

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA FRENTE A LA
DESIGUALDAD SOCIAL. APUNTES PARA UNA
EVALUACIÓN (AUTO) CRÍTICA

Clandia Zapata Silva

CLAUDIA ZAPATA SILVA

Doctora en Historia, mención en Etnohistoria, por la Universidad de Chile. Profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Actualmente se encuentra desarrollando el proyecto Fondecyt “Representaciones de la diferencia y propuestas sobre diversidad cultural en la escritura de autores afrodescendientes e indígenas en América Latina a partir de 1950”, del cual es investigadora responsable. En 2015 recibe el Premio de Ensayo Ezequiel Martínez Estrada de Casa de las Américas (Cuba) por el volumen *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA FRENTE A LA DESIGUALDAD SOCIAL. APUNTES PARA UNA EVALUACIÓN (AUTO) CRÍTICA¹

“[L]a educación universal pública y gratuita es parte de una lucha mucho más amplia que comprende la defensa de la conciencia, la ética y la autonomía de la persona, así como del patrimonio nacional de carácter público –incluidos el subsuelo, el territorio, los energéticos, el agua, el espacio aéreo, la cultura, las empresas de la sociedad y el Estado, y la infraestructura de producción, comunicación, abasto y servicios”. Estas palabras pertenecen al sociólogo mexicano Pablo González Casanova, incluidas en su libro *La universidad necesaria en el siglo XXI*, publicado el 2001 (2007:27). En este texto el autor analiza y se pronuncia sobre los grandes procesos que han transformado la Educación Superior durante las últimas tres décadas, especialmente a las universidades públicas, que a duras penas logran responder con proyectos propios a los nuevos desafíos, principalmente por el acorralamiento que ha significado la implementación de políticas neoliberales, pero también por deficiencias internas que perjudican la lectura del nuevo escenario (“Quedan muchos viejos defectos y aparecen otros nuevos”, dirá en uno de los capítulos). Su propósito es aportar en la definición de lineamientos tendientes a fortalecer y expandir el sentido de lo público, que desde su punto de vista consiste en compatibilizar masificación, justicia social y calidad, teniendo como elemento central de esta última la formación de ciudadanos críticos, capaces de contribuir a profundizar la democracia, en deliberada oposición a los parámetros productivos neoliberales que ácidamente critica.

Además de su análisis, el texto es significativo porque se trata de la voz autorizada de un ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las universidades públicas más importantes del continente, también porque su autor es uno de los intelectuales vivos más relevantes de América Latina debido a

-
1. Las reflexiones que se presentan en este ensayo se desprenden de una línea de investigación sobre la formación de intelectuales indígenas en el marco de la relación entre pueblos indígenas y estados nacionales, con énfasis en los procesos de racialización. Actualmente desarrollo esta línea en dos proyectos formales de investigación, el proyecto Fondecyt 1150482 “Representaciones de la diferencia y propuestas sobre diversidad cultural en la escritura de autores afrodescendientes e indígenas en América Latina a partir de 1950” y el Grupo de Estudio “Afrodescendencia, racismo y resistencias en el Caribe” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

su enorme influencia en las humanidades, las ciencias sociales y en movimientos sociales de toda la región, especialmente los movimientos indígenas. Por todos estos motivos Pablo González Casanova es, a sus 95 años, un testigo privilegiado de los cambios históricos que analiza en este libro y un convencido de que las universidades públicas tienen todavía un rol que cumplir en las aspiraciones de alcanzar la justicia social en países con profundas brechas de clase, de raza y de género. Su admirable compromiso político², la elaboración de un análisis complejo y multidimensional de la situación difícil por la cual atraviesa la educación pública y su mensaje a la vez esperanzador, inspira este ensayo sobre la Educación Superior en Chile y sobre la universidad de la cual soy miembro: la Universidad de Chile, primero como estudiante y desde hace ya varios años como académica, donde las complejidades de la masificación han marcado mi existencia por la paradoja que significa la innegable condición de privilegio que ese acceso implica para personas que veníamos de sectores sociales subrepresentados en la Educación Superior, al mismo tiempo que se constata una injusta reproducción de las desigualdades sociales en su interior. Esta experiencia personal se reconoce en el diagnóstico de González Casanova y de otros autores que se han especializado en la temática (como Claudio Rama). Ese diagnóstico indica que la universidad actual es resultado de la masificación, del hostigamiento ideológico de la educación pública, de las políticas neoliberales y de procesos desatados al interior de los planteles por ese contexto, los que hasta ahora han sido insuficientemente visualizados y menos aún abordados. Me refiero a comunidades académicas social y culturalmente diversas, lo que lamentablemente, lejos de constituir una fuente de riqueza para la formación de todas y de todos, reproduce las jerarquías sociales que existen allá afuera y peor aún, las reformula y las expande en perjuicio de muchos de sus integrantes.

De esto tratan los apuntes que siguen, en los que no he podido distinguir, o no he querido distinguir, entre los procesos estudiados y las observaciones que durante varios años he realizado en mi propia comunidad universitaria.

2. Pablo González Casanova ha sido un militante público de distintas causas sociales durante toda la segunda mitad del siglo XX, hasta hoy. El libro que aquí se cita reúne distintos escritos que fueron publicados durante el periodo que duró la huelga de la UNAM iniciada en 1999 y que se extendió por casi diez meses. En el contexto de este movimiento protagonizó un hecho público de enorme resonancia política cuando renunció en febrero del año 2000 al cargo de Director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) en protesta por la represión policial de los huelguistas y por las medidas de la Rectoría. Pablo González Casanova fue el 35° Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (1970-1972).

LAS PARADOJAS DE LA MASIFICACIÓN

La masificación de la Educación Superior es un fenómeno global de envergadura (Wallerstein 2005) y América Latina no ha estado ajena a esa tendencia, pues la matrícula ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, a tal punto que en la actualidad la gran mayoría de los estudiantes representa la primera generación de sus familias en acceder a la Educación Superior (en Chile se estima que esta cifra supera el 75%). Con respecto a la tasa neta de cobertura en la población de 18 a 24 años, la región pasó de un 7,03% en 1970 a 31,07% en el 2005 (Rama 2009). En cuanto al desglose por países, el nuestro se encuentra entre los que más ha visto crecer esta cobertura, alcanzando un 36,7% de acuerdo a los datos de la encuesta Casen 2013³. Con todo, estos porcentajes están lejos de los que exhiben los países metropolitanos (Europa y Estados Unidos), donde esa cobertura sobrepasa el 50%.

Mucha tinta ha corrido sobre el “problema” de la masificación, calificado como tal fundamentalmente por la baja calidad que asola al sistema en toda América Latina. González Casanova, un férreo defensor de la universalidad de la enseñanza superior, apuesta por procurar ese acceso universal a la par del mejoramiento de la calidad, lo cual pasa necesariamente por fortalecer a las universidades públicas, que en América Latina coinciden con ser las mejores en cuanto al desarrollo de los ámbitos que definen a una universidad y que le conceden particularidad al interior del sistema de la Educación Superior: la formación de pre y postgrado, la investigación y la extensión. Frente a las críticas por la expansión de la matrícula, el mexicano responde que esos juicios se derivan de criterios productivos que evalúan a las universidades por logros que se relacionan exclusivamente con el mercado, como los tiempos de graduación y la empleabilidad. Por el contrario, él entiende que la formación de alto nivel contribuye en sí misma a mejorar la vida de los individuos y también la colectiva, al tener sociedades con personas mejor capacitadas para ejercer la ciudadanía (si la educación es de calidad, claro está) y para incidir en los modelos tanto de democracia como de desarrollo económico que una sociedad se pueda dar en el futuro.

El problema, por cierto, no es el mayor acceso, sino la expansión desregulada en función de un mercado de la Educación Superior conformado por la aplicación de las políticas neoliberales. De ahí su paradoja, pues el acceso constituye una oportunidad para jóvenes que provienen de sectores históricamente excluidos, pero

3. La encuesta Casen 2015 se encuentra en proceso de tabulación de sus resultados. Se recurre a este instrumento por la evidente imposibilidad de recurrir al fallido Censo nacional del año 2012.

al mismo tiempo ese acceso no les asegura una formación de calidad ni la movilidad social que constituye su principal expectativa⁴. Eso, sin dejar de mencionar los nichos de exclusión que se reproducen al interior de sistemas interferidos por la lógica del mercado, donde algunas instituciones y algunas carreras concentran el mayor porcentaje de estudiantes que arrastran trayectorias educativas de desventaja por provenir de establecimientos primarios y secundarios con peores logros académicos (y que suelen ser los establecimientos públicos). Sabemos que Chile es uno de los casos más extremos de mercantilización, donde la mayoría de los planteles son privados, en los que se concentra la porción más elevada de la matrícula. El resultado es un mercado altamente segmentado, donde el Estado interviene subvencionando la empresa privada al mismo tiempo que se niega a asumir su responsabilidad con las universidades públicas, como hemos podido observar en el debate que se ha desarrollado estos últimos tres años sobre la reforma a la Educación Superior.

En Chile, el resultado de este tipo de masificación es que el acceso a la Educación Superior se consolidó como un nuevo tipo de injusticia (agravada si se considera que este “privilegio” implica un costo oneroso para las familias de los sectores más empobrecidos, aquellos que gastan la totalidad de sus ingresos en alimentación y pago de deudas). Para constatarlo basta con desmenuzar los indicadores más gruesos, los mismos que se exhiben como sinónimo de éxito, principalmente ese 36,7% de cobertura que arrojó la Casen 2013. Pues bien, si observamos los extremos tenemos que esa cobertura desciende al 27,4% en el quintil I y se eleva al 57,5% en el quintil V, arrojando una diferencia escandalosa de 30,1%. Otro indicador señala que la mayoría de los estudiantes están matriculados en planteles privados, el 36,9%, mientras que un 29,4% está en las universidades del Consejo de Rectores (¿y las universidades públicas? Ni siquiera existe el indicador o no se han molestado en incluirlo en los informes). El quintil I es el único en el que el mayor porcentaje de la matrícula corresponde a las universidades del Consejo de Rectores, seguido de los institutos profesionales, quedando las universidades privadas en tercer lugar, mientras que en el quintil V el mayor porcentaje de la matrícula lo acaparan las universidades privadas, con casi el 50% de la matrícula⁵.

La correlación entre acceso y desigualdad social en la Educación Superior es una constante en las estadísticas nacionales, más allá del aumento en las cifras de cobertura. Cada cierto tiempo tomo conocimiento de ellas por mis investigaciones

-
4. El potencial de la Educación Superior para transformar la pirámide social se dificulta todavía más por la respuesta de las élites económicas, que a la par de obtener beneficios de esta expansión reformulan los códigos de la distinción. Para el caso de Chile, ver Ruiz y Boccardo.
 5. Los datos fueron extraídos de Encuesta CASEN 2013, ámbito Educación. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf

sobre la intelectualidad indígena contemporánea. La necesidad de indagar en estos asuntos surgió por el manifiesto conflicto que encierra el hecho histórico de que los indígenas constituyen sectores de la población latinoamericana excluidos de la Educación Superior y en la actualidad con un acceso real, aunque con una cobertura menor que la de la población no indígena, lo que he consignado en publicaciones anteriores (Zapata y Abarca 2007, Zapata 2009). A los estudiantes indígenas les toca sortear un acceso desigual y una vez en el sistema, deben experimentar otras desigualdades, pues al interior de las universidades se recrean de manera particular las jerarquías sociales y culturales que históricamente los han marginado.

Dicho lo anterior, coincido con el alegato de González Casanova por mayor y mejor acceso, lo que pasa necesariamente por reformas tanto a nivel del sistema como al interior de los propios planteles tendientes a la democratización de ese acceso, cuestión en la que también ha insistido Boaventura de Sousa Santos en un libro que aborda específicamente el tema de las universidades en el contexto neoliberal. Esto significa una apuesta política contrahegemónica por procurar el acceso universal a la Educación Superior, preferentemente a las universidades públicas y de mayor calidad, que en Chile continúan siendo un privilegio de clase porque los pobres son los sectores menos representados en ellas. Entre los obstáculos que surgen para promover este lineamiento están los que provienen de las propias universidades públicas, donde la ideología de la meritocracia permanece ciega frente al hecho histórico de que el mérito académico suele estar vinculado al privilegio social. ¿Cómo hacer la distinción? ¿Cómo procurar la identificación del mérito entre los sectores socialmente excluidos y en clara desventaja cuando de acceso a la Educación Superior se trata? Y no hablo de “capital cultural”, porque me aparece una expresión burda además de injusta, porque legitima unas trayectorias culturales –y *habitus* de clase- en detrimento de otras. Es un debate que hay que dar en el seno de las universidades públicas, no únicamente con expertos (aunque también con ellos), sino con las comunidades mismas, para superar la actitud contemplativa que han tenido hasta el momento en la definición de las políticas relacionadas con este ámbito⁶.

6. Son pocas y relativamente recientes las iniciativas que las universidades públicas chilenas tienen al respecto. Un caso destacable es el programa propedéutico de la Universidad de Santiago, pero por lo general son proyectos de acceso especial o de acompañamiento acotados y de corta existencia, que sin embargo indican una línea de trabajo con establecimientos públicos secundarios que debe ser profundizada y apoyada con decisión por las autoridades universitarias. Afortunadamente, la Universidad de Chile está comenzando a explorar estas alternativas desde hace algunos años a través del Programa PACE y reclutando profesionales con experiencia probada en este tipo de políticas.

LA DESIGUALDAD SOCIAL AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD

Un tema derivado de la masificación y que se enunció en el apartado anterior es la transformación de la población universitaria, implicando la configuración de comunidades más diversas que las de antaño, una diversidad que es tanto social como cultural y de género. Esta diversidad ha seguido un derrotero similar al de esa masificación al encontrarse también marcada por la desigualdad, pues son instituciones que en la comodidad que entrega la omisión del tema, recrean impunemente las jerarquías de clase, raza, cultura y género, produciéndose un entronque nefasto entre las injusticias neoliberales y las injusticias históricas. A este asunto me referiré en las siguientes páginas.

En el campo de los estudios sobre la Educación Superior se acuñó el concepto de “alumnos no tradicionales” para hacer referencia a esa abrumadora mayoría de jóvenes que provienen de sectores sociales con escasa o nula presencia en el sistema hasta hace algunas décadas. Cuando me introduje en esta bibliografía y en los informes de organismos internacionales sobre la materia, pude constatar que existen cifras gruesas a partir de las cuales surgen interrogantes, principalmente sobre la transformación de la población universitaria. Sin embargo, y dada la falta de otros antecedentes demográficos y sobre todo de investigaciones cualitativas, existe muy poco análisis sobre la configuración de comunidades universitarias heterogéneas y las dinámicas sociales que se estarían produciendo en su interior. La construcción de ese conocimiento es relevante porque se intuye que las cifras de deserción –ostensiblemente más elevadas entre estos alumnos “no tradicionales”- y los logros académicos tienen relación con esta dinámica social que estaría influyendo fuertemente en el desempeño de los estudiantes.

En el caso de las universidades públicas, sería deseable que existan estudios sistemáticos sobre este asunto y una reflexión política a partir de sus resultados, pero lamentablemente hasta ahora son asuntos que no han alcanzado el nivel de prioridad que ameritan, pues o se han hecho esfuerzos puntuales, o bien el tema de la desigualdad se ha abordado desde un punto de vista estrictamente económico (y desde el enfoque discutible de la equidad), dejando de lado otras dimensiones que se intuyen igualmente decisivas, como la clase social (en tanto posición en la sociedad que no se restringe a los recursos económicos disponibles), la raza (en tanto construcción social que involucra jerarquías y prácticas de exclusión) y el género (relevante en tanto la feminización de la matrícula ha ido a la par de la masificación). Estas dimensiones construyen un conjunto complejo que desde el feminismo se ha teorizado como interseccionalidad.

En lo concreto, tenemos que la mayoría de los estudiantes de la Educación Superior proceden de familias y sectores sociales con escasa o nula presencia histórica en el sistema, por ende deben explorar y crear de manera intuitiva junto a

sus pares sus propias formas de integración a instituciones que prácticamente no han reflexionado sobre su presencia. En Chile, las universidades públicas y tradicionales privadas son los espacios donde este fenómeno se produce con mayor agudeza, y al mismo tiempo donde se encuentra más invisibilizado. Esto, porque se trata de instituciones a las que han accedido tradicionalmente los sectores hegemónicos de la sociedad y donde se han construido las élites que organizan la vida de los distintos ámbitos del conocimiento, como las ciencias, las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Estos sectores son los que han ocupado históricamente la universidad y sus redes sociales se construyen tanto fuera como dentro de ella. Esto explica que el despliegue social pueda llegar a ser determinante en la adaptación y en los logros (que desde este punto de vista nunca son logros solamente académicos). Por cierto, esto afecta la ideología de la meritocracia que preside una institución como la Universidad de Chile, desde la cual escribo estas páginas, la que convive con el *habitus* de clase –parafraseando a Bourdieu- de los sectores privilegiados del país, el cual termina siendo decisivo en el desenvolvimiento de la institución.

Un tema que en lo particular me preocupa es cómo estas múltiples desigualdades se reproducen en los procesos de formación, especialmente en la sala de clases. Son frecuentes las investigaciones que hablan de la reproducción de estereotipos en la escuela y de cómo esto redundaría en el reforzamiento de las jerarquías sociales (estereotipos de género, de clase, de etnia, entre otros⁷), sin embargo, poco nos hemos interrogado sobre este mismo proceso en las aulas universitarias. Las movilizaciones contra el acoso sexual del año pasado en la Universidad de Chile y en otras universidades del país pusieron en evidencia que la sala de clases es un espacio de violencia para las mujeres, pues en ella se producen agresiones directas o genéricas con respecto a la condición femenina. En la misma coyuntura afloraron otros hechos que aumentan esa preocupación, los que también estarían teniendo lugar en la sala de clases, como la descalificación de los pueblos indígenas y afrodescendientes (sobre sus culturas y sus cuerpos, en manifiesta conducta racista). ¿Cómo abordar esto en la universidad pública y específicamente en la Universidad de Chile, donde defendemos principios como la libertad de expresión y la libertad de cátedra? Es un asunto que se debería zanjar por medio de un debate acorde a los tratados internacionales suscritos por el país y por el estado actual del conocimiento en el que la propia institución debería estar a la vanguardia. Como sea, la existencia de estas prácticas y sus consecuencias en los procesos formativos constituyen una incógnita, aunque se puede aventurar que son tremendamente negativas.

7. Un ejemplo reciente es la noticia que publicó *La Tercera* a comienzos de diciembre, titulada “Profesores de matemática hacen preguntas más complejas a niños que a niñas”, a propósito de una investigación realizada por académicas de la Pontificia Universidad Católica. *La Tercera*, 5 de diciembre de 2016.

La existencia del sexismo, el clasismo y el racismo más vergonzoso en el mismo espacio en que surgen iniciativas loables de apoyo a las más distintas causas sociales, pone de manifiesto la necesidad de revisar nuestras prácticas y las formas de relacionarnos. Una posibilidad sería tomar aquellos temas de la agenda de investigación en educación que nos son pertinentes, por ejemplo, el del llamado currículum oculto, que permite analizar y poner en evidencia las prácticas de exclusión social que se producen en las instituciones educativas (no solo en la sala de clases). Mis observaciones como estudiante y luego como profesora me plantean esta urgencia porque es relevante alinear nuestra cotidianeidad con el discurso que hemos enarbolado en defensa de la universidad pública y también porque el tema de la desigualdad necesita ser complejizado con la incorporación de estas dimensiones que, al permanecer en las sombras, dan lugar a abusos de poder que dañan irremediablemente a personas concretas.

Esto implica también advertir aquellas prácticas que surgen de la ceguera frente a la desigualdad social que nos llega cada año desde la Enseñanza Secundaria, pero cuya naturalización en las universidades es de exclusiva responsabilidad nuestra. Se me ocurren algunos ejemplos de mi propia Universidad, como el requisito del idioma extranjero en el ingreso a los programas de postgrado, donde no se reconoce que el manejo de idiomas extranjeros de prestigio, principalmente el inglés, constituye en Chile una de las marcas de clase social más fuerte. De ahí la distancia entre discursos, prácticas y las condiciones injustas en que se sigue produciendo el acceso, en este caso al postgrado, porque el requisito de idioma extranjero suele ser condicionante en lugar de constituir una herramienta de diagnóstico que obligaría a tomar decisiones políticas, principalmente la de procurar que la formación de pregrado signifique una posibilidad real de remontar esa desventaja.

Otro ejemplo tanto o más decidor es la exigencia retrógrada de cartas de recomendación para postulaciones varias: a concursos, becas, programas de postgrado, etc., en circunstancias que ninguna institución que contemple la existencia de las desigualdades sociales en que nos desenvolvemos puede pasar por alto que dichas cartas también exhiben privilegios más que méritos, no solo de las redes sociales de élite que sabemos existen con demasiada buena salud, sino también por las opciones que tienen las personas de otras instituciones, especialmente de regiones, de contar con recomendaciones de prestigio (lo que quiera que eso sea). Eso, sin contar la exhibición impúdica que muchas veces se hace de estas redes sociales en los espacios cotidianos.

La invisibilización de estas dinámicas explica que ejemplos como estos (que podrían multiplicarse) pueden tomar por sorpresa a muchas personas bien intencionadas al interior de las universidades y en particular de la Universidad de Chile. La exclusión social al interior de la universidad es una realidad dolorosa que

conviene mirar y asumir, para iniciar desde allí cualquier proyecto serio que pueda derivar en la equiparación entre discurso y práctica y, fundamentalmente, en la expansión de ese ideario que no logra nombrar su diversidad interna, mucho menos hacerle justicia⁸.

EPÍLOGO SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y EL BIEN PÚBLICO

El debate sobre las políticas de investigación no puede abstraerse de este contexto mayor toda vez que las comunidades disciplinarias y del conocimiento en general replican a su modo las jerarquías sociales e históricas. Si bien este debate pone en tela de juicio la embestida neoliberal a las universidades y a la institucionalidad científica (a buena hora), no necesariamente ha hecho lo mismo con estas jerarquías sociales que tienen también incidencia en temas tan sensibles como el reconocimiento intelectual y, en última instancia, en la distribución de los recursos.

Antes de entrar a ese punto conviene señalar algunas cuestiones previas que constituyen soportes de mi postura. En primer lugar, afirmar la convicción de que la universidad se distingue de otras instituciones de Educación Superior por desarrollar formación de alto nivel en pre y postgrado (docencia), por la creación de nuevos conocimientos (investigación) y por la vinculación con la sociedad (extensión). En ello coinciden insignes representantes de la crítica al paradigma neoliberal en la educación, como los ya citados Pablo González Casanova y Boaventura de Sousa Santos. Solo el enmarañamiento ideológico de las políticas neoliberales justifica el que se pueda llamar universidades a instituciones que desarrollan únicamente docencia. En las acreditaciones esa justificación aparece conceptualmente como “diversidad institucional”, la cual se debería “respetar”, constituyendo premisas que no han hecho otra cosa que naturalizar la denominación de universidades a instituciones que no lo son⁹.

-
8. La Universidad de Chile ha desarrollado iniciativas en el último tiempo tendientes a diagnosticar y abordar algunas de estas desigualdades internas. Son proyectos jóvenes, que tienen por delante el desafío de involucrar a la totalidad de la comunidad universitaria y que pueden retroalimentarse de la experiencia acumulada por otras instituciones que en el país han trabajado desde hace ya casi tres décadas por intentar equiparar las desventajas de sus estudiantes que provienen de sectores populares y de los pueblos indígenas (Zapata 2009). Me refiero a la creación de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género y a la Oficina de Equidad e Inclusión.
 9. Un ejemplo de este paradigma lo encontramos en un texto de Judith Scharager, donde esta autora sostiene que “...el principal desafío para una institución evaluadora o de acreditación, y para los pares académicos que efectúen la visita, es hacerse cargo de la diversidad que hace que cada organización sea única en cuanto a cultura y contexto” (108).

La defensa de la investigación es entonces un componente fundamental de la crítica al neoliberalismo en lo que respecta a las universidades, especialmente las públicas, por ser esta una actividad constitutiva de su misión (de perogrullo es también señalar que esa investigación no debe estar direccionada por criterios productivos ni de utilidad inmediata). Las universidades son instituciones en crisis de hegemonía (De Sousa) dada la disminución de su influencia si se compara con la época del Estado de Bienestar, pero pese a ello constituyen uno de los pocos espacios que en la actualidad permite construir un conocimiento independiente, eventualmente crítico y no regulado por el mercado (es la defensa que hizo en los años '90 Edward Said, uno de los intelectuales más relevantes de nuestro tiempo).

Estas apreciaciones me hacen sentido por la preocupante interferencia del mercado en la producción de conocimientos que se realiza en las ciencias sociales e inclusive en las humanidades, ámbitos en los que me desenvuelvo. Por años me ha tocado observar cómo investigadores de universidades públicas y en principio comprometidos con la suerte de los colectivos de estudio, realizan acríticamente trabajos de consultoría señalados en los currículums como “investigación aplicada”, sin reparar o sin reconocer las graves implicancias políticas de esta forma de trabajo que me niego a denominar investigación. Edward Said fue particularmente crítico frente a esta interferencia, señalando su lógica perversa en la venta de un producto acorde a las necesidades del “cliente” (la empresa en cuestión e inclusive organismos gubernamentales que han adoptado esa lógica), el cual desde entonces pertenece a quien pagó por un determinado resultado¹⁰.

Motivos como este justifican la defensa apasionada que merece tanto la universidad como los fondos de programas gubernamentales para la investigación, que por cierto no deberían ser los únicos, porque las universidades no pueden renunciar a la demanda por fondos basales para fortalecer las posibilidades internas en este ámbito. Esto no quita que mientras estos fondos basales no existan las universidades puedan tomar decisiones políticas igualmente relevantes, como mejorar las condiciones para la creación de conocimiento y reconocer de manera efectiva la heterogeneidad de formas que asume ese conocimiento, sin endosarle toda la responsabilidad a un programa como Fondecyt, hacia el cual se han dirigido críticas que son pertinentes y otras desmesuradas o derechamente injustas (entre

10. Dice Said “...en el mundo proliferan como nunca antes los profesionales, los expertos, los consultores; en una palabra, los *intelectuales*, cuya misión principal es la de revestir de autoridad las iniciativas en que participan, al tiempo que obtienen por ello importantes beneficios” (16).

ellas, suponer que los proyectos formales deberían regular y recoger la totalidad de nuestra vida académica¹¹).

Conicyt es una institución en crisis profunda que debe ser sustituida por una nueva institucionalidad. Pese a ello, soy una defensora de uno de sus programas más criticados en la actualidad, el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico – Fondecyt. Sus defectos son muchos y se han agudizado en el contexto de esa crisis mayor, especialmente por la presión que las mismas políticas de desarrollo de “capital humano avanzado” han provocado y que implican una presión prácticamente inmanejable por acceso a estos recursos. La coyuntura exige una refundación participativa de las comunidades de investigadores y ojalá incluso de la sociedad civil (la dirección lamentablemente no parece ir en ese sentido), y nos exige también a nosotros una capacidad para elaborar diagnósticos certeros y también de propuesta. No aportan en este sentido las críticas fundadas en premisas falsas, en rumores y menos en las descalificaciones, tampoco el hacer vista gorda al peso que tienen las propias comunidades disciplinarias en los criterios y procedimientos de asignación de recursos en el actual sistema¹².

Pese a todas sus falencias, soy una defensora de Fondecyt por otras razones que estimo de peso y que tienen que ver con las ideas que he desarrollado en este escrito. Uno de los principales motivos es que se trata del programa que involucra a la mayor cantidad de personas que en conjunto están desarrollando nuevos conocimientos (investigadores, co-investigadores, colaboradores, estudiantes de pre y postgrado,

-
11. Si bien la lucha por el financiamiento de la investigación y de las universidades públicas es fundamental, no corresponde que la totalidad de la vida académica esté regulada por la valoración que se pueda asignar a cada una de las actividades que realizamos. Me explico: no porque en la actualidad la evaluación de los académicos asigne poca relevancia a las actividades de extensión vamos a dejar de hacerlas; no porque las columnas de opinión o los textos de difusión importen poco en la escala de puntajes de Fondecyt (y también de las universidades) vamos a dejar de publicarlos, o los libros o la participación en revistas nuevas, etc. Las distintas actividades tienen importancia primeramente por los proyectos individuales y colectivos que son imposibles de estandarizar. Tampoco concuerdo con las demandas por monetarizar las relaciones al interior de las comunidades académicas, como el pago por publicar en revistas o por evaluar manuscritos y proyectos, pues en ambos casos se introducen distorsiones que perjudican la construcción de compromisos con los pares y con la producción de conocimiento independiente y con sentido público.
 12. Se acusa de arbitrariedad a Fondecyt, pero se olvida que quienes evalúan los proyectos y quienes fijan criterios o tienen la posibilidad de transformarlos en los grupos de estudio son pares en el ejercicio de las disciplinas. Por ende, es necesario distinguir cuántas de las deficiencias que se endosan a Fondecyt le corresponden a este programa y cuántas tienen más que ver con el estado actual de las comunidades disciplinarias y sus jerarquías internas. Lamentablemente, el trazo grueso de las críticas impide entrar en estas honduras.

personal de colaboración, etc.) y por lo tanto es también el que mayor impacto genera en los respectivos campos de estudio. Menos proclive soy a los programas de Conicyt que benefician a unos pocos investigadores ya consagrados en una cantidad limitada de proyectos a los cuales se asignan cantidades siderales de recursos, con un impacto que hasta ahora es bastante discutible pues ni han formado a la misma cantidad de investigadores que Fondecyt, ni han asegurado una presencia nueva de los investigadores en el concierto internacional (o al menos mayor de lo que sus investigadores consagrados tenían antes de esos financiamientos millonarios). Por el contrario, me parece más relevante para el país una política que involucre a la mayor cantidad de personas en las labores de investigación, generando una masividad -si se quiere nombrarla así- sin la cual el país no podrá tener logros relevantes en el largo plazo.

Fondecyt no puede continuar con su obsoleta organización disciplinaria, ni podemos conceder en su elitización (como era antes de que se crearan los proyectos postdoctorales y de iniciación), sin embargo, esto es lo que se desprende del preocupante descenso en el número de proyectos aprobados en los últimos años y, peor aún, en la baja de las tasas de adjudicación. Si el país tiene más personas en condiciones de presentar proyectos, entonces es un deber del Estado redoblar los esfuerzos para financiar el mayor número de estos e incluso invertir recursos en líneas hasta ahora inexistentes, como el asesoramiento a la mejora de las propuestas previo compromiso de financiamiento, con lo cual se podría contradecir la lógica de la competencia y mejorar los aprendizajes de alto nivel en la formulación de proyectos con potencial de aporte a los respectivos ámbitos de estudio. Soy, por lo tanto, partidaria de una masificación democrática que incluya una particular preocupación por la distribución regional de los recursos, para que las regiones menos representadas en el sistema tengan más proyectos y más gente involucrada en ellos, incluidos los estudiantes de pregrado. Por cierto, es una apuesta utópica dada la enorme inyección de recursos que esto requeriría, lo que no se advierte en el horizonte mientras no exista una reforma que aumente significativamente el porcentaje del PIB destinado a educación y ciencia.

Volviendo a la responsabilidad de las universidades y de las comunidades disciplinarias e interdisciplinarias en esta materia, resulta preocupante que ese debate necesario esté autorizando posiciones reaccionarias que van en contra de la masificación democrática de la investigación. Me refiero específicamente a una parte de la discusión que se ha desarrollado hasta ahora en el ámbito de las humanidades, la que ha oscilado entre la victimización paralizante y la incapacidad de organización, al menos hasta el surgimiento este año del grupo de Investigadores en Artes y Humanidades, que está reclamando participación en el proceso de elaboración de la nueva ley. Quiero decir con esto que las desigualdades internas, esas que enfatizó

o trajo consigo la masificación de la Educación Superior, afloran en varios de estos discursos aparentemente críticos, pero que esconden un trasfondo reaccionario que se revela en comentarios del tipo “ganó gente que no conoce nadie” o “por qué no ganó X, que es tan importante”, importancia que por lo general suele hablar más de élites sociales al interior de las universidades que de méritos reales o de capacidades actuales para utilizar con responsabilidad los recursos públicos. Desde ese lugar toda exigencia es calificada como neoliberal o tecnócrata, argumentos con los que no concuerdo independientemente de que asumo la necesidad de redefinir sustantivamente los criterios de evaluación imperantes. Estimo, por ende, que no son transables la exigencia de mostrar una actividad intelectual a nivel de publicaciones en un periodo de tiempo cercano a la solicitud de recursos, tampoco la evaluación de pares, o la existencia de formularios de postulación y la rendición de los dineros asignados (porque también se ha cuestionado la solicitud clara de los recursos y los informes académicos y de cuentas, señalados despectivamente como tareas menores que solo estaríamos dispuestos a realizar personas tecnócratas y poco críticas).

El debate en torno al *paper* como forma hegemónica de escritura académica ha sido el episodio más reciente de este debate, dando lugar a foros y algunas publicaciones. Lamentablemente esa discusión se ha visto ensombrecida con posiciones que instalan una serie de dicotomías que son tremendamente discutibles, como esa que supone un polo humanista libre y crítico *per se*, incluso iluminado, y otro polo científico tecnócrata, de la cual se desprende la oposición entre libros y artículos científicos. Curiosa resulta la falta de complejidad en este tipo de análisis que pasa por alto, de un lado, la despolitización generalizada que también afecta a las humanidades y, del otro, la dimensión exploratoria y especulativa que también posee el conocimiento científico. Ni hablar de que existen artículos buenos y libros malos, o que las editoriales, transformadas por arte de magia en un espacio prístino, también se encuentran reguladas por criterios de mercado y por relaciones sociales que exceden con mucho la calidad (o mala calidad) de las obras. Tampoco se advierten intenciones de formular propuestas concretas para apropiarse el espacio de los fondos públicos, que por defectuosos que sean son los que permiten financiar temáticas elegidas por los investigadores. Más curiosa todavía resulta la omisión de la gran modalidad neoliberal en la producción de conocimiento contemporáneo y que abunda también en las humanidades y en las ciencias sociales, me refiero a la consultoría, a la que hice mención en las páginas anteriores, con lo cual se deja fuera del debate a dos actores fundamentales: la empresa privada y los colegas dispuestos a realizar trabajos por encargo y a vender productos *ad-hoc* a las necesidades de sus “clientes” (incluido el Estado, que recurre a esta lógica privada de producción de conocimiento en casi todos sus niveles): empresas mineras,

forestales, agro industriales, financieras, retail, de servicios educativos (editoriales, universidades privadas), entre otras, que requieren “informes” de impacto social, ambiental, de actores locales y su capacidad organizativa (¿de resistencia?), etc., sin dejar sus puestos en las universidades por constituir estas un lugar de validación de la experticia. Efecto también del neoliberalismo imperante es que un investigador de Fondecyt reciba en la actualidad más críticas que un consultor (o “asesor” o “experto”), apelativo que incluso se rodea de un aura de prestigio.

Con todo, se ha reactivado una necesidad de discusión que es fundamental para pensar nuestro lugar en el contexto de una educación pública en crisis, también es loable que el debate tenga entre sus protagonistas a algunos de los académicos jóvenes que están renovando la escena de la investigación en Chile (por nombres, temas y por la diversidad institucional que representan), pero insisto en la necesidad de advertir que no todos los discursos críticos tienen un sentido democratizante. Por el contrario, varios de ellos manifiestan la intención de perpetuar las aristocracias académicas que todavía existen en las universidades tradicionales (públicas y privadas), las que se estiman merecedoras de financiamiento público sin previa evaluación de sus capacidades actuales (también de que les publiquen lo que sea o, incluso, que se les justifique la condición ágrafa que algunos han mantenido por años). Aristocracias que en lugar de pensar el asunto con amplitud y generosidad, de trabajar y de organizarse para pedir al Estado más recursos para todas y todos, prefieren la trinchera inoperante y la descalificación fácil de los nuevos investigadores “que nadie conoce”, tachados *a priori* de tecnócratas. Cualquier intento serio por refundar democráticamente el sistema no puede conceder legitimidad a este tipo de posiciones.

Por este y otros motivos las universidades públicas no han estado a la altura de lo que se necesita en términos del debate público sobre la investigación en Chile (su sentido, orientación y destinatarios), en el sentido de proponer lineamientos consecuentes con su carácter de bien público, tanto al interior de ellas como en las instancias de financiamiento gubernamental. Esta insuficiencia se relaciona con la heterogeneidad interna que aquí se ha mencionado, la cual incluye desde sectores que añoran la vieja universidad que ya no existe más, y que por cierto estaba lejos de ser el paraíso de la democracia, hasta la existencia de prácticas neoliberales en su seno y que recorren todos los niveles, desde los propios académicos, pasando por facultades que “venden” servicios, incluidos los de tipo educativo. En conjunto, por inoperancia o por intereses mezquinos, estos agentes empujan a la universidad pública hacia una relación incestuosa con la iniciativa privada, hipotecando su independencia y potencial crítico.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007 (1º ed. 2005).
- Díaz-Romero, Pamela. Edit. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS, 2009.
- González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era, 2007 (1º ed. 2001).
- Rama, Claudio. “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50 (2009): pp. 173-195.
- Ruiz, Carlos y Boccardo, Giorgio. *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales*. Santiago: Nodo XXI / Ediciones El Desconcierto, 2014.
- Said, Edward. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Scharager, Judith. “Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del par evaluador”. *Calidad en la Educación*. 26 (2007): pp. 103-114.
- Wallerstein, Immanuel. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, España: Gedisa, 2005.
- Zapata, Claudia y Abarca, Geraldine. 2007. “Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche”. *Calidad en la Educación*. 26: pp. 55-79.
- Zapata Silva, Claudia. 2015. *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- _____. 2009. “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. 5: pp. 71-97.

Documentos y notas de prensa

Encuesta CASEN 2013, ámbito Educación.

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf

IESALC / UNESCO. 2006. *Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005*. Caracas.

Jiménez Cruz, Arturo. “La cobertura y la eficiencia en la educación superior”, 25 de febrero de 2014. En línea: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2014/02/25/la-cobertura-y-la-eficiencia-en-la-educacion-superior/> Último ingreso: 10 de diciembre de 2016.

Sepúlveda, Paulina. “Profesores de matemática hacen preguntas más complejas a niños que a niñas”. *La Tercera*, 5 de diciembre de 2016. <http://www.latercera.com/noticia/profesores-matematica-hacen-preguntas-mas-complejas-ninos-ninas/> Último ingreso: 12 de diciembre de 2016.