la asalarización rural bajo la entrada masiva de nuevos holding exportadores, arrasa con el viejo campesinado. En tanto, en medio de tal desestructuración, crece a grados desconocidos la marginalidad y

la economía informal de "microempresas" de autoexplotación y trabajo familiar, como extendida condición de refugio. El mundo empresarial, a su vez, abandona raudo las formas propias de la égida industrial, para abrazar las modalidades ligadas a la emergente financiarización de la economía. Tal jibarización de estos sectores sociales acarrea un desplazamiento -no exento de dolor y crisis, es claro- de culturas, mentalidades y sentido con que se asumían instituciones y procesos sociales tan sustantivos como la urbanización, la expansión del sistema educativo, de las comunicaciones, de la ciudadanía política y la participación social. Con esos procesos de desarticulación social, sucumben también las formas más extendidas de apreciación de la vida colectiva.

Son cursos que alargan su huella hasta la actualidad, ya no bajo la tensión desestructurante del cambio estructural, sino en las formas propias de una fase "avanzada" del ciclo, esto es, en condiciones de prolongado crecimiento económico. Entonces, la desigualdad desplaza a la pobreza como tema, en atención a sus efectos sobre la cohesión social y la gobernabilidad. Resulta que, a diferencia de gran parte del siglo XX, ya lo distintivo del actual panorama de la desigualdad no es la magnitud de una pobreza que, a pesar de rebasar su estimación oficial, no supera sino queda por debajo de sus índices históricos. Tal distinción estriba, más bien, en el inédito grado de concentración de la riqueza, y las reducidas posibilidades de ascenso social para amplias franjas medias que la contemplan³¹. La propia condición de pobreza ya no es la misma: de franjas "en espera" para incorporarse a los beneficios del.

*

31 Según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica -insumo básico para el diseño de políticas sociales-, la principal diferencia de ingresos en la población está entre el 5% más rico, y el 5% inmediatamente inferior: los más ricos superan en 2,5 veces los ingresos de quienes están justo por debajo de ellos, diferencia que no existe entre ninguno de los restantes segmentos concomitantes de la pirámide social. Por otro lado, considerando una pobreza de 15% -bajo una línea de corte en un ingreso de \$130 dólares-, sólo en la mediana exacta de la sociedad chilena tal ingreso se duplica, llegando a los \$260 dólares per cápita. De ahí que, los actuales grupos medios chilenos no tienen debajo una "clase trabajadora baja", sino que colindan directamente con la pobreza, detentando en el contexto regional las mayores probabilidades relativas de caer en tal condición.

viejo desarrollismo, hoy devienen segmento con acceso sólo a paliativos “focalizados” para atenuar una condición inamovible, al punto que, los de hoy, sean al mismo tiempo menos pobres que antaño, empero acaso lo sean en forma más definitiva.

En la otra vereda, aparte de recuperar las condiciones de acumulación de capital, sobreviene una reestructuración de éstas bajo la cual muchas de las viejas fortunas no sobreviven. Un nuevo mapa de la extrema riqueza signado por la emergencia de nuevos grupos económicos, para los que la subasta privatizadora de activos estatales deviene genuino curso de originaria acumulación por desposesión. La formación, con ello, de enormes nichos de acumulación regulada, resalta una condición rentista como marca del nuevo patrón de crecimiento: aparte de las más conocidas dimensiones productivas, como los tradicionales rubros primario-exportadores, comunicaciones o la generación y distribución energética, una segunda ola de privatizaciones origina una suerte de capitalismo de servicio público, cuya imitación se ha resistido en otros países, que campea sin freno sobre los fondos de pensiones, los servicios de salud, y como veremos adelante, sobre la propia educación.

Desde el retorno a la democracia en Chile se arraiga una aparente paradoja: a un tiempo disminuye la pobreza y crece la desigualdad. Valga una ilustración: si en 1990 la disparidad de la distribución del ingreso indicaba que el 5% más rico percibía ingresos 130 veces más altos que el 5% más pobre, en 2003 tal distancia se empinó a 209 veces³². Prácticamente se duplica la brecha entre ricos y pobres bajo los gobiernos de la Concertación. Pero no tanto por el empobrecimiento de los más pobres, como por el abrupto enriquecimiento de los más ricos. La etapa democrática resulta así un verdadero paraíso para la elite económica. Con el ascenso de Bachelet se esperó que eso cambiara,

*

32 Aunque los registros posteriores no mantienen el mismo instrumento de medición, dificultando la comparación con datos anteriores, es consenso que esta disparidad en la distribución del ingreso tiende a mantenerse en lo sustantivo. En su aplicación en 2005, bajo el gobierno de Bachelet, la mencionada Encuesta CASEN introdujo importantes cambios metodológicos que no permiten mantener muchas de las series históricas relativas a importantes indicadores sociales.

pero las medidas adoptadas no alteraron tal panorama. La mantención de alzas impositivas -al inicio presentadas como excepcionales- de sabidos efectos regresivos³³, contrastan con impuestos al capital muy por debajo de los estándares internacionales.

Pero, sobre todo, la conservación por los gobiernos concertacionistas del engendro pinochetista del “gasto social focalizado”³⁴, consagra la renuncia a integrar a los más pobres al dinamismo social y económico. Se prolonga por casi cuarenta años aquello que surgió en tras la aspiración de un “pinochetismo popular”, aplacando la vieja incidencia en el gasto social de los grupos tradicionalmente organizados, o sea, los sectores obreros y medios burocráticos. El giro neoliberal no sólo redujo el gasto social, sino que la dictadura buscó focalizarlo en los “verdaderos pobres”, en la idea de nuevas bases clientelares de sustentación. La contraparte de ello, en su proyección bajo el régimen democrático, será la naturalización de una negación de derechos sociales universales.

El desencanto, corolario de la desarticulación social y la exclusión política

Al pensar las posibilidades de la democracia, las ciencias sociales locales -incluido el pensamiento crítico- relevan los cambios culturales ocurridos, restando atención al proceso social y político anotado. En la cultura se resume -apuntan- como en ningún otro aspecto, un malestar con la política. Una extendida visión, que cruza incluso las prácticas de resistencia. Se discute el significado político de los sentimientos de desamparo y desencanto producto de la experiencia autoritaria y los cambios económicos, y la consiguiente desarticulación de relevantes identidades sociales de antaño. Se identifica como principal dilema del nuevo régimen la conjugación de las expectativas con la democracia

*

33 Cargas impositivas más fuertes para los que tienen menos, como el IVA (Impuesto al Valor Agregado) aplicado a todos los productos y servicios de consumo básico.

34 Una perspectiva que cancela jurídicamente la idea de derechos sociales universales, heredera de las más extremas formulaciones conservadoras.

y la cuestión del orden, advirtiendo el riesgo que prime lo último, restringiendo el campo de la política: en tal caso, el futuro escapa al espacio democrático de decisiones, o sea de la propia política, deteniendo las cosas en un presente perpetuo. Luego, desde estos requerimientos culturales, se perfila el tipo posible de malestar con la política. El sentimiento que subyace así a la democracia actual es de desencanto, en medio de un tiempo sin horizontes (la política no los provee). El presente llega carente de memoria, como salida de la noche autoritaria y llegada a ninguna parte.

La restricción de la política no se vincula a los sustratos materiales que cobijan las transformaciones de la historia reciente. Pero es el proceso social repasado, subyacente a la obra refundacional de la dictadura, y su proyección sobre el período democrático, ahora con apellido civil, lo que eleva a nuevos planos subjetivos la desarticulación social heredada, y su expresión en el apuntado desencanto.

Más allá de una marginalidad que se reduce, la gran mayoría de la sociedad vive la experiencia de una homogenización creciente de sus condiciones de vida, bajo la acentuada concentración de la riqueza. Aquí impacta con mayor fuerza la privatización de los viejos derechos garantizados por el Estado, producto de la focalización del gasto social, en medio de una gran inestabilidad que marca dichas posiciones sociales. La conculcación de derechos sociales universales, aparte de acrecentar la desigualdad, expulsa del ámbito de las certezas muchos aspectos de la reproducción cotidiana, tornándola ajena e indeterminada frente a los patrones de predictibilidad acostumbrados. Tal incertidumbre se erige en la versión criolla de la "sociedad del riesgo", signada por la soledad del individuo ante esa indeterminación de sus condiciones de existencia. Un cambio drástico, este nuevo páramo del individuo, que llega a alterar los códigos de la vida cotidiana misma, el orden de la producción y reproducción de las certezas más básicas bajo las cuales discernir las nuevas situaciones.

Como se sabe, desde sus inicios el capitalismo instala una valoración de la vida cotidiana como espacio de realización personal, que incluye en lo mundano aspectos antes entregados al campo de la regulación religiosa o, al menos, ajenos al disfrute humano. Y luego, con el Estado moderno, nuevos aspectos antes reducidos al mundo privado devienen objeto de regulación estatal y, con eso, asuntos públicos incorporados al debate político y los circuitos de comunicación masiva: junto a las condiciones de trabajo y la economía, también es el divorcio y el aborto, el fomento del deporte y el “buen hogar”. Aquello erigió una relación entre vida cotidiana y certeza marcada por un ideario de derechos sociales que aseguraban al individuo, por el sólo hecho de ser miembro de la comunidad, un tipo de asistencia que constituye parte fundamental de las certidumbres que le permitían estructurar esa vida cotidiana. Empero, uno de los mayores estragos de este proceso de privatización de las condiciones de vida, y su consiguiente desmantelamiento de la antigua protección social, estriba en la alteración de esas condiciones culturales de desenvolvimiento de la vida cotidiana. Un cambio que en la experiencia chilena alcanza extremos inusuales. Al punto que, se llega a naturalizar el hecho que recaiga sobre la capacidad de pago de los individuos gran parte del costo de su reproducción social. Las nuevas condiciones ponen al individuo ante un enfrentamiento aislado tras alguna seguridad para el futuro, esto es, una vida cotidiana más volátil, incontrolada, que escurre y se escapa. Conforme las proyecciones futuras se hacen más difíciles, el tiempo corto se estira, al punto que se tiende a vivir el momento, petrificando el presente.

Son cambios de enorme impacto en la vida social. El desmantelamiento del modelo tradicional de familia, la contracción de la tasa de natalidad o la creciente incorporación de la mujer al trabajo, no son ajenos a ello sino expresivos de las nuevas estrategias, cada vez más individuales, para enfrentar la vida cotidiana. El miedo a la pobreza y la íntima convicción de precariedad de la posición detentada, lleva especialmente a los sectores medios tanto a posponer sus expectativas de formar familia, como a disminuir el número de hijos.

Este deviene hondo sustrato material del desencanto con una política que renuncia a articular horizontes, y alcanza y se ancla en el ámbito de la cultura. La autonomización de la primera, su enfrascamiento en una dinámica ensimismada, aparece ante las nuevas condiciones como un espectáculo autista, incapaz de procesar siquiera demandas corporativas o individuales por mayor bienestar, menos de movilizar compromisos o ideales que convocara antaño. En tal panorama, las orientaciones de acción que apelan en estos años a los patrones de socialización anteriores, muy a menudo quedan orilladas a imágenes pretéritas, desgastadas, apenas remembranzas de un tiempo dejado atrás por un presente colmado por malestares que se experimentan individualmente.

Tal escenario, dominado por la desarticulación y el desencanto, es el complejo y adverso teatro para las nuevas luchas sociales y gestas colectivas. Un déficit de cohesión social que, se anuncia, no produce prácticas y luchas orientadas en alguna perspectiva de cambio. Las luchas sociales, cuando logran empinarse, quedan atravesadas por la inarticulada heterogeneidad de este panorama, dificultando su constitución en actores con capacidad de representación de intereses más generales. De ahí que, salvo excepciones contadas, predominen tensiones marcadas por intereses particularistas. Es, precisamente, el panorama que empiezan a dejar atrás las aglutinadoras movilizaciones de los estudiantes secundarios en 2006, y los sucesos de 2011.

2011: el desencanto con el desencanto

Sobre el 2011 se han dicho muchas cosas. Que acarrea un cambio en las formas de entender la política, un “nuevo amanecer” de los movimientos sociales, la primavera chilena, y hasta esa infaltable confusión de sueños y realidades que aprecia una auténtica situación pre-revolucionaria. En cualquier caso, es el año en que terminó de salir del cascarón un malestar largamente incubado y socialmente muy extendido, de dimensiones que rebasan la cuestión educacional. Uno que se relaciona con esas condiciones de vida privatizadas hasta el hartazgo, y que encuentran en el plano educacional su eslabón más

débil, en tanto se considera extendidamente la mejor herramienta de integración y movilidad social, y con eso, palanca para alcanzar expectativas en no poca medida promovidas por los discursos exitistas reinantes.

Quienes expresan ese malestar, en primera fila, son precisamente los hijos de la modernización aludida, este “neoliberalismo avanzado”. De ahí el desconcierto y hasta la torpeza de la reacción de las elites. Es que se esperaba que quienes salieron a las calles, el año recién pasado, fuesen los grandes beneficiados de ese curso, el resultado más diáfano de todas las conquistas acumuladas en la ruta a la cima de la modernización en cuestión: aquellos que nacieron sin conocer las precariedades -no sólo económicas- superadas por etapas avanzadas de semejante logro, capaz de ubicarnos “a las puertas del desarrollo”. Se esperaba, pues, que fuesen la encarnación de ese éxito. Empero, irrumpen cuestionando muchos de los cimientos mismos de semejante modernización, ¿acaso, precisamente, alegando el cumplimiento de sus mismas promesas?

De ahí la necesidad de rastrear la sociogénesis de la revuelta estudiantil que este año conmocionó a Chile, y las miradas del mundo sobre esta experiencia. Recuperar el hilo que enhebra estos hechos con una perspectiva que trasciende el coyunturalismo atónito de muchas interpretaciones en boga, donde pareciera que todo cambió de un porrazo, sin esa acumulación de factores a manos de responsabilidades políticas que resultaría muy caro ignorar. Un repaso a los entresijos del modelo forjado alumbra esa enorme acumulación de malestares que terminaron por estallar.

No es primera vez que el movimiento estudiantil desata las coyunturas que marcan las inflexiones de la historia. En los años veinte y, en los sesenta, de la centuria pasada, las interpretaciones también lo

apuntaban. Más próxima, la llamada “revolución pingüina” de 2006, en pleno gobierno de Bachelet, aparece como antecedente inmediato del difícil equilibrio entre lo que va quedando atrás y lo que aparece como novedad en las formas de acción y constitución de nuevos actores sociales. Sin duda, existe una solución de continuidad entre ambas situaciones, marcada por la descomposición sostenida del espectro político y sus instituciones desde fines de los años noventa; la maduración de nuevos actores al calor de los cambios en la estructura social, las nuevas modalidades del trabajo, el consumo y la sociabilidad a ras de calle; y del creciente descontento y desilusión mesocráticos, a manos de unos ingresos que crecen bajo acentuadas brechas de desigualdad, sobreendeudamiento y rotación del empleo, en fin, las mentadas dosis de incertidumbre.

Hace apenas un lustro irrumpió esta coyuntura, en la que ya se apreció la emergencia de un movimiento expresivo de nuevas formas de acción política; una inédita adhesión, que fue más allá de los sectores populares, abarcando unos heterogéneas franjas medias; y la expresión de malestares que superaban la mera crisis educacional, apuntando a los patrones culturales vigentes y las expectativas asociadas a ellos³⁵. Algunos de los elementos que puso sobre la mesa la “revolución pingüina” registran antecedentes, a su vez, en experiencias como el “mochilazo” de 2001, revuelta en que el movimiento secundario se abre a formas propias y más amplias de organización. Sin abandonar la reivindicación sectorial, aquella experiencia constituye un antecedente temprano de organización social por fuera de los actores tradicionales y sus ramificaciones hacia los espacios de conducción a nivel universitario y secundario. Sin embargo, es el momento pingüino, en 2006, el que echa al suelo aquellos aspavientos con que se anunció el congelamiento de la historia chilena, exaltando la irrefrenable desarticulación que acarrea el consumo, el individualismo y la imposibilidad de nuevos horizontes colectivos de acción. En el momento favorito del utópico conservador,

*

35 Apelativo con que se conoce la movilización de los estudiantes secundarios de 2006.

36 Ver Ruiz, Carlos (2007) ¿Qué hay detrás del malestar con la Educación? en Revista Análisis del Año 2006, Departamento de Sociología, Universidad de Chile, Santiago.

aquellos estudiantes secundarios repletaron las calles de las ciudades de todo el país, anunciando que el futuro todavía no estaba escrito, menos sin ellos.

Por cierto, no se debe obviar en la configuración de aquella coyuntura, la presión sumada por la derecha, que desde sus medios de comunicación acicateó el proceso para debilitar el gobierno de Bachelet; ni la efectividad final de los modos de dominio institucionales y extra-institucionales para terminar superando aquellos niveles inéditos de conflicto. Los más de 900 establecimientos movilizados a lo largo del país, terminaban así contemplando las mismas sonrisas de siempre, derecha y Concertación alzando sus manos entrelazadas, en la ya mítica imagen de la celebración del Acuerdo por la Educación que remozaba la combatida Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), heredada de la dictadura, bajo un engendro del transformismo como la Ley General de Educación, que justamente un lustro más tarde terminó por estallar y acaparar la atención internacional. De esta forma, todavía lo que entonces fue la primera gran convulsión del Chile bicentenario, termina abriendo senda para la última conquista de la “política de los acuerdos”, en su pretensión de mantener sus excluyentes patrones de gobernabilidad.

El escalón siguiente, en 2011, se distingue por la extensión social del conflicto. Más allá de las cifras y el malestar sin apellido, es el carácter social de los actores y el contenido político de sus demandas, el rasgo que permite comprender la mezcla de viejos y nuevos elementos, en medio de la nueva heterogeneidad que emana de los cambios de la historia reciente. Pese a que, nuevamente, la conducción del proceso y sus caras más visibles provienen de los ámbitos tradicionales de la educación superior, su rasgo distintivo estriba en la masiva incorporación de nuevos sectores que no resultan asimilables a las “viejas” clases medias. Los estudiantes de las universidades privadas, de los Centros de Formación Técnica, de los Institutos Profesionales y los Liceos Técnicos, de una matrícula que en los últimos años supera con creces no sólo a las instituciones estatales, sino a todas los establecimientos tradicionales sumados, despliegan una fuerza social que acaba desbordando a una

conducción que, en manos del Partido Comunista, busca una salida al conflicto que viabilice su integración tardía al equilibrio de fuerzas que emergió de la transición a la democracia. La movilización de los estudiantes de la Universidad Central, una institución privada, en contra de la venta del 50% de las acciones y el 45% de las instalaciones de dicho establecimiento a la Sociedad de Inversiones Norte Sur -de capitales ligados a personeros de la Concertación- en marzo de 2011, se convierte en el primer paso en la construcción de un nuevo escenario.

Precisamente, son estos sectores los que pondrán la cuestión del lucro como la causa última del malestar con un sistema educacional, cuya crisis deja de ser un problema de política pública, para tener expresión en los modos de acumulación y la estructuración del poder que arroja la mentada modernización reciente. En tal ascenso, la crisis pasa a dar cuenta del agotamiento de los términos pactados de la transición a la democracia, de la eficacia de sus silencios, y su capacidad para mantener el equilibrio a pesar de los malestares largamente acumulados. Las cosas han terminado por explotar, y son los hijos de esa modernización quienes, precisamente, han abierto las compuertas de ello. Ahí estriba la novedad del año que recién termina, aunque sus posibilidades de reconstitución o la emergencia de nuevos pactos de alianza quede todavía abierta.

Voracidad rentista y asfixia del consumidor de esperanzas

Uno de los eslóganes más repetidos en los últimos gobiernos, sin distinción de color político, para relevar la movilidad social que estimula el modelo de modernización vigente, apunta que 7 de cada 10 estudiantes actuales de la educación superior representan la primera generación, dentro de sus familias, en ingresar a dicho sistema. No obstante, al igual que en otras tantas aristas del patrón de modernización vigente, tal expansión social del sistema de educación superior acarrea nuevas formas de exclusión, sin que haya que recorrer gran distancia en la estructura social.

El marcado crecimiento experimentado en la matrícula en la educación terciaria corre el cerco que separó, durante buena parte del siglo anterior, a un acotado porcentaje de incluidos de una gran masa de excluidos de dicho sistema. La matrícula en la educación superior se

viene incrementando sostenidamente desde fines de los años ochenta. La tasa bruta de escolarización post-secundaria pasa desde menos del 10% en 1965 hasta más del 40% en 2004³⁷, bordeando el millón de estudiantes en 2010 (con proyecciones para continuar creciendo por varios años). Un curso que dista de ser homogéneo, que beneficia a los sectores de mayores de ingresos, y permite la expansión hacia los segmentos adyacentes sólo una vez que se alcanza la saturación en la demanda de los primeros. De modo que, hacia fines de la década de 2000 recién se incorporan con fuerza estudiantes provenientes de los primeros quintiles de ingresos, y en forma abrumadora a aquellas universidades menos selectivas y complejas, así como a instituciones de educación técnica. Finalmente, la cobertura neta por quintil en el acceso a la educación superior resulta, en orden ascendente de ingresos desde el quintil I al V, de un 17%, 21%, 25%, 35% y 57% respectivamente, en 2010³⁸.

Al mismo tiempo, este crecimiento de la matrícula en la educación superior convive con el costo relativo de aranceles más alto del mundo, esto es, un arancel promedio de 41% del PIB per cápita (en pesos chilenos, equivale a unos \$280.000, que superan en unos \$100.000 el salario mínimo vigente)³⁹. Considerando tal costo, junto a la expansión de la matrícula en la educación superior hacia los sectores de menores ingresos, se dibuja la enorme gravitación del sistema de créditos en que sustenta dicho curso de cosas. El rasgo más distintivo -y polémico- de este sistema es que opera bajo una lógica del financiamiento estatal a la demanda. A nivel agregado, en 2010 los créditos llegaron a concentrar cerca de un 70% del total de presupuesto estatal para la educación superior. Al igual que sucede con los aranceles, el costo de los créditos resultan con creces superiores a los existentes en los países desarrollados, en que los estudiantes pagan entre un 2.6% y 7% de su sueldo futuro; en Chile este

*

37 Orellana, Víctor (2011) "Nuevos Estudiantes y Tendencias Emergentes en la Educación Superior: Una Mirada al Chile del Mañana" en Jiménez, Mónica y Lagos, Felipe "Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes", Aequalis, Santiago.
38 *Ibíd.*

39 Meller, Patricio (2011) "Universitarios, el Problema no es el Lucro, es el Mercado", Uqbar Editores, Santiago.

porcentaje se empina hasta un 18%⁴⁰, anunciando un abultado bolsón de endeudamiento. Una perspectiva que relativiza el optimismo con que se nuncian las mayores tasas de retorno obtenidas por haber salido con éxito de la educación superior. Aún más, si se considera que el porcentaje promedio de deserción en este segmento es de aproximadamente un 50%.

A partir de 2006, el llamado Crédito con Aval del Estado (CAE)⁴¹ que en 2011 se convirtió en blanco principal de la protesta estudiantil, expande los alcances de los mecanismos de subvención estatal a la demanda hacia toda institución acreditada, incluyendo universidades privadas, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Téngase en cuenta que estos últimos, ya constituyen una esfera completamente privatizada. La importancia del crédito con garantía estatal en el aumento de la matrícula técnico profesional ha sido reconocida, en reiteradas ocasiones, por los directivos de estas instituciones, que en 2008 llegan a captar cerca de un 45% del total de créditos CAE⁴². También deviene ésta en fuente fundamental de financiamiento para las universidades privadas, que pasan a captar aproximadamente un 40% del total CAE⁴³

Este Crédito con Aval del Estado, que concentró los ataques del movimiento estudiantil, fue concebido bajo el gobierno de Lagos (con Bitar en el Ministerio de Educación) e impulsado realmente con Bachelet, para reemplazar el Fondo Solidario como principal mecanismo de financiamiento del acceso a la educación superior. Las movilizaciones universitarias en 2005 lograron impedir la extinción del Fondo Solidario en las universidades tradicionales. Pero en la práctica, la enorme expansión del crédito con garantía estatal convirtió al criticado CAE en la forma

*

40 Ibíd.

41 Reforma impulsada por el gobierno de Ricardo Lagos para promover el acceso a la educación superior. Se trata de un crédito bancario privado con una tasa de interés similar a la de un préstamo hipotecario, donde el Estado actúa como aval de la deuda que contrae el estudiante.

42 MINEDUC (2008) "Bases para una política de Formación Técnico- Profesional en Chile"

43 Cuenta Pública "Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores Balance 2006-2010"

más extendida de financiamiento: desde su creación, en 2006, crece hasta alcanzar el 48% de las ayudas estudiantiles, y un tercio del presupuesto total que asigna el Estado -en teoría, pues en la práctica fomenta un fabuloso negocio bancario- a la educación superior en 2010⁴⁴. Un crecimiento que se concentra, por lo demás, en el quintil de menores ingresos que, de acuerdo a datos de Comisión Ingresos (administradora del crédito) representa un 40% del total de beneficiarios en el periodo 2006-2009⁴⁵. Si a esto se agrega la participación del segundo quintil de ingresos para el mismo período, el CAE suma un 60% del total de beneficiarios entre el 40% de los estudiantes de menores recursos, lo que equivale a más de cien mil jóvenes.

Debido a la gravitación cuantitativa de este crédito en el financiamiento de la expansión apuntada, con bajo nivel de cobertura respecto a los aranceles reales, altas tasas de interés (6%) y niveles de morosidad cercanos al 40%, queda claro el efecto de acentuar los costos asociados a dicha ampliación de la matrícula, pavimentando el camino al estallido del movimiento social de 2011 y el enorme apoyo que concita. Queda clara la relación entre esta fórmula de financiamiento estatal, y la creación de nuevos y enormes nichos de acumulación regulada que abren paso a desbocadas ansias rentistas, en las que una educación cara y no necesariamente buena, cuando no abiertamente mala, a manos de instituciones privadas que se adecúan a la ocasión, se mezcla profusamente con la adquisición a muy alto costo de ilusiones de ascenso social, cuya realización termina por resultar cada vez más difusa a ojos de centenares de miles de familias.

¡Era que no!: uno de los puntos gravitantes en el diseño del CAE es la participación de la banca privada en el sistema impulsado. Los bancos se encargan de pagar el costo de arancel a las instituciones en que estudian los beneficiarios. Además, para incentivar su participación,

*

44 De acuerdo a datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) para 2010.

45 Cuenta Pública (2011) "Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores Balance 2006-2010", Ingresos, Santiago.

pueden vender una parte de su cartera al Estado (hasta un máximo de 50%) que, junto al precio original de la cartera comprada, entrega una bonificación adicional a la banca. Se estima que la rentabilidad de este tipo de transacciones ronda el 30%, el cual se agrega a las ganancias regulares en torno a tasas del 6%. Finalmente, los bancos perciben una tasa de retorno real por aproximadamente un 18%, corriendo para ello riesgos mínimos, pues el Estado asegura -en calidad de aval- la cobertura del 90% de la deuda acumulada⁴⁶.

Pero no sólo los bancos incrementan sus utilidades mediante este sistema. Entre las instituciones de educación superior, particularmente aquellas técnico-profesionales (privadas y legalmente habilitadas para perseguir fines de lucro) el mentado CAE desata una vorágine por la captación de recursos que, nuevamente, arrastra dudas sobre los procesos de acreditación, en tanto requisito para la entrega de dicho crédito. Otro tanto ocurre en un buen puñado de universidades privadas que, pese a la proscripción formal del lucro, acaban impulsando descuidadas fórmulas para burlar la institucionalidad vigente y obtener réditos de sus estudiantes, y en particular de esa fuente cautiva de recursos que constituye este crédito con garantía estatal. No en balde, este tema tan controversial en 2011, incide de modo relevante en la salida del Ministro de Educación, Joaquín Lavín, eterna carta presidencial de la derecha, por sus nexos con la Universidad del Desarrollo, de carácter privado.

En términos normativos, así como en términos de lo que acarrea en cuanto promesa de movilidad social, el acceso a la educación superior concentra gran parte de las aspiraciones y esperanzas socialmente más arraigadas, que sostienen la conformidad con los actuales patrones de modernización neoliberal. Por eso, las extremadas contradicciones del sistema de educación superior, así como hacen tambalear las condiciones materiales de vida, acaban desequilibrando a su vez elementos subjetivos y culturales que sostienen el orden vigente. La crisis del sistema de educación superior proyecta sus consecuencias más allá de sus límites propios, poniendo en tensión incluso la legitimidad de

*

46 Meller, Patricio (2011) "Universitarios, el Problema no es el Lucro, es el Mercado", Uqbar Editores, Santiago.

las instituciones que regulan la vida en sociedad, así como los cauces representativos vigentes para viabilizar la incidencia ciudadana en ellas.

El sustrato normativo del malestar no flota sobre nuestras cabezas como una idea antojadiza. Su fuerte arraigo emana de las transformaciones recientes que refleja la estructura social. La significativa expansión de segmentos medios asalariados en las últimas décadas, abrumadoramente ocupados en el sector privado, con niveles de calificación medios y altos, como cambio principal de dicha estructura, termina por instalar en amplias capas de la población una “cultura del logro educacional” muy propia de dichos sectores, que así como exportan el discurso del credencialismo como forma de legitimación, erigen también concomitantes mecanismos de cierre social para asegurar una valoración distintiva de la posición conquistada⁴⁷. Es esta confabulación, “estructural” y normativa, que se anuda en torno al sistema de educación superior, la que hace inteligibles los niveles de frustración y malestar que hemos visto durante en el año 2011.

La sociedad chilena en general, producto del curso de privatización de las condiciones de vida anotado y la centralidad que adquiere por lo mismo el individuo en la lucha por el bienestar, terminó por resultar cada vez menos convocada por los discursos emanados de las reminiscencias sociales, políticas y culturales de la etapa desarrollista; como atestigua la frustrada convocatoria a un Paro Nacional en 2011 a manos de la Central Única de Trabajadores (CUT), hoy reducida a gremios públicos. Junto a la marcada desestructuración de la antigua clase media estatal, estos grupos resultan incapaces de representar el malestar de la sociedad; más aún en la medida que no se abren a la incorporación de las nuevas fracciones sociales, tanto trabajadores como profesionales, que arroja la apuntada transformación reciente. Quedan así como una reivindicación corporativa más ante la esfera política, condenada a procesarse bajo los códigos tecnocráticos imperantes desde la transición. Es que todo lo “estatal”, al negarse la noción de derechos sociales universales, apenas aparece como realidad tangible en la vida cotidiana de los ciudadanos.

*

47 Ruiz, Carlos y Víctor Orellana (2011) “Panorama Social de Chile en el Bicentenario”, en Revista Análisis del año 2010, Departamento de Sociología, Universidad de Chile.

En cambio, en la medida que, tanto en 2006 como en 2011, los sectores movilizados se expanden hacia franjas sociales nuevas, terminan siendo capaces de expresar otros conflictos, largamente enmudecidos. El reclamo de los universitarios tradicionales no desaparece, peor aún para los términos de domino vigentes, resulta en estos procesos resignificados por otros cientos de miles que, pese a su menor tradición de organización, resultan más expresivos del nuevo mapa social, de las nuevas tensiones que esa privatización extrema de las condiciones de vida impone al grueso de los chilenos.

En esa lógica, el malestar con el endeudamiento rampante, abierto en paralelo con otras frustraciones, termina por superponerse con el reclamo por educación pública en la consigna que inunda en 2011 las calles chilenas: "No al Lucro". Pero el desborde no acaba ahí. También cambia las lógicas y rasgos del propio movimiento estudiantil: éste se abre a alianzas sociales más amplias, despliega estrategias que evitan su encasillamiento "ideológico" a manos de estigmas usados, y afila la eficacia de su criticidad a la mezquina esfera de lo político, tocando lo más hondo de las fibras del desencanto largamente acumulado.

En tanto logrado esfuerzo de acción colectiva, el movimiento de 2011 termina por expresar el desencanto con el propio desencanto del que se regocijaba la manida "governabilidad democrática", e instala el malestar en inicio individual, como causa aglutinadora y plataforma para proyectar un curso de formación de nuevos actores sociales. Y aunque no logra estructurarse política ni socialmente de manera estable, consigue configurar un polo de adhesión social que acelera la deslegitimación arrastrada por el ensimismado sistema de partidos.

Una crisis social que barre, sin distinciones, sobre lo político

La aguda privatización de las condiciones de vida, la emergencia de nuevas formas de exclusión social (con esta "nueva" educación en papel relevante), y los límites ya estirados hasta el hartazgo del desencanto, no agotan, acaso, los factores que explican el inédito

alcance del movimiento de 2011. La propia esfera política agrega lo suyo, en tanto en los últimos años sigue su propio curso de empobrecimiento y descomposición, debilitando sin freno su efectividad ante embestidas como las de semejante experiencia social. Contribuye así, con impensable entusiasmo, a que se proyecten.

El restrictivo carácter procedimental de la transición, impidió que los principales clivajes de la política chilena desplegaran proyectos sociales distinguibles, y con ello, ejes políticamente sustantivos de articulación. Producto de los años de tanta insustancialidad, en que las disputas electorales se reducían cada vez más a pugnas entre administradores de lo mismo, la estructuración de esas fuerzas terminó por definirse abiertamente, entrada la última década, en función de clientelas y carreras individuales que, en la mayoría de las ocasiones animan unas infértiles contiendas internas en la Concertación (incluidas sus “rupturas”), como también en una derecha que, con algo menos de teledrama, exhibe sus propias cuotas de descontrol. A pesar de los esfuerzos de sus maquinarias burocráticas, entonces, los partidos terminan sucumbiendo a tal tipo de espectáculos. El eje izquierda-derecha pierde cada vez más sentido para los propios actores supuestamente llamados a desempeñar tales roles; qué decir para la gente común, como línea de apreciación sobre el actual escenario. El perfil “apolítico”, técnico y mediático, como condición de mayor adhesión de una ciudadanía cada vez más crítica de la política, termina por imponerse como dinámica para acceder a cargos de elección popular, y tras éstos, a cuotas de control clientelar. Es el diseño de las campañas de Lavín, Piñera y la propia Bachelet (y hacia abajo, un enjambre de candidaturas al parlamento y alcaldías): se apuran a mostrarse distantes de las desprestigiadas estructuras partidarias, persiguiendo una empatía con la ciudadanía fundada en supuestos atributos personales.

Sin ignorar el impacto de la derrota de la Concertación a manos de Piñera, lo cierto es que su arribo a La Moneda termina por representar más bien un signo de continuidad, que de cambio, con el curso anterior y sus orientaciones fundamentales. Es más, en atención a los orígenes de tales concepciones, termina por quedar claro que llegó el original, y salió la copia.

Al punto que, en inicios no resultó difícil para este gobierno de derecha mostrarse tan o más progresista que la propia Concertación. Se lanzó más allá de sus viejas temáticas, como un intruso en formas impensadas a las regulaciones y derechos laborales, criterios impositivos, redistributivos, medioambientales, los propios derechos humanos, la pobreza o el empleo; como también, en formas poco ortodoxas, sobre la llamada agenda “valórica”. Y para eso no necesitó de mucha novedad. Bastó la mera continuidad en muchas líneas cuya concepción original es, precisamente, de derecha. La Concertación, como hemos visto, gobernó veinte años con un cúmulo significativo de ideas de derecha, al punto de sepultar -más allá del discurso- cualquier viso de genuino ideario socialdemócrata en su accionar gubernamental. La principal de todas ellas: la concepción de Estado subsidiario. Su voluntad de naturalizar una heredada concepción focalizada en la aplicación de políticas sociales del Estado, significó la negación rotunda de una concepción de derechos sociales universales.

Una Concertación que abandonó la aspiración a construir una representación nacional, una mayoría transformadora, acomodándose en el refugio de unas dudosas ventajas comparativas sobre la derecha: como única proveedora de gobernabilidad, ante el empresariado; o bien, para evitar la concentración total del poder, ante el resto de la sociedad. Carente de proyecto propio, en definitiva, no queda otra que presentarse a diestra y siniestra como el mal menor. Incluso en su último gobierno elude abiertamente los conflictos sociales y se refugia en juegos mediáticos, cuya elaboración la consumen y marcan cada vez más, patentando su vacío y pobreza creciente.

Con el ascenso de Piñera, la Concertación queda desconcertada. El enjambre desatado de intereses individuales y clientelares, que replican el esquema de liderazgos “ceranos a la gente”, terminan por desquiciar los controles burocráticos. Tras ello, y luego la movilización social, la Concertación sigue todavía sin entender por qué perdió. Menos capaz es, aun, de entender las connotaciones de esa derrota electoral y el curso seguido desde entonces.

Pero el dilema que la atraviesa es, en realidad, mucho más complejo. ¿Por dónde puede encontrar esa Concertación un proyecto que la identifique y diferencie en el actual panorama político? No parece un entuerto fácil, porque desde hace ya mucho -en realidad a fines de los ochenta, en las negociaciones de la transición- que dicha alianza renegó de un proyecto genuinamente socialdemócrata y sus connotaciones de bienestar, apostando a naturalizar el patrón de modernización heredado del autoritarismo.

Pero del lado de la derecha, bajo la presión de la movilización estudiantil, los visos de liberalismo político terminan de ceder cupo a la arremetida conservadora, al punto que la UDI pasa a copar el gobierno. Se impone una actitud cerrada ante la revuelta juvenil y su mayoritario apoyo, escena que un enjambre concertacionista sin un sentido de la oportunidad debidamente calibrado deja pasar entre torpezas sumadas por acción y omisión, ayudando involuntariamente a dificultar cualquier solución a las demandas estudiantiles y, peor aún, del descontento más general instalado en la sociedad.

El precio de la desarticulación social, y una elite política sorda a todo clamor social ajeno al gran empresariado, acaban por configurar un cuadro donde el procesamiento del malestar movilizado se dificulta, empero no desaparece. Una sociedad desarticulada, atravesada por nuevos cursos de articulación, no entra prontamente a construir términos de pacto social largamente negado; de ahí la dificultad, y el desafío, del momento actual. Las escaramuzas, a punta de legitimar forzosamente actores e instituciones sociales hasta hoy carentes de ello, aunque pueden traer alguna prolongación del orden de cosas heredado y una ilusión temporal de paz social, apenas podrán suponer un respiro para las asimetrías de poder que consagraron en los espacios de base de la sociedad aquellos marcos políticos de la transición. Pese a que unas endogámicas elites económicas y políticas se resisten a entenderlo, eso ya se acabó.

La artimaña de control apostada a la inorganicidad del malestar, a campear sobre un mundo subalterno dislocado, después del 2011 tiene definitivamente el reloj corriendo en contra. De momento, la constitución de nuevos actores y fuerzas sociales aparece sin canales adecuados de resolución de sus demandas. Pero las señales soplan, ya extendidamente, en otra dirección en muchos espacios de la sociedad. Los mecanismos de control hasta hace poco efectivos se han agrietado, aunque no anulado totalmente, y la desarticulación social todavía hace aparecer la irrupción del malestar movilizado como agua que se escurre por los dedos de la élite. Pero se ha debilitado en grado inédito, para la historia reciente, la eficacia de los dispositivos de disciplinamiento que enrielan la "vida normal". "La gente no ha dejado de comprar en los mall", alegaba para minimizarlo todo una editorial de El Mercurio; empero, y pese a ello, tampoco ha dejado de movilizarse. Al contrario, emergen por doquier brotes de acción colectiva respecto de conflictos que ayer apenas convocaban el interés de unos cuantos.

Si la derecha ahora en el gobierno creyó más simple la tarea de cosechar los desgastes de la Concertación, a partir de una reinstalación correctiva de los vectores originarios del modelo de modernización vigente, terminó por encontrarse de bruces con un malestar desbordante, largamente incubado y representado a manos de los propios retoños crecidos bajo esas transformaciones: el movimiento estudiantil de 2011.

Buena parte de la novedad estriba en la inédita expansión social de un conflicto que pasa de movilizar 20 y 40 mil estudiantes, a contarse en centenares de miles, arrastrando sus correspondientes apoyos. Su conducción a manos de los sectores con más tradición de organización, proviene de las viejas clases medias, y el malestar que éstas expresan se convierte en el ethos de la protesta. No obstante, las "nuevas clases medias", producto del modelo de modernización apuntado, añaden otros temas, al tiempo que un complejo proceso de conformación en clase de esta variopinta mezcla de fracciones sociales. Una diversidad que coincide en expresar la crisis de representación política, en un curso que lleva a vincular proceso social y político, saltando las separaciones inducidas por los modos de dominio vigentes desde la transición.

La revuelta del 2011 termina expresando así una demanda de representación política de los nuevos sectores medios; precisamente aquellos que sufren las contradicciones más agudas del modelo educacional y los patrones culturales dominantes, en particular, la promesa de ascenso en torno a un régimen meritocrático inexistente.

El desborde a manos de la movilización de estos hijos de la modernización, remite entonces a los diques de contención instalados a partir del pacto de la transición. Y como tal anuncia el principio del fin de un período. El camino por venir seguramente no será lineal. De hecho, es posible advertir la fuerza con que aún puján algunas alternativas, más o menos integradoras, de reconstitución de lo político. Empero, el agotamiento que subyace a la crisis de representación actual es mucho más profundo, pese a que -como confunden con exageración algunas miradas- no representa como tal una crisis de control social.

Reimaginar la izquierda

La lucha de los jóvenes ha terminado por confirmar el agotamiento de los moldes de un ciclo histórico. No son cursos de corto andar; menos de duración posible de prescribir. Pero los términos de contención que hacían de basamento a la dominación social y política, han terminado por crujiar. Y, de paso, terminan por instalar un escenario que no deja posibilidades de esquivar los dilemas pendientes para reimaginar una izquierda para el siglo XXI. Tal es el valor de la epopeya de los jóvenes chilenos del 2011.

La gran marca de la izquierda chilena todavía sigue siendo su desarme político. La derrota histórica, que recién parece ad portas de un nuevo ciclo histórico de ascenso de las luchas de los dominados, se ha prolongado por décadas como fenómeno de "ciclo largo" como expresión de su profundidad. La obsolescencia de la izquierda del siglo XX se ahonda, bajo el peso de las enormes transformaciones experimentadas en la sociedad chilena, que en su renuencia a dar cuenta de estos, la condenan -como a Sísifo- a girar sin parar en torno a dinámicas de reordenamiento espurio. El hecho que algunas figuras provenientes de sus filas hayan encabezado la movilización de 2011,

más que una apropiación de las nuevas condiciones de lucha, indica que en sus propias filas irrumpe la urgencia de ello.

Como rubricó la prensa cortesana, los estudiantes castigaron la conducción comunista en varias federaciones estudiantiles al finalizar el año. La inorganicidad del descontento, y la distancia en que se despliegan los procesos de reorganización social respecto de lo político, no permiten su caracterización bajo las identidades de la política del siglo XX. La profundidad de los cambios sociales que cobija la historia reciente, al mismo tiempo que obstaculizan la reanimación de los viejos términos de gravitación de izquierda, tornan ineficaces los discursos atemorizantes de una derecha que invoca la conspiración comunista como fuente de control y procuración de obediencia.

Ante este panorama, reimaginar una izquierda sólo será posible en la medida que se constituya una voluntad de apropiación de los cambios sociales y culturales que ha experimentado la sociedad chilena. Ello remite a un verdadero proceso de secularización de los sectores más conservadores de esa izquierda. Conservadurismo que, a fin de cuentas, contribuye al desarme político, esto es, a su marginación de las relaciones de fuerza y de poder más sustantivas del Chile que ya se anuncia en estos estallidos sociales.

La izquierda histórica está agotada. Reimaginarla implica el desafío de pensar más allá de los convencidos. Remite a pensar una alternativa para amplios sectores que no se definen de izquierda. Implica pensar el país -no sólo una parte de éste- y forjar una vocación de disputa de conciencias con una derecha que avanza. La Concertación dejó de hacerlo porque se redujo a administrar un modelo económico y político heredado.

Hay mucho que asumir -y dejar de eludir- para abrir paso a una nueva izquierda para un nuevo ciclo de luchas populares. La crisis del socialismo, las limitaciones de los llamados socialismos reales, de cursos que no socializan el poder, que generan nuevas clases dominantes. Las propias derrotas y fracasos locales de la izquierda; evadirlos para buscar

una tramposa fuerza moral, responsabilizar de todo al enemigo, victimizarse como remedo de identidad, apenas esconden el desarme político y el defensismo conservador de magras burocracias. Es el fracaso de las estrategias pasadas para superar el capitalismo, y asumirlo es un paso ineludible para repensar la izquierda. Tal es el reto que la nueva realidad social unge.

Ello remite a la necesidad de producción de una nueva estrategia. Más que la clásica figura de la “toma del poder”, una línea efectiva de transformación de la sociedad ya no es posible de contarse como un supuesto dado. Incluso, a estas alturas del desarrollo capitalista ha quedado claro que el problema del poder no se reduce a la “conquista del Estado”. La capacidad de los poderosos de organizar la sociedad -ha quedado dramáticamente claro en la historia reciente- va mucho más allá del Estado y sus aparatos coercitivos. Por tanto, la lucha transformadora de la izquierda ha de apuntar en contra de la esencia del poder, no sólo sus excesos. Si el orden del capitalismo es tan fuerte, no es sólo porque es capaz de evitar lo que no quiere, sino porque es capaz de producir el orden que requiere.

Luego, el esfuerzo transformador no puede reducir toda su lucha a la disputa por el control del Estado. Duramente, el siglo XX nos ha enseñado que la nueva sociedad no se inventa después de la “toma del poder”. Que la nueva sociedad no es un problema meramente teórico para el presente, sólo abordable a partir de la “conquista del Estado”. La posibilidad de una nueva sociedad se define desde el presente. Está en juego en los rasgos de los actores políticos y sociales que impulsan la lucha transformadora; si no son democráticos hoy, difícilmente lo serán después de tal “toma del poder”.

Esto significa asumir que desde hoy se prefigura el futuro buscado. Por tanto, lo que hay que poner en el centro del debate, sin distracciones, es la construcción de una fuerza política y social transformadora, generadora de nuevas dinámicas y espacios, lo que implica superar el esfuerzo centrado desmesuradamente en el fortalecimiento del partido.

Pero resulta que sigue estando más claro lo que se quiere destruir, que aquello a construir. La apelación reiterada a una identidad antineoliberal, anticapitalista, antisistémica, ignora la urgencia de enfatizar la capacidad constructiva, transformadora, como principal arma de superación del orden actual.

En tanto la liberación remite a la refundación de la sociedad, implica fundar en la práctica actual instituciones de democracia, de poder y soberanía popular. Y construir también la capacidad de proyectarlas. Un futuro todopoderoso Estado socialista no realiza esa tarea, no socializa el poder; no lo ha hecho en la historia. Hay que asumir, de una vez por todas, que un verdadero socialismo democrático sólo triunfará a partir de un máximo de expansión -y no de constricción- de la democracia popular organizada.

Esto remite a superar las viejas concepciones de construcción de la organización política. Hay un agotamiento y una necesidad de superar la lógica representativa y suplantadora de la lucha social y de los actores sociales. Las fuerzas sociales ya no pueden seguir siendo consideradas como base de apoyo del partido político, como “correas de transmisión” de sus decisiones. Los movimientos y las fuerzas sociales son el actor insoslayable de un proceso de transformación social; son determinantes, y sus procesos de construcción, características histórico-concretas, y su proyección, insustituibles.

Ha de terminar, de una vez por todas en nuestra lucha universal, la vieja aspiración a ser el “brazo” -armado o político- de suyo. La organización política no puede superar su función de conducción, también insoslayable, de síntesis como “intelectual colectivo” inmerso en esas dinámicas. De ningún modo aspirar a un imposible rol sustitutivo, suplantador de los movimientos sociales, del proceso de transformación generalizado que sólo pueden sostener inmensas mayorías determinadas a hacerlo. En esto no hay atajos posibles, electorales ni armados, por igual. La creencia ilusoria en esos atajos sólo dilata esta marcha. Eso es lo que ha acontecido hasta ahora. Es lo que hemos de empezar a remontar.

Bibliografía

Boeninger, E. (1997) Democracia en Chile. Lecciones de Gobernabilidad, Santiago, Andrés Bello.

Cuenta Pública (2011) "Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores Balance 2006-2010", Ingresa, Santiago.

Meller, Patricio (2011) Universitarios, el Problema no es el Lucro, es el Mercado, Santiago, Uqbar.

MINEDUC (2008) "Bases para una política de Formación Técnico-Profesional en Chile", Santiago.

Orellana, Víctor (2011) "Nuevos Estudiantes y Tendencias Emergentes en la Educación Superior: Una Mirada al Chile del Mañana" en Jimenez, Mónica y Lagos, Felipe "Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes", Aequalis, Santiago.

Ruiz, C., Orellana, V. (2010) "Panorama social del Chile del Bicentenario", en Análisis del año 2010, Revista del Departamento de Sociología, Universidad de Chile, Santiago.

Ruiz, Carlos (2007) "¿Qué hay detrás del malestar con la Educación?" en Revista Análisis del Año 2006, Departamento de Sociología, Universidad de Chile, Santiago.

Sexta sesión:

Se pretende profundizar sobre el carácter del Estado y las disputas existentes en cómo lo entenderemos y su rol en la sociedad actual. Para así comprender los vínculos que existen entre esta discusión y las luchas estudiantiles.

Preguntas generadoras:

1. ¿A que nos referimos cuando hablamos del carácter del Estado?

2. ¿Qué “forma” adopta el Estado en el Chile actual?
3. ¿Qué relevancia tiene para las luchas estudiantiles conocer y comprender la forma que adopta el Estado (y la dominación) en el Chile actual?

2. Foro Sobre el Lucro en la Educación

2.1 “Presentación de Gabriel Boric “El lucro en la Educación Superior”

Gabriel Boric Font⁴⁸

Durante todo el año pasado los estudiantes secundarios y universitarios nos movilizamos, marchamos, discutimos y planteamos con mucha fuerza nuestras demandas, en las cuales se contenía como un punto principal el fin al lucro en la educación chilena, porque creíamos y seguimos creyendo que la educación no es un espacio que sea susceptible de negocio. Durante todo el año pasado, y todavía quedan algunos resabios de aquello, se nos tildó de sobre-ideologizados⁴⁹, se nos acusó de tener consignas vacías, se trató de descalificarnos mediante diferentes artimañas y estrategias para atacar particularmente esta demanda del movimiento estudiantil. Hubo varios eventos relativos bien interesantes, quizás el más emblemático fue cuando Joaquín Lavín,

*

48 Presidente Fech, 2011-2012

49 Al respecto, ver entrevista al entonces ministro Joaquín Lavín, diario La Tercera, 2 de Julio de 2011, donde enfáticamente señala que la movilización impulsada desde el CONFECH (Confederación de estudiantes de Chile) durante ese año no representa a los estudiantes en su generalidad (por la composición de la mencionada confederación, eminentemente de universidades denominadas “tradicionales”) y que la dirigencia encargada estaba extremadamente politizada, chocando con las concepciones gremialistas propias de sector político de Lavín, para las cuales los grupos sociales han de avocarse a lo que les concierne como sector, bajo el razonamiento de que la generalidad de lo social no les incumbe directamente, por ser sólo una parte de ella. A este respecto, un texto ilustrativo viene a ser El gremialismo y su postura universitaria. En 27 preguntas y respuestas, un fascículo universitario generalmente atribuido a la autoría de Jaime Guzmán, en realidad elaborado, editado y repartido por el Movimiento Gremial de la Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, y la Universidad Católica del Norte, en Mayo de 1980.

ministro de educación en ese momento, declara de manera pública⁵⁰ haber recuperado la inversión que realizó en la sociedad Ainavillo, que la inmobiliaria que le arrienda los edificios a la Universidad del Desarrollo y aun así desde su sector defendían que en la educación superior no había lucro.

Hoy día vemos como un reforzamiento de nuestra convicción este informe que emana de un poder del Estado, desde la Comisión Investigadora en Educación Superior de la Cámara de Diputados⁵¹, que ratifica lo que como estudiantes hemos venido evaluando desde hace un tiempo. Es un informe que está a disposición de todos. Nosotros lo hemos difundido, e hicimos mucha presión para que se hiciera público, porque parte del parlamento no quería que se masificara tal información. De hecho, muchos de ustedes retuitearon y se mofaron del señor Nicolás Mönckeberg, presidente de la Cámara de Diputados, que mediante artimañas administrativas no quería dar a conocer este informe⁵². Este informe es producto de un trabajo de siete meses en donde se entrevistaron a diferentes rectores, estudiantes, académicos y sindicatos de universidades. Es un informe que confirma lo que como movimiento hemos estado planteando, y por lo mismo no es algo que

*

50 Ver reportaje "Joaquín Lavín: No he perdido plata en la Universidad del Desarrollo", de la edición electrónica de Radio Cooperativa, 23 de Julio de 2011.

51 Comisión propuesta y aprobada en la Cámara de Diputados el 6 de Julio de 2011, cuyo producto final fue un polémico informe (finalmente no aprobado) en el que se investiga a fondo sobre los antecedentes de lucro en las universidades privadas de Chile, cuya prohibición está consagrada en la ley que rige a las universidades del país. Ver: "Revise el informe completo de la comisión investigadora del lucro en la Educación Superior", del diario electrónico El Mostrador, 26 de Junio de 2012.

52 Durante Junio de 2012, en medio de la polémica por el informe, el entonces presidente de la Cámara de Diputados, Nicolás Mönckeberg, llevó la iniciativa de no analizar en la Cámara el llamado "informe del lucro", en una sesión parlamentaria a realizarse a pocos días de una marcha estudiantil. De esto dependía que el informe se hiciera público o no en ese momento, por lo que esta iniciativa generó sospechas entre los estudiantes, pues la publicación del informe podría haberle dado más peso a las reivindicaciones que dieran contenido a la movilización que se lanzaría a las calles el 28 de Junio con gran masividad. Sobre la polémica con el diputado Mönckeberg por este evento, revisar un breve, poco parcial pero ilustrativo reportaje de la edición electrónica de la revista The Clinic: "La derecha prepara "chanchullo" para que no se conozca el informe sobre el lucro en las universidades", 23 de Junio de 2012.

nos sorprenda, aunque sí creemos que es un respaldo contundente a nuestras demandas.

Dicho esto en cuanto al contexto en el cual se desarrolla este evento, y también teniendo muy presente que estamos ad portas a una gran movilización nacional, voy a responder a cuatro preguntas sobre el asunto que hoy día nos convoca, desde la perspectiva del movimiento estudiantil, para después terminar en una breve conclusión. Estas cuatro preguntas son las siguientes:

¿Por qué el lucro es un tema para el movimiento estudiantil? ¿Por qué debiera serlo también para el país?

¿A qué nos referimos cuando decimos lucro? Esto porque nos hemos encontrado con muchas visiones contrapuestas para enfrentar esta pregunta.

¿Por qué lucrar con la educación, desde nuestra perspectiva, es malo?

¿Cuál es el sentido político de nuestra demanda no al lucro y qué proponemos hoy como movimiento?

Hoy día, el lucro es una de las tantas fuentes de desigualdades que tenemos en nuestra nación, porque implica el enriquecimiento de unos pocos a costa del sacrificio de muchos, y eso lo vemos con mucha claridad en los casos quizás más violentos o más grotescos, como por ejemplo el de la Universidad del Mar⁵³; o bien, no sé si se acuerdan

*

53 Se refiere a las denuncias de irregularidades económicas y administrativas en la Universidad del Mar, institución de educación superior privada, que vienen haciendo escándalo en la opinión pública desde la renuncia del rector Raúl Urrutia, que, junto con renunciar a su cargo, hace la denuncia pública sobre el lucro desenfrenado de la Universidad, que se encontraba ya en medio de una crisis financiera y administrativa que mantenía, entre otras irregularidades, deudas masivas con las remuneraciones de los docentes. Ver reportaje: "Universidad del Mar: renuncia del rector deja en evidencia cómo opera el lucro en la educación superior", del Centro de Investigación Periodística (CIPER), edición electrónica, 31 de Junio de 2012. Para la fecha de la publicación de este libro, el Consejo Nacional de Educación ya ha determinado el cierre de la Universidad del Mar", reportaje electrónico de Radio Universidad de Chile, 26 de diciembre de 2012.

– para no circunscribir esto exclusivamente al tema de la educación superior– que en el año pasado se pasó un reportaje de Canal 13 en donde mostraban un colegio cuyo sostenedor llega todos los días en un BMW o en un Mercedes, pero donde la cadena del baño del establecimiento estaba con llave para que se tirara solo dos veces al día, para ahorrar en la cuenta del agua. No es una abstracción o una ocurrencia nuestra que el lucro sea nocivo: estamos hablando de consecuencias reales, del día a día. Considerando las demandas políticas que estamos levantando, esto es especialmente relevante, porque si se trata sobre lo que consideramos derechos sociales básicos, a saber, vivienda; salud; educación, el lucro constituye un elemento aún más grave, pues implica que lo que podríamos estar usando en entregar una mejor calidad para la realización de estos derechos, va a parar al bolsillo de unos pocos. Cuando se dio el primer trámite legislativo de la discusión que prohíbe el lucro con fondos públicos, el senador Espina de Renovación Nacional señalaba: “bueno y después quienes firman este proyecto pretenderán prohibir el lucro también en la previsión, también en la salud, ¿Cómo se les ocurre?”. Mientras tanto yo pensaba desde las tribunas: “claro que sí, para allá debemos avanzar”, aunque sin embargo esa es una discusión que debe ser consensuada en el largo plazo, por lo que mejor centrémonos ahora en educación.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de lucro?, ¿Cuál es el concepto que está detrás de éste, cuando por un lado tenemos a la senadora Ena Von Baer que defiende una posición desde el diccionario de la RAE⁵⁴ y nosotros, por otro, como movimiento estudiantil, que defendemos una posición política en torno al mismo? Lucro no significa retribución, como algunos han querido plantear. Antes pensaba que quienes intentaban plantearlo así lo hacían por ignorancia, pero a estas alturas creo abiertamente que es po de mala fe. Después de todas las intervenciones que hemos hecho como movimiento, después de todos los debates que se han dado, después de exposiciones como la de la profesora Mönckeberg, seguir sosteniendo que el lucro no es más que la justa remuneración es sencillamente tratar de desviar el fondo del debate, simplificándolo de manera absurda.

*

54 <https://twitter.com/enavonbaer/status/104706604519272448>

Decir no al lucro no es lo mismo que oponerse a que las personas obtengan un sueldo por el trabajo que realizan, como se veía el otro día en un foro al que nos invitaron en la Universidad Finis Terrae, donde un estudiante nos pregunta: ¿Por qué ustedes siguen defendiendo el no al lucro, acaso ustedes no quieren lucrar con sus carreras, acaso no quieren que se les pague un sueldo justo a la gente? Y nosotros –porque estábamos en ese foro con la Camila Vallejo y la Daniela López, le respondimos de manera muy contundente a quien preguntaba, que decir no al lucro no significa decir que no le paguemos a nadie por el trabajo que hace. El lucro, para ser muy claros, es cuando una actividad que genera ingresos, en el caso de educación vía aranceles, vía matrículas o subsidios del Estado directos o indirectos, no redirige esos ingresos a la actividad misma que los genera, sino a los bolsillos de quien controla la actividad. Entonces, por supuesto que nosotros queremos que hayan sueldos dignos, queremos que haya una justa retribución por el trabajo pues creemos en su valor, pero sin embargo no creemos que con la plata que pagan estudiantes de la Universidad del Mar, del INACAP o de la Universidad Autónoma, los pocos controladores de esas universidades terminen enriqueciéndose por medio de resquicios legales y terminen construyendo, con el esfuerzo de miles de familias, la ampliación de su casa en La Dehesa. Eso es lo que nosotros consideramos lucro, no la justa retribución por el trabajo. En concreto, la prohibición de los fines de lucro sólo significa –y esto lo expresa muy bien el profesor Fernando Atria en su libro “La mala educación”⁵⁵–, que la persona jurídica que provea el servicio en cuestión, en este caso la educación, tiene que generar una relación no instrumental con la actividad que realiza. Creo que queda bastante claro en estos términos. Quien participa de una actividad con fines de lucro lo hace sencillamente para enriquecerse, y acá uno no está haciendo un juicio moral sobre si es bueno enriquecerse o no, sino solo insistiendo en que una actividad sin fines de lucro, tal como se consigna en la ley para las universidades⁵⁶, es una actividad donde el fin es la educación misma y nada más.

Avanzando hacia la tercera pregunta: ¿Por qué creemos que lucrar con la educación es malo? Porque hay una directa relación de

55 Fernando Atria (2012), *La mala educación*. Santiago: Editorial Catalonia.

56 Ley General de Universidades, promulgada en 1981.

esto con la calidad que se entrega, en la medida en que los recursos que se sacan de la educación para ir a parar a los bolsillos de estos señores podría invertirse en ella misma; generar mayores sueldos para los trabajadores, generar mayores ingresos para investigación, mejorar la infraestructura, mejores materiales para el aprendizaje y etc. Hay una gama muy amplia para invertir los recursos, pero éstos no van a parar a la institución que está proveyendo educación, si no al bolsillo de sus dueños, y esto es un perjuicio para los estudiantes que atienden a esas casas de estudio, y para todos los contribuyentes que aportan al Estado y que terminan financiando el negocio a estas personas.

Nosotros, los estudiantes de Chile, concebimos a la educación como un derecho. Pues, ¿qué se entiende por un derecho? Es una relación social que no está mediada por la presencia del dinero en cuanto capacidad puramente individual, privada, y es una condición sin la cual la sociedad no puede construir, según sea el caso, formas para relacionarse de mejor manera. La educación para nosotros es una condición mínima y necesaria para la sociedad, y es donde se ponen en juego los planes de desarrollo de una sociedad entera. Cuando la educación es reducida a mercancía y bien de consumo, como se señala en palabras de nuestro presidente de la República⁵⁷, lo que se hace es desproveer a la educación de su carácter más humano, quitándole su potencial para el desarrollo integral de las personas. No podemos mirar hoy en día la educación como un espacio de crédito personal, sino como un espacio donde nos encontramos todos como sociedad en general; la educación, lo público, es el único lugar donde podemos concebirnos realmente como iguales entre nosotros. Que hoy en día esté necesariamente mediada por el dinero, rompe tal posibilidad.

Finalmente, ¿cuál es el sentido político de la demanda de no al lucro? Y, ¿qué es lo que proponemos hoy como movimiento estudiantil respecto de este tema? Lo que está detrás de nuestra demanda, de nuestra lucha como movimiento estudiantil, es la convicción de que es el Estado quien debe velar por que las instituciones entreguen la mejor educación posible y que la calidad, la excelencia de las mismas, no

*

57 "Presidente Piñera: La educación es un bien de consumo", reportaje de edición electrónica de Radio Cooperativa, 19 de Julio de 2011.

choque con el afán de enriquecerse de los empresarios de la educación. Prohibir el lucro es sacar de raíz a quienes no están interesados en entregar educación, sino más bien en encontrar buenos nichos de mercado. Si bien puede haber espacios donde el lucro coincida con condiciones relativamente buenas, en cuanto a calidad educativa, no es la regla, en tanto el empresario tiende naturalmente a tratar de maximizar su ganancia.

Es por todo esto que nos indigna y nos da más motivo para salir a las calles cuando escuchamos al ministro de educación negando que haya fines de lucro en las universidades, o bien señalando que la Universidad del Mar es un caso aislado, aduciendo el falso argumento de que no han habido anteriormente otras denuncias al respecto, siendo que en realidad los estudiantes estuvimos denunciando el lucro durante todo el año pasado, sobre lo cual incluso hubo presentaciones en Contraloría (cuyos antecedentes tenemos)⁵⁸, en los que se señalaba con claridad a las autoridades que revisaran los casos aludidos.

La exposición de la profesora dará cuenta de que nuestro país, desgraciadamente, es un paraíso para quienes quieren hacer de la educación un negocio. Nosotros no estamos dispuestos a seguir permitiendo eso. Por lo mismo, pedimos a los presentes, que viralicen el tema. Los estudiantes seguimos teniendo motivos para seguir movilizándonos. No puede ser que las autoridades sigan insistiendo en lo contrario. Lo hemos señalado anteriormente: no somos un circo que tenga que cambiar su función, porque nosotros estamos acá por razones políticas, no para entretener a los políticos.

Hoy día salgamos de acá con la convicción de que el Jueves 28 tenemos que repletar las calles, no solamente de Santiago, sino de todo el país. Haremos una interpelación directa a la Moneda y al Ministerio de Educación, donde le vamos a entregar un documento y le vamos a decir muy claro, en conjunto con los estudiantes secundarios: ustedes dicen que no tenemos propuestas, esto es falso, porque nosotros señalamos con claridad que queremos avanzar en esta dirección, la de

*

58 A este respecto, revisar, por ejemplo, el reportaje: "Así opera el escandaloso sistema de acreditación de las universidades", edición electrónica de Radio Universidad de Chile, 29 de Septiembre de 2011.

la educación pública; este es nuestro horizonte político y estas son hoy día nuestras demandas, nuestras exigencias que apuntan hacia allá; tienen el deber como autoridades de referirse explícitamente a ellas y no seguir repitiendo una y otra vez el mismo discurso o sencillamente ignorar las demandas de los estudiantes, que hoy representan el malestar no solo de los estudiantes, sino de las familias chilenas, de varias generaciones que han sido estafadas por esta educación que se entiende a sí misma como un mercado y no como un derecho.

2.2 “Presentación de María Olivia Mönckeberg “El lucro en la Educación Superior”

María Olivia Mönckeberg Pardo⁵⁹

Muy buenas tardes. Saludo a todos los estudiantes que con tanto interés están siguiendo estos temas. Gracias por la invitación a la FECH, a Gabriel Boric, a los amigos, a mis ex alumnos. Me gusta estar aquí junto a ustedes.

Saludo también a la diputada Alejandra Sepúlveda, presidenta de la Comisión Investigadora de la Educación Superior de la Cámara de Diputados, al diputado Rodrigo González y a todos los presentes.

Desde la investigación periodística me he venido preocupando por estos temas hace bastante tiempo; por eso, escribí un libro que se llama La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias, en 2005. Y tan preocupada me quedé hace siete años al observar lo que ocurría, que después seguí investigando, y desarrollé un proyecto que dio origen a El negocio de las universidades en Chile publicado en el año 2007. En esa época esos libros fueron acompañados del silencio de muchos otros, entre los que están también los medios de comunicación. Desde hace un año, después de todo lo que ha

*

59 María Olivia Mönckeberg Pardo es profesora titular de la Universidad de Chile y Directora del Instituto de la Comunicación e Imagen. Premio Nacional de Periodismo 2009, es autora de los libros El Saqueo de los grupos Económicos al Estado Chileno, El Imperio del Opus Dei en Chile (2003). Los magnates de la prensa, concentración de los medios de comunicación en Chile (2009). La privatización de las universidades, una historia de dinero, poder e influencias (2005), El negocio de las Universidades en Chile (2007), y Karadima, el señor de los Infiernos (2011).

protagonizado el movimiento estudiantil y –más recientemente- de lo que ha hecho la Comisión Investigadora de la Cámara de Diputados, finalmente uno ve que hay interés en la televisión abierta y en canales de cable por estos temas antes casi ignorados.

Cuando publiqué *El negocio de la universidades* ese libro no tuvo réplica en ningún medio masivo, salvo en las radios o en algunos portales electrónicos. La prensa convencional tan concentrada en el duopolio de *El Mercurio* y *La Tercera* nada dijo en esa época. Y hasta el día de hoy podría decir que esos libros están censurados aunque hablan de los gravísimos problemas de la educación superior chilena que ahora están reventando. Han tenido tribuna en las páginas de los diarios, en cambio, desde hace años muchos de los rectores de universidades privadas ofendidos cuando se habla de lucro; y en las últimas semanas han tratado de decir, por ejemplo, que el informe de la Comisión de la Cámara de Diputados es deficiente, que se entregó a la rápida, siempre descalificando las críticas o juicios cuando algo les duele. En ese contexto es en el que estamos todavía hoy en junio de 2012, más de un año después de que se vieran las primeras masivas marchas de los estudiantes universitarios en las calles del país. Pero no debiera extrañar ese silencio sobre lo que venía ocurriendo. Desde luego, hay que recordar que las universidades están entre los principales avisadores de los medios. Pero además del asunto comercial, también en ese silencio puede haber un asunto ideológico y de intereses que explique el por qué durante años no se haya hablado adecuadamente de estos problemas.

El lucro en las universidades privadas es una realidad en gran parte de las universidades las creadas con posterioridad al año 81. El informe de la Comisión Investigadora de la Cámara menciona que el cumplimiento establecido en la ley respecto del lucro, no funciona. Esta Comisión propuso una serie de reformas que apuntan a lo medular, al centro del sistema o del caos en que estamos metidos, porque este sistema ha ido generando numerosos nudos y situaciones insostenibles.

El caso de la Universidad del Mar ha saltado a nuestros ojos traspasando los silencios porque simplemente la situación no daba para más. Los trabajadores de la Universidad del Mar, según dice el mismo informe de la Cámara entregaron su testimonio impactante e ilustrativo.

Y posteriormente el rector que duró 40 días Raúl Urrutia, un ex diputado de Renovación Nacional, levantó la voz ante lo que estaba sucediendo. Y no es Urrutia una persona que se pudiera ver como sospechosa desde el gobierno; el rector tuvo que decir "basta" en muy poco tiempo, porque se encontró con una situación absolutamente inmanejable para él, en la medida de que los dueños querían pagarle primero a sus inmobiliarias los arriendos y hacer otros pagos de esa índole, antes que cancelar sueldos a los académicos, a los funcionarios.

Esa universidad tiene 20 mil estudiantes en sus diferentes sucursales a lo largo del país ¿Qué duda cabe ahí de que el lucro ha sido y es el motor de los dueños de la Universidad del Mar? Habría que señalar también que toda la operación que hizo esa universidad para lograr la acreditación es una de las razones por la cual está hoy día siendo juzgado por la Fiscalía de la Zona Oriente, Eugenio Díaz Corvalán, el ex presidente subrogante de la Comisión Nacional de Acreditación.

Los dueños de la Universidad del Mar necesitaban obtener la acreditación, aunque fuera por dos años -había sido rechazada muchas veces antes-, con tal de obtener el crédito con aval del Estado, que esa es la meta en estos casos. Y lograron la acreditación. Con eso tenían vendida la Universidad a un fondo de inversiones a comienzos de 2011: la tenían vendida nada más y nada menos que al mismo grupo que había diseñado el fondo de inversiones Southern Cross que fue el que inventó el negocio de La Polar.

Lo interesante en medio de todo esto, es que estos señores de Southern Cross se arrepintieron, al calor del movimiento estudiantil del año pasado, y de las protestas de los estudiantes y de sus trabajadores y académicos que se movilizaron y fueron a paros y tomas cuando supieron de esta negociación. Pasó el tiempo y finalmente los dueños de la Universidad del Mar se quedaron con esta acreditación de dos años que no les sirve de mucho, porque ya ha transcurrido más de uno. Fue en ese escenario que nombraron rector a Urrutia, quien apenas aguantó poco más de un mes. Ahora no sé cómo van a salir de todo esto.

Pero la situación de la Universidad del Mar, como bien decía Gabriel Boric, no es excepcional. Es extrema, es ilustrativa, logró remecer,

pero muchas otras de diversos tamaños también lucran. Por estos días hemos estado hablando de las más grandes, pero también hay algunas pequeñas que lucran, y aunque la ley no lo permite obtienen ganancias gracias a los aranceles de los estudiantes. Son estos aranceles la fuente para todo este lucro. Es desde ahí de donde proviene el dinero que permite las ganancias excesivas de quienes están en este negocio.

Las impugnadas

La comisión de la Cámara de Diputados pasó a la Fiscalía la situación de la Universidad de las Américas, de la Andrés Bello, de la Universidad de Viña del Mar, del Instituto AIEP, del mismo grupo Laureate. También de la Universidad Santo Tomás, de la Uniacc, la Universidad del Desarrollo y la Universidad del Mar. Además, son nombradas en el Informe y susceptibles de ser investigadas, la Universidad San Sebastián, la Autónoma, la Pedro de Valdivia, la Central, la Gabriela Mistral, la Tecnológica, y la Finis Terrae. Lo más probable es que la investigación se proyecte a todas ellas y al resto del sistema privado donde la mayoría lucra; hay todo tipo de sociedades de papel o inmobiliarias, sociedades que venden servicios, pero que detrás de ellas están los mismos personajes. El informe de la Cámara ha provocado un gran terremoto. La investigación del Ministerio Público generó mucha preocupación a los dueños de universidades, sin duda alguna. Y también creo que hay mucha inquietud en el ambiente político; todavía no sabemos, pero ojala este informe cuente con el apoyo en la Cámara de Diputados.

Es importante tener claro –reitero- que los aranceles son el insumo que las universidades privadas tienen para lucrar; son la materia prima: mientras más aranceles recojan, más aumenta el negocio a gran escala. Eso hace que los aranceles de las universidades chilenas, sobre todo de las privadas alcancen cifras récord a nivel mundial.

El estudio realizado por CEFECH, el Centro de Estudios de la FECH, señala que la Universidad Andrés Bello lideró el 2011 el ranking del ingreso monetario de la universidades privadas; la sigue la San Sebastián, Las Américas la Santo Tomás. Eso sin contar la venta de servicios, titulaciones, magíster, diplomados, postítulos y otras entradas.

Vinculación con grupos económicos

Varias de las más conocidas universidades privadas están vinculadas a grupos políticos y/o económicos que se forjaron en dictadura. Esta característica se ha ido acentuando con posterioridad a 2007 cuando efectué esa investigación que dio origen al libro *El negocio de las universidades*. Eso tiene dos aspectos: uno es que hay más presencia de grupos económicos, y lo segundo es la incursión de fondos de inversión, que han ido comprando más o han ido apareciendo otros; de paso, hay que decir que el objetivo del fondo de inversión es el lucro, no tiene sentido si no, está en su lógica misma de funcionar.

Cuando uno escucha los argumentos con los que se defienden los representantes de estas universidades privadas lucrativas, uno se encuentra con que están tratando de sacarle al Estado más de lo que ya obtienen; han tenido beneficios desde que se crearon a través de rebajas tributarias, de Aporte Fiscal Indirecto (AFI), y este año empezaron a competir en algunos fondos concursables con dineros del Estado para infraestructura. Y, sin embargo, quieren más; por eso, argumentan este asunto de que todas las universidades serían iguales, que no importa la tradición, sino su desempeño actual y los programas que tengan para adelante, indican.

El lucro es así el motor de la mayoría de las 35 universidades privadas. Se puede advertir eso en el caso del grupo Laureate, actualmente bajo el control del fondo de inversión estadounidense Kohlberg, Kravis, Roberts; primero cuando eran Sylvan International adquirieron Las Américas. En 2004 compraron la Andrés Bello, y hoy son dueños también de la Universidad de Viña del Mar, del AIEP y de la Escuela Moderna de Música. La magnitud del negocio se refleja en que con la sola suma de la Andrés Bello y de la Universidad de las Américas hay un total superior de 60 mil estudiantes; esto significa más que la Universidad Católica y la Universidad de Chile juntas.

Nombres detrás del lucro

Cuando uno ve los nombres detrás del lucro se empieza a comprender por qué hay tanta gente preocupada de silenciar esto, o de pretender no darle importancia. Haré referencia hoy a algunos de los nombres principales, pero si se empieza a rastrear en decanos y profesores también nos vamos a encontrar con muchos otros.

El presidente de la junta directiva de Las Américas es Hernán Chadwick Piñera, presidente del Consejo Nacional de Televisión, primo hermano del presidente Sebastián Piñera y hermano del ministro vocero Andrés Chadwick.

Vicepresidente y rector de Las Américas es José Pedro Undurraga que proviene del grupo Inacap Universidad Tecnológica. Además, están en la junta directiva de Las Américas: el exministro Genaro Arriagada, el periodista Manfredo Mayol, asesor de Joaquín Lavín, y los ingenieros comerciales y empresarios Fernán Gazmuri Plaza y Jorge Selume, exdecano de Economía de la Universidad de Chile en dictadura y ex director de presupuesto de Augusto Pinochet.

Por largos años Jorge Selume fue socio de Alvaro Saieh -dueño de Corpbanca y Copesa- y juntos fueron parte de la Universidad Andrés Bello. Después Saieh vendió y Selume siguió con el grupo que compró la mayor parte. Actualmente preside la junta directiva del AIEP, un instituto profesional del mismo conglomerado y es vicepresidente de la Universidad Andrés Bello (UNAB).

La prorectora de Las Américas era hasta hace unos meses una persona bien conocida en el ambiente de las universidades: Paulina Dittborn Cordua. Ella es hermana del subsecretario de Hacienda y ex diputado de la UDI Julio Dittborn. Paulina es casada con el ex ministro de educación de Pinochet Juan Antonio Guzmán Molinari, (quien fue ministro en el tiempo de Federici), dirigente de la Sociedad de Fomento Fabril, Sofofa. Junto a Paulina Dittborn y a José Pedro Undurraga, entre otros, fueron quienes levantaron el denominado grupo INACAP. Actualmente, Juan Antonio Guzmán preside la junta directiva de la Universidad Andrés Bello.

En esa junta de la UNAB, están entre otros el ex vicepresidente de CONICYT, también en dictadura Manuel Krauskopf, y los economistas Oscar Guillermo Garretón y Julio Bustamente, que fue superintendente de AFP.

La Universidad del Desarrollo es encabezada por el ex ministro de Hacienda Hernán Büchi, quien también es socio de esa entidad, fundada hace 20 años por dos actuales ministros de Sebastián Piñera: Joaquín Lavín quien partió en Educación y fue trasladado a Desarrollo Social, y el ministro secretario general de la Presidencia Cristian Larroulet. Los otros fundadores fueron Ernesto Silva Baffalluy, su primer rector, quien murió en 2011, y el actual Federico Valdés Lafontaine, ex presidente de Azul-Azul.

Asociados con ellos en la Corporación UDD y en la Inmobiliaria Ainavillo se encuentran Carlos Alberto Délano y Carlos Eugenio Lavín, dueños del grupo Penta, que surgió en tiempos de dictadura, al amparo de las privatizaciones.

La Universidad del Desarrollo había sido fundada en Concepción en 1990. Después sus socios compraron la Universidad de Las Condes y se expandieron a Santiago, y, más tarde, construyeron el nuevo campus en San Carlos de Apoquindo.

Hurtado Vicuña y Linzor Capital

Juan Hurtado Vicuña, líder de uno de los principales grupos económicos actuales, “compró” en 2009 junto al fondo de inversiones Linzor, la mayoría de las acciones de la Corporación Santo Tomás; la entidad creada por el fallecido Gerardo Rocha incluye la UST, instituto profesional, centro de formación técnica y una red de colegios.

Hurtado es el presidente de ENTEL, accionista de Pucobre y del Consorcio Nacional de Seguros, uno de los grandes beneficiados con las privatizaciones de exempresas públicas, y dueño de empresas inmobiliarias. Es cuñado del senador y presidente de RN Carlos Larraín, quien reconoció en una entrevista que tenía intereses en una universidad.

En tanto, el inversionista Tim Purcell fundador de Linzor Capital y José Said, dueño de la Isapre Cruz Blanca, controlador de Embotelladora Andina y de Parque Arauco, son socios de Linzor y partícipes de este negocio. Después de la operación de compraventa, quedó como presidente de la Corporación Santo Tomás, su principal dueño, Juan Hurtado, quien nombró como director ejecutivo a su brazo derecho en negocios anteriores: Marcos Büchi Buc, hermano del ex ministro de Hacienda de Pinochet, Hernán Büchi.

La Universidad San Sebastián y otras curiosidades

Parte de los antiguos dueños de la Universidad Andrés Bello y sus inmobiliarias, entre los que están el fundador de la UDI Luis Cordero Barrera y el empresario Andrés Navarro, dueño y fundador de Sonda, tomaron el control de la Universidad San Sebastián, junto a Alejandro Pérez y Luis Ernesto Videla, quien murió junto a otros miembros del directorio en un accidente aéreo en marzo de 2010. Cordero, Navarro y Pérez controlan, asimismo, AB Inmobiliaria, sucesora de Inmobiliaria Andrés Bello. En los cargos directivos de la San Sebastián hay importante presencia UDI.

En Valparaíso, la Universidad de Aconcagua fue adquirida en 2007 por el grupo empresarial de Gonzalo Vial –productor de pollos y dueño principal de Agrosuper, el mismo de la planta de cerdos de Freirina-, que la fusionó con la Universidad de Rancagua.

Otra situación interesante se observa en la Universidad de Ciencias de la Informática, Uncinf. El 60 por ciento de la Uncinf fue adquirido en 2009 por los dueños del Preuniversitario CEPECH. Este grupo nació del preuniversitario de la FECECH en los '80 –la organización que pretendía sustituir a la FECH con dirigentes designados- y del Preuniversitario CEPECH, uno de los dos mayores del país. A la vez controlan el Instituto Profesional de Chile, IP de Chile. Entre los fundadores de este grupo está el secretario general de la Empresa El Mercurio y subdirector del diario de Agustín Edwards, Carlos Schaerer.

Ribera, su familia y la U. Autónoma

El ministro de Justicia Teodoro Ribera Neumann está estrechamente ligado a las universidades privadas. La Universidad Autónoma pertenece a él y su familia, como lo describí en un capítulo de "El negocio de las universidades" hace cinco años. Su padre Teodoro Ribera Beneit preside la junta directiva; su hermano Jaime Ribera Neumann es el secretario general y el actual ministro era rector y principal motor hasta entrar al gabinete en junio de 2010. La Universidad Autónoma ha tenido elevadas ganancias según cifras oficiales y ha tenido una fuerte expansión en los últimos⁶⁰ años.

A estos grupos se suman otros como el que controla la Universidad Mayor, vinculado al último equipo que tuvo la dictadura en el Ministerio de Educación hasta marzo de 1990 y en cuyo directorio históricamente ha destacado la presencia de ex ministros de Augusto Pinochet, encabezados por Ricardo García Rodríguez, su histórico presidente, desde esos tiempos. Actualmente figuran también en su directiva los ex ministros Jorge Prado Aránguiz y Sergio Melnick. Su rector, Rubén Covarrubias, encabeza los movimientos en pro del apoyo estatal a las privadas, junto al ex ministro René Salamé.

Los negocios ideológicos

Dentro del panorama de las universidades privadas hay algunas que no lucran con el dinero, pero obtienen ganancias de otro tipo. Es lo que he llamado el "negocio ideológico", como señalé en ese libro. Entre estas también hay algunas que podríamos considerar que lucran y a la vez intentan influir como la Universidad del Desarrollo, cuyos dueños están ligados a la UDI. Así, se podría concluir que en esta entidad hay un doble objetivo. Sus socios han ganado dinero, pero también es un centro de estudio donde la UDI está muy presente.

*

⁶⁰ El conflicto de interés que se generó al hoy ex ministro de Justicia motivó su alejamiento del gabinete de Sebastián Piñera el 17 de diciembre de 2012, como consecuencia del escándalo de la Comisión Nacional de Acreditación y sus vínculos con el enjuiciado ex presidente de la entidad Eugenio Díaz Corvalán.

También se puede considerar "ideológica" la Adolfo Ibáñez, que no sé –porque no la he investigado en detalle- si lucra o no lucra, pero sí destaca por sus altos aranceles y por una dimensión económica muy ligada al modelo socio económico neoliberal.

La influencia religiosa está presente en muchas tradicionales y nuevas. Entre estas destaca la Universidad de Los Andes, perteneciente al Opus Dei, creada en paralelo a la del Desarrollo en febrero de 1990 que no solo ha logrado consolidarse, sino que ha tenido un notable crecimiento en su infraestructura. Eso se vincula con sus elevadísimos aranceles y con las notables sumas que entregan por donaciones de los miembros del Opus Dei o sus simpatizantes; tanto así que en esa materia ha logrado superar a la Universidad Católica en los últimos años.

Entretanto, lo que es muy claro, es que ninguna de las universidades privadas hace investigación. O al menos no en forma significativa. Ni siquiera la de Los Andes ni la Adolfo Ibáñez. La excepción es la Andrés Bello que se acreditó por investigación, porque constituyó un núcleo basado en levantarle hace unos años, académicos a la Universidad de Chile.

La pregunta que muchos se hacen es si estas universidades que no investigan son realmente universidades. ¿Serán college, serán otra cosa?, ¿pero universidades? Uno se debería hacer la pregunta al menos, porque al no hacer investigación, es tremendamente difícil tener una buena docencia que permanezca en el tiempo, y desde luego, eso implica que no hay un aporte hacia el país. Con esa vara, pocas podrían ser calificadas realmente de universidades.

Qué pasa con la Superintendencia

Quisiera terminar comentando que la creación de la Superintendencia de la que se habla es absolutamente insuficiente para los problemas que hay en educación superior en Chile, y que hay en las universidades privadas. Si ese proyecto presentado por el gobierno se llegara a transformar en ley en los términos en que está planteado, se correría el riesgo de que el lucro se legitime. Claramente no basta con

crear una superintendencia; parece imprescindible fortalecer la educación pública y dotar a la superintendencia, cuando se cree, de funciones fiscalizadoras orientadas particularmente a las universidades privadas.

La vinculación a las empresas relacionadas constituye realmente una maraña. Ustedes tienen a la vista algunas señales como lo que está ocurriendo en la Universidad del Mar, pero el tema es muchísimo más amplio y difícil de dilucidar.

Las soluciones que plantea el gobierno parecen absolutamente insuficientes para la magnitud de los problemas que aquejan a la educación superior. Ni los límites de 10 por ciento de participación de una persona en una sociedad -es un tope alto por lo demás- ni esas disposiciones sobre "transacciones a precio de mercado" ayudarían a evitar el lucro; realmente resultaba casi irónico cuando Federico Valdés dijo que ellos arrendaban a precios de mercado en la Universidad del Desarrollo... supongo que a la Inmobiliaria Ainavillo o al grupo Penta. La pregunta que uno se hace es ¿Cuál es el precio de mercado para el arriendo de una universidad? Si eso no aparece en El Mercurio, no aparece en avisos económicos, no aparece en ninguna parte, el precio de arrendar en una universidad. ¿Cómo van a saber cuál es?

En estas iniciativas de última hora parece haber una intención de mayor información, pero eso no bastará. Si no hay cambios de fondo y una fiscalización profunda acorde con la magnitud de los problemas, los grandes negocios seguirían subsistiendo. Y hay que preguntarse si estamos dispuestos a que se continúe lucrando y haciendo negocio con la educación al precio de endeudar a las familias y generar frustraciones en los jóvenes con una formación de mala o discutible calidad, y grandes beneficios para quienes controlan el negocio.

Entretanto, es necesario profundizar en el debate para provocar cambios de verdad. Y en ese sentido sí es importantísimo estar bien informado, bien documentado. Cuesta leerse 350 páginas del Informe de la Comisión Investigadora de la Cámara de Diputados, me dirán.

Pero les recomiendo que lo hagan. Porque la reflexión sobre esto los va a ayudar a ustedes como estudiantes. Y las propuestas que puedan hacer serán más fundamentadas. Yo no había leído hace tiempo un informe tan crítico y lapidario sobre un tema tan sensible. Estamos muy acostumbrados a buscar los consensos, a no molestar, pero lo interesante que tiene el Informe de la Comisión Investigadora de la Cámara es que las cosas las llama por su nombre, y al menos a mí como periodista me parece esencial hacerlo.

Ese Informe y la investigación que está haciendo la Fiscalía realmente abren una luz de esperanza a todos los que creemos que esto tiene que cambiar, ojalá de raíz. A quienes esperamos que se pueda establecer en Chile una educación pública de calidad, una educación que valga la pena para todos los estudiantes, y que no lucre a costa de ellos. Una educación que contribuya a nuestro desarrollo como país y a disminuir las profundas brechas socioeconómicas que existen hoy.

3. Cierre de la Escuela

La jornada de cierre de la Escuela para la Acción Estudiantil, tuvo por objeto realizar una evaluación individual y colectiva sobre el desarrollo del espacio de formación. Para eso se procedió a que cada uno de los participantes contestaran una encuesta donde se evaluaban diversos aspectos, entre ellos la calidad y pertinencia de las exposiciones, el trabajo desarrollado por los grupos y las diversas metodologías de trabajo que se desarrollaron a lo largo del taller. Con posterioridad a esto, se procedió a una evaluación grupal, por lo que cada grupo debió contestar una pauta de preguntas. Con el objeto de que el grupo de trabajo no se viera influenciado por el monitor con el que trabajaron a lo largo del taller, este no se encontraba presente al momento en el que se desarrollo la evaluación. Finalmente se procedió a la entrega de los diplomas y al cierre de la escuela con las palabras del presidente de la FECH. Sólo se realizó entrega de diplomas a los asistentes que concurrieron a por lo menos 4 sesiones.

3.1 “Palabras de cierre de la Escuela Para la Acción Estudiantil” Gabriel Boric Font⁶¹

Fue el mismo Nicolás Romero, director del CEFECH y organizador de este espacio, quien en la primera sesión de la escuela, mencionó algo importante para hablar sobre los motivos que inspiran la realización de esta instancia formativa, y a su vez sobre la relevancia que tiene hacer algo de estas características. La gente que está en la vereda del frente, disputando las concepciones sociales sobre educación, y más allá aun, sobre el Estado como su base, es gente preparada, gente que se toma esta pega en serio, que sabe hacia dónde quiere ir. Por otro lado, uno de los análisis que hicimos respecto de lo que fue el movimiento del año pasado, es que se corría el riesgo de que la movilización estudiantil se quedara en el glamour, en los flash, en la intensidad, en el bonito recuerdo de lo que fue el 2011, pero que a la hora de los recuentos, nuestra capacidad de incidencia política y transformación de la realidad hubiera sido sumamente escasa. Estamos todos sumamente conscientes de que los cambios que hoy estamos planteando no son cambios de carácter gremial; no son cambios que se solucionen con más plata, sino que son cambios estructurales. El modelo que hoy impera en Chile, construido a sangre y fuego durante la dictadura cívico-militar, administrado por los gobiernos de la Concertación y continuado por el hoy día presidente Sebastián Piñera, fue algo que se demoró años en cuajar. La tuvieron más fácil porque no le tuvieron que preguntar a nadie, y por lo tanto es algo que nos vamos a demorar también mucho tiempo en transformar. No será fácil, y tenemos que estar preparados para enfrentar de manera seria, de manera responsable, con una convicción cada vez más fuerte para esta tarea. Es para que todo lo que pasó el año pasado no quede en una bonita anécdota, que realizamos instancias como estas, en donde pretendemos colaborar desde la humildad, pero también desde la experiencia que hemos adquirido en la Federación. Es tremendamente gratificante ver cómo después de 7 sesiones aún siguen acá. La educación con la que contamos día a día y el sistema social-político-económico que la sostiene, siguen en plena vigencia, y sólo

*

61 Presidente FECH 2011-2012

organizándonos y propiciando instancias para compartir experiencias y educarnos es que cultivamos día a día las ganas de transformar lo que nos ha tocado.

Recuerdo que en la primera sesión de la Escuela para la acción estudiantil, yo venía llegando de Valparaíso, y observar que en ese momento éramos cerca de 100 personas discutiendo en 8 grupos diferentes durante 3 horas, profundizando los debates que hemos instaurado como movimiento estudiantil, un día antes de una gran marcha por la Alameda, en donde todos nos íbamos a levantar temprano para asistir, fue tremendamente significativo. Es esa convicción la que tenemos que proyectar hoy en día de cara al futuro.

Ahora bien, quiero hacer una pequeña prevención: instancias como estas no pretenden solucionar todos los problemas que podemos tener en nuestros distintos espacios. Una de las gracias que ha tenido esta escuela es que ha convocado a gente de instituciones totalmente diversas: a gente de colegios particulares, liceos municipales, subvencionados; también participaron compañeros de centros de formación técnica, de institutos profesionales, de universidades privadas, tradicionales, de modo que cada uno tiene una realidad local totalmente diferente. De ahí que lo que se ha estado aprendiendo acá no es algo estático, monolítico; tiene que tener una utilidad concreta, y eso depende de nuestra capacidad de poner en práctica lo que razonamos en espacios reales, dinámicos. Este no es un ciclo de foros que se agota en sí mismo; no se acaba cuando se apaga el micrófono, sino más bien al contrario: lo realmente importante comienza justamente ahí cuando este se apaga, porque el verdadero trabajo y desafío que tenemos todos nosotros en este auditorio es proyectar todo esto en la realidad, creando organización colectiva allí donde antes no la había.

El momento en que nos veamos realizados con esta escuela será cuando ustedes salgan de acá a fortalecer, en la práctica, la organización estudiantil, a tomársela quizás un poco más en serio de lo que lo hacían el año pasado, entendiendo que la lucha será larga

y que requiere de nuestra constancia y convicción. Sin embargo, no existe algo así como el momento en que estemos lo suficientemente preparados intelectual y académicamente para construir la mejor organización: para dar el paso de intentar hacernos cargo de nuestra propia realidad, ese momento no existe, en tanto la mejor formación posible es la de crear organización en la práctica, metiendo los pies en el barro, armando un centro de estudiantes donde antes no había más que malestar y desinterés; disputando la conducción a quienes quieren (o hacen) que todo siga igual. Lo que nosotros esperamos es que ustedes se vayan con esa energía, que se vayan a sus espacios, donde quiera que estén, y logren convocar a más gente. Que lo que estamos haciendo hoy día sea contagioso y que las convicciones o herramientas que ustedes pudieron adquirir también las vayan transmitiendo en la práctica colectiva.

El desgaste y el trabajo que implica organizar jornadas de estas características es hartito, y es por eso que el aplauso que les pedía para Nicolás no era porque sí, pues hay una gran pega detrás, en conjunto también con los 14 monitores y de mucha otra gente que quizás ustedes no vieron, pero que se la jugó para que esto fuera posible.

Si bien esto no es algo que se pueda repetir todos los días, sí es algo que sirve para plantar semillas, cuyos frutos sólo podemos cosechar en la práctica política verdadera. Porque los que estamos acá, estamos haciendo política, no un mero ciclo de foros para salir más inteligentes. ¡No!, estamos aquí porque queremos cambiar la realidad, y ese es el objetivo de esta jornada, de esta escuela. Esperemos, todos, ser capaces de proyectar al movimiento estudiantil a largo plazo, porque como dije antes, la lucha será larga y difícil, va a requerir mucha disciplina, entusiasmo y rebeldía para mantenerlo; ojalá que estas escuelas para la acción estudiantil hayan podido aportar en esa dirección.

Así que, en fin, muchas gracias por estar este tiempo, y sigamos construyendo poder estudiantil, fuerza social desde los diferentes espacios en que nos toca estar.

IV. Proceso de Sistematización

Hemos agregado este capítulo con el objetivo de dar a conocer la forma en que fue sistematizada la escuela. Sin embargo, antes de profundizar en las especificidades, quisiéramos dar cuenta de qué entendemos por sistematización de una práctica política.

Así definiremos dicho término como un proceso, por cual las actividades de diferentes organizaciones, logran ser ordenadas a través de diversos registros, como escritos, actas, videos, etc., para así comprender y repensar la experiencia social que se ha realizado. Entonces, posterior a su recopilación existe un proceso de análisis identificando nuevas preguntas como también aspectos positivos y negativos del desarrollo de la acción, para así avanzar en la construcción de procesos de autoeducación. Podemos dividir dicho proceso en **recopilación, análisis y elaboración del documento final.**

Para la realización de la sistematización se debe contar con un presupuesto especial y con un comité encargado de la realización de dicha tarea. Éstos idealmente deben tener experiencia en procesos de sistematización.

1. Recopilación

Antes de comenzar cualquier práctica pedagógica, debemos considerar la necesidad de la existencia de un registro, de una sistematización. Para esto, es elemental que se consideren las herramientas de registro previas a la ejecución de la escuela. Es así como, el taller en cuestión contó con grabadoras y diferentes pautas que posteriormente fueron recopiladas y transcritas por las personas encargadas de dicha tarea. A continuación mencionamos las fuentes recopiladas:

- Minutas por sesión para monitores
- Encuestas a asistentes
- Videos de las ponencias
- Actas de discusiones grupales
- Evaluaciones grupales
- Evaluación a los monitores

En esa primera etapa, el objetivo es lograr acumular la mayor cantidad de registros que se hayan tenido de dicha experiencia.

Es necesario mencionar que en esta etapa también debe existir una recopilación en relación a fichas bibliográficas que puedan profundizar nuestro posterior análisis de lo desarrollado en los talleres (u otra experiencia).

En relación al registro: siempre es recomendable contar con más de una herramienta como grabadora de audio y video, o audio y apuntes manuales; ya que muchas veces éstas fallan o son difíciles de transcribir u obtener una interfaz que las lea]

En ese sentido, la recopilación es antecedida por el registro propiamente tal.

2. Análisis

En este proceso se definen los objetivos y estructura inicial del cuerpo que tendrá nuestro documento final. En función de éstos, se genera un filtro respecto de los registros que pueden servir para el desarrollo de cada uno de nuestros objetivos. Luego se visualizan y se hacen explícitas las preguntas que surgieron de las discusiones y del proceso mismo del taller, para luego ahondar en los consensos y disensos que se abordaron; por una parte las problemáticas discutidas, pero también de las metodologías adoptadas a dichas experiencias; en el entendido que muchas veces el fracaso o éxito de experiencias educativa y su incidencia, tiene directa relación con elementos metodológicos y no solo con los contenidos en esta desarrollados.

En esta etapa es posible que ciertas sesiones del taller no fuesen registradas o recopiladas de forma coherente y completa. Lo anterior puede ser corregido mediante diversas herramientas (Focus Group, entrevistas o encuestas) orientadas a generar y recoger la información que no pudiste obtener con el resto de los registros. En el caso de la escuela realizada el año 2012, se realizó un Focus Group⁶² con posterioridad*

62 Forma de una entrevista grupal, utilizada para tratar diferentes temas. Las personas que existen no necesariamente deben conocerse, sino tener un elemento en común para el investigador.

a la Escuela, este tuvo por objeto el de analizar las diversas percepciones de los asistentes respecto de la Escuela para la Acción Estudiantil. Un proceso de sistematización, debiese considerar herramientas que permitan evaluar la pertinencia del espacio formativo desde la perspectiva del desarrollo social y político futuro de los participantes.

3. Documento Final

El equipo de CEFECH que estuvo a cargo de la Escuela para la Acción Estudiantil, decidió que era necesario contar con un documento que contuviese todos los pasos y discusiones que se abordaron en la escuela; redactando en diversos capítulos las diferentes áreas de trabajo que se ejercieron para la construcción de este documento.

Por otra parte, la importancia de la construcción de un documento final radica en que este permite que los asistentes al espacio de formación, puedan visualizar su trabajo y reflexionar sobre su propia práctica, generando entonces una retroalimentación entre las instancias acotadas en ciertas cantidades de sesiones y los asistentes y su círculo de influencia.

El documento final, debe cumplir una base mínima de difusión, para así no quedar dentro de un espacio de discusión cerrada o pequeña. Para facilitar su tránsito las redes sociales y las diferentes plataformas virtuales pueden ser de una ayuda sustantiva en tal propósito; pero también se debe considerar los diferentes espacios autogestionados que tienen espacios de documentación, los cuales pueden facilitar nuestra difusión a otros actores que pudiesen replicar nuestra experiencia.

V. Evaluación y conclusiones

Todo proceso de formación debe ser evaluado con posterioridad a su realización, con el objeto de rescatar los aciertos y detectar los errores para así corregirlos en el desarrollo de una próxima experiencia educativa. Realizar una evaluación es un proceso complejo por diversas circunstancias. Toda acción humana se encuentra cargada de subjetividad, cuando nos propusimos desarrollar la escuela teníamos

legítimas aspiraciones sobre los resultados que esta generaría, los cuales como veremos, no siempre se cumplieron. El proceso de evaluación requiere de criterios definidos con anterioridad que nos permitan ponderar los aciertos y errores cometidos en el desarrollo del taller. Con el objeto de conseguir lo anterior, es que definimos una serie de dimensiones que nos permitirán desarrollar la evaluación, dimensiones que se derivan de los objetivos generales y específicos de la escuela.

Objetivos Generales	Objetivos específicos
3. Desarrollar capacidad de análisis crítico entre los asistentes, con el objeto de fortalecer la lectura del espacio político estudiantil a nivel nacional	C. Analizar los problemas actuales de la educación chilena y su relación con el Estado subsidiario.
	D. Analizar la historia reciente del movimiento estudiantil.
4. Desarrollar capacidades prácticas entre los asistentes que colaboren con el fortalecimiento del movimiento estudiantil	C. Conocer herramientas vinculadas a las formas de organización, difusión y motivación de las bases estudiantiles.
	D. Conocer herramientas que permitan potenciar las estrategias comunicacionales de las organizaciones estudiantiles.

Dimensiones:

Convocatoria / difusión:

- Número de asistentes
- Público objetivo

Presentaciones:

- Pertinencia de los temas abordados (preparación-, capacidad de adecuación al contexto y el público-)

Monitores:

- Preparación del equipo de monitores
- Responsabilidad y compromiso
- Capacidad de adecuación al contexto

Debate en grupo:

- Pertinencia del carácter homogéneo de los grupos
- Sobre los acuerdos en los grupos de discusión
- Análisis y reflexión crítica

Proyecciones:

- Continuidad del espacio de formación
- Existencia y persistencia de las redes formadas

Convocatoria / difusión

En relación a los participantes en la Escuela se debe tener en consideración tres cifras, el número de inscritos que ascendió a 277, el número de personas que asistió alguna vez a la escuela, número que ascendió a 170 y el número de personas que asistieron a 4 o más sesiones, que en este caso ascendió a la suma de 30 personas. Aunque pareciera ser un número reducido, la experiencia en torno a cursos o talleres formativos nos hace concluir que la permanencia de los estudiantes y su asistencia regular en los talleres, logró altos niveles de participación teniendo como consideración la programación de años anteriores, cuando muchas veces no se lograba siquiera una continuidad de dos asistencias. Si bien, dicha evaluación es bastante positiva, creemos que tuvimos un déficit importante en relación a la asistencia de estudiantes de IPP y CFT. Creemos que la nula asistencia de estos estudiantes se debió que el horario (de 18:00pm a 21:00pm) no era el más adecuado, dado que topaba con sus horarios de clase. Si bien contamos con la inscripción de más de 20 estudiantes provenientes de estas instituciones, estos nunca asistieron a la escuela.

Ahora bien, en cuanto al grupo de estudiantes secundarios, debemos mencionar que la convocatoria a dicho grupo educativo es de suma complejidad, debido a la altísima cantidad de establecimientos. Como señalamos anteriormente, la invitación a estos estudiantes se realizó privilegiando las invitaciones a estudiantes de liceos o colegios con historia reciente de movilización. Evaluamos de manera positiva los niveles de inscripción y participación de los estudiantes secundarios.

Presentaciones

Como tercer punto a evaluar, debemos analizar la pertinencia de las exposiciones, debido a que éstas actuaron como punto de partida motivando las diferentes discusiones que se generaron en los grupos focalizados. En relación a lo anterior, podemos dividir las exposiciones en: análisis de contexto y exposiciones prácticas. Dentro de las primeras consideramos las exposiciones sobre historia reciente del movimiento

estudiantil, carácter social del Estado, problemáticas actuales de la educación y la exposición sobre lo político y lo social. Desde un principio nos pareció que la historia sobre la historia reciente del movimiento estudiantil era de suma relevancia, dado que el proceso social del 2011 sólo podía ser explicado a partir de una referencia a los procesos de movilización estudiantil que tienen su antecedente en las movilizaciones de estudiantes secundarios de 2001. Lo mismo podemos mencionar sobre la ponencia que abordó el tema del Estado Subsidiario, dado que nos interesaba que los participantes reflexionaran sobre la relación entre el modelo educacional chileno y el tipo de Estado que se construyó en Chile a partir del denominado giro neoliberal. Las exposiciones prácticas son las presentaciones sobre la comunicación como forma de acción y sobre como vencer la apatía de las bases. En relación a la primera cabe señalar que, si bien son necesarias para el desarrollo del movimiento, son cuestiones muchas veces bastante técnicas, por lo que difícilmente podrán ser asimilados por la totalidad de los estudiantes. Para este taller que era abierto a todo tipo de estudiantes, esos módulos tan específicos entregan pocas herramientas prácticas para el desenvolvimiento específico de los dirigentes estudiantiles. En ese sentido, una opción a evaluar sería la de desarrollar un módulo para dirigentes estudiantiles que estén vinculados específicamente con esas tareas.

En relación a la preparación previa de las sesiones por parte de los expositores, creemos que existió un déficit en la preparación de las exposiciones de carácter prácticas. A nuestro entender esto se produjo en algunos casos por falta de preparación de los expositores, pero el principal problema residió en que esas experiencias son las que cuentan con una menor sistematización, por lo que toda exposición se ve enfrentada a una escases de antecedentes previos para poder desarrollar un texto.

También existió un déficit a la capacidad de indicar con antelación a los expositores una lectura sobre el desarrollo de la escuela, sobre el público, el interés de los asistentes, con el objeto de que estos pudieran adaptar las presentaciones al ritmo de la escuela. Este problema se generó porque no pudimos reunirnos previamente con todos los

expositores. Lo ideal habría sido reunirse una o dos veces con los expositores, haber recibido las presentaciones por escrito y haberles realizado a los expositores el mismo día de la presentación, un breve resumen sobre la exposición realizada en el módulo anterior. Para solucionar lo anterior es que recomendamos tener a una o dos personas encargadas de mantener un feedback con el expositor, para eso tienen que estar presentes en todas las presentaciones, tomar notas, participar en las discusiones en grupo y mantener un diálogo constante con los encargados de los grupos.

Monitores

Como se explicó en la primera parte de la sistematización, una de las tareas iniciales para el desarrollo de la escuela, fue la de preparar a un grupo de monitores con el fin de que orientaran el trabajo de los grupos. Para conseguir lo anterior, se reunió un primer grupo de monitores, quienes desarrollaron las metodologías para cada sesión y luego se realizó un llamado más amplio orientado a conformar un segundo grupo de monitores. Nuestra evaluación es que el primer grupo rindió de buena forma a lo largo del taller, sus integrantes demostraron amplios niveles de compromiso con la iniciativa, lo que se tradujo en asistencia a prácticamente todas las sesiones, preparación de las mismas y en el esfuerzo por mantener un vínculo con los miembros de sus grupos más allá de las sesiones. La opinión es distinta al momento de evaluar al segundo grupo de monitores.

En este segundo anillo algunos rindieron y otros no. Algunos de los candidatos a monitores no comprendieron la necesidad de participar en las sesiones previas de formación, por lo que contaron con menos herramientas al momento de orientar a los grupos. Algunos monitores también faltaron a las sesiones, afectando la continuidad del grupo en su conjunto. Por esta razón, es que debe existir una política selectiva de monitores y situar estándares altos de participación previa a la escuela. Una opción es exigir un mínimo de participación en las sesiones de preparación de los monitores para poder ejercer el rol de monitor durante el desarrollo del taller.

Debate en grupo

A continuación de las exposiciones se realizaban las discusiones en los respectivos grupos de trabajo. Como señalamos en la fase de preparación de la escuela, luego de una discusión decidimos conformar y trabajar con grupos lo más homogéneo posibles. De los diez grupos de trabajo que se formaron, 6 eran de universitarios y 4 de secundarios. A la luz del trabajo realizado, creemos que esa decisión fue acertada, el carácter homogéneo de los grupos permitió manejar de mejor forma la tensión entre una discusión global y una lectura de los participantes a partir de sus experiencias más inmediatas. Lo que buscábamos evitar era que la discusión sobre las experiencias más inmediatas de los participantes, obstaculizara una reflexión grupal de carácter global. La opinión de los monitores avala esta decisión. Éstos nos señalaron que existía una tendencia muy marcada a abordar las problemáticas planteadas a partir de manera casi exclusiva de la experiencia inmediata de los participantes, tensión que pudo ser trabajada de mejor manera dado el carácter homogéneo de los grupos.

Proyecciones

Dentro de las proyecciones de la Escuela para la Acción Estudiantil, cabe destacar, que durante el primer semestre del año 2013 se está realizando la segunda escuela, cuestión que demuestra nuevamente la alta demanda de espacios de formación y reflexión crítica, que existe dentro del movimiento estudiantil. La evaluación sobre la formación y la persistencia de redes de estudiantes y dirigentes que participaron en la Escuela, es una tarea difícil de realizar. Si bien no se formó ninguna red formal a partir de la experiencia, varios de los participantes en la escuela han seguido vinculados a las actividades desarrolladas por la FECH, algunos participaron en la elaboración de la segunda escuela y otros volvieron a participar en la segunda edición.

A modo de cierre

Hemos realizado un recorrido por las etapas de formación, desarrollo y evaluación de la Escuela para la Acción Estudiantil. Esperamos que este material sea de utilidad para las organizaciones sociales y especialmente las estudiantiles que buscan fomentar los procesos de reflexión y análisis crítico del actual escenario educacional y nacional. El proceso social que se abrió en el año 2011 es portador de una gran potencia transformadora, lo que no nos debe llevar a subestimar la inmensa capacidad de reconstitución de la vieja política y particularmente de sus expresiones partidarias. Es por eso que necesitamos seguir fortaleciendo la autonomía del movimiento estudiantil, lo que hace ineludible fomentar espacios de reflexión crítica donde nos cuestionemos sobre cuánto hemos avanzado y donde seamos capaces de ir trazando soluciones a los desafíos venideros. De nosotros depende que el 2011 sea más que una bonita experiencia que contaremos a las generaciones venideras; la proyección política de las fuerzas sociales aún está en disputa, trabajemos porque esto sea posible.

VI. Anexos

1. Nota de prensa

<http://diario.latercera.com/2012/06/23/01/contenido/pais/31-112170-9-fech-crea-escuela-que-forma-lideres-para-continuar-movimiento.shtml>

FECH crea escuela que forma líderes para continuar movimiento

Estudiantes de Ues. privadas y secundarios asistieron a clases dos meses en la U. de Chile.

Una sala de clases diferente se dio durante semanas en uno de los salones de la U. de Chile: cerca de 40 jóvenes, algunos vestidos con uniforme, otros con cortes de pelo que recuerdan tribus urbanas atienden claramente lo que dice el presidente de la Fech, Gabriel Boric. Algunos sacan sus grabadoras y toman apuntes. Se trata de la escuela para la acción estudiantil que impulsó la Fech, una iniciativa que busca

formar a los líderes encargados de suceder a los actuales Boric, Noam Titelman (Feuc) y Camila Vallejo, entre otros. La idea detrás: mantener el movimiento en los próximos años.

Todo comenzó después que la tendencia liderada por los llamados autónomos tomara las riendas de la Federación de Estudiantes de la U. de Chile, Fech. Lo primero que hizo la coalición fue generar un diagnóstico del 2011 y aprender de los errores. Algunas de las críticas fueron que la conducción estuvo en pocas manos y la poca cohesión que se dio con secundarios y estudiantes de universidades privadas.

“Nos reunimos y tras un proceso de evaluación, decidimos que era necesario que estudiantes de universidades privadas, técnicos y secundarios fueran parte de las decisiones después de haber sido postergados en 2011”, explica el secretario general del Centro de Estudios de la Fech y organizador del evento, Nicolás Romero. En esta misma reunión, se concretó la idea de apoyar jurídicamente a los alumnos expulsados de sus colegios y abrir la Confech a planteles privados.

Así surgió la escuela, una especie de incubadora de líderes, según sus organizadores, que tras ocho sesiones diplomó a 40 alumnos, quienes llegaban todos los miércoles, a las 18.30 horas, hasta el auditorio de la Facultad de Economía y Negocios del plantel. Los temas a tratar: problemas actuales de la educación chilena, herramientas jurídicas para la lucha, entre otros. Nombres como Fernando Atria, académico de la universidades de Chile y Adolfo Ibáñez, y Camila Vallejo fueron algunos de los expositores que asistieron gratuitamente.



Redes sociales

Tal como sirvieron para organizar el movimiento en 2011, las redes sociales fueron el aliado número uno para captar a jóvenes. Por ese medio, por ejemplo, se enteró Esteban Fernández, un estudiante de un colegio particular. “En mi colegio hay poco espacio de discusión, en 2011 nos costó mucho sumar gente al movimiento”, comenta. Son las mismas herramientas que espera poner en práctica el estudiante de cuarto año de Ingeniería Comercial de la U. Adolfo Ibáñez, José Tomás Hosiasson. “Una de las sesiones que más me gustó fue sobre cómo vencer la apatía de las bases, que dio Camila Vallejo. Me sorprendí porque llegué con el prejuicio de que me querían adoctrinar, pero no fue así”.

De los 260 estudiantes que se inscribieron en la escuela, asistieron, en promedio, unos 100 alumnos. El 30% provenía de universidades privadas, 10% de institutos y centros técnicos, 20% de planteles tradicionales, 20% de colegios subvencionados y un número igual, de establecimientos privados y municipales.

Según los organizadores, piensan replicar la experiencia en regiones. “Es algo que estamos analizando aún, pero es parte del proyecto”, cuenta Nicolás Romero.

2. Carta de invitación a organizaciones estudiantiles

Santiago, Mayo de 2012

Asunto: Invitación a Escuela para la acción estudiantil

Estimados,

Junto con saludarles cordialmente, nos dirigimos a ustedes de parte del Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (CEFECH) con el fin de invitarlos a la “Escuela para la acción estudiantil”. Esta instancia consiste en el desarrollo de una serie de sesiones orientadas a la profundización de conocimientos y habilidades de dirigentes estudiantiles (secundarios, de universidades privadas, y de CFT e IP), en el contexto de un desarrollo conjunto entre los miembros de distintas instituciones educacionales que fueron partícipes de las

movilizaciones durante el año 2011, en un proceso que permita el diálogo, el análisis y la reflexión de los participantes.

Resulta fundamental, dado el contexto político en que nos encontramos, lograr construir colaboración entre las distintas instancias democráticas existentes en las instituciones de educación en Chile, con el fin de lograr elaborar propuestas que apunten a la reestructuración del sistema educacional chileno.

Es, por tanto, que tenemos el agrado de invitar a dirigentes tanto de federaciones, centros de estudiantes u otras organizaciones estudiantiles pertenecientes a su institución a la realización de la “Escuela para la acción estudiantil”, la que se llevará a cabo durante el mes de mayo del presente año en el auditorio de la Facultad de Economía de la Universidad de Chile ubicado en Diagonal Paraguay 257, Santiago Centro. Las inscripciones se llevarán a cabo a través de la página web www.escuela.fech.cl a partir del día 7 de Mayo. La escuela se inicia el día martes 15 de Mayo.

Solicitamos comunicar esta invitación a distintos dirigentes de su institución.

Esperando contar con su participación.
Les saludan afectuosamente

Centro de estudios
Federación de Estudiantes
Universidad de Chile (CEFECHE)

Federación de Estudiantes
Universidad de Chile (FECH)

Consultas: presidencia@fech.cl

