

LA BÚSQUEDA DE LA GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Aportes desde
una mirada creyente**

Documento de trabajo

**Serie:
EDUCACIÓN DE CALIDAD
PARA EL CHILE DE HOY**

**Pbro. Tomás Scherz T.
Andrés Bernasconi R.**

LA BÚSQUEDA DE LA GRATUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aportes desde una mirada creyente

(c) Arzobispado de Santiago. Vicaría para la Educación

Registro de Propiedad Intelectual N°: 265.769.-

Diseño y diagramación: Edith Ortiz Parra
Impreso en: Gráfica Nueva

Cienfuegos 51, Santiago
Fono: 225622330
email: ved@iglesia.cl
www.vicariaeducacion.cl
Santiago, mayo de 2016

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.	05
II.	DOS REFORMAS A CONSIDERAR.	09
III.	LA GRATUIDAD: DON Y RESPONSABILIDAD HUMANA. LA OFRENDA DE SUS DOCENTES.	19
IV.	INSTITUTOS PROFESIONALES Y CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA: MÁS ALLÁ DE LA FUNCIÓN UTILITARIA.	29
V.	A MODO DE CONCLUSIÓN: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AUTONOMÍA.	35

I. INTRODUCCIÓN

En este nuevo documento de trabajo abordamos ahora a la educación superior. La circunstancia que apremia, pero que no quita libertad para escribir una reflexión, respira el anhelo de una reforma. Los estudiantes que siempre han sido, gracias a Dios, precipitantes de los cambios, han esgrimido demandas profundas. Pero exigen también, con los maestros y la comunidad, un proyecto integral y bien hecho.

Sabemos que este nivel de educación *“se enfoca hacia la capacitación de la persona para conservar, transmitir, criticar y eventualmente modificar elementos culturales. El joven se prepara para asumir una responsabilidad profesional o científica en la sociedad”*¹. La gratuidad es esgrimida como una bandera de lucha. Se reclama como una manera de responder al derecho social en el acceso a ella. Lo anterior nos parece muy bien, siempre y cuando recordemos que la educación superior vale no solo como proveedora de una profesión, sino como responsable de una institución educadora, que en el decir del Padre Hurtado, debe erigirse como cerebro para el país, alma pensante, de la sociedad toda². Y esto implica también un deber³. Si eso es válido esencialmente para la universidad, y de distinta manera para los institutos profesionales y centros de formación técnica, ¿qué podemos esperar de esa *“responsabilidad profesional o científica en la sociedad”*? Es sabido que el ideal universitario no puede tolerar que el acceso a la educación superior sea solo un derecho individual para que aquellos que habiéndose provisto finalmente, con gratuidad, de un cartón profesional se transformen luego en unos verdaderos energúmenos del éxito y del lucro individual. Es necesario pensar en la naturaleza misma

¹ LUIS SCHERZ GARCÍA (1967), *El Camino de la Revolución Universitaria*, (Introducción), Editorial del Pacífico, Santiago, p. 19.

² Cf. ALBERTO HURTADO (2011), *Un fuego para la Universidad. Páginas escogidas de San Alberto Hurtado* (Centro de Estudios San Alberto Hurtado, Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 65.

³ Es lo que expresaba el p. FERNANDO MONTES, SJ. al dejar su cargo como rector de la Universidad Alberto Hurtado. Cf. revista *Sábado* n° 905, del *Mercurio*, 23 de enero 2016, p. 8.

de las instituciones que forman a los jóvenes. Es imprescindible que esas instituciones puedan educar en la responsabilidad por el bien común. ¿Serán capaces esos jóvenes de servir al mismo país que decidió priorizar la educación superior de ellos, dejando momentáneamente en segundo lugar a los habitantes de las periferias urbanas y nacionales, o las pensiones de ancianos y ancianas o la seguridad laboral de esos obreros y obreras fatigados por sus trabajos honrados, pero que exigen una baja capacitación e ilustración?

Cuando pensamos en una reforma no podemos mirar solo una parcialidad como el acceso o la manera de la fiscalización financiera del Estado, sin considerar el todo, a saber, en qué consiste educar en esta etapa de la madurez humana. Con una visión superficial podríamos llegar a aceptar acríticamente aquella “mirada utilitarista, que concibe a la educación superior como mero bien de consumo y a la universidad como una fábrica de profesionales y “capital humano avanzado”, o que solo valora la investigación universitaria que conduce a la innovación competitiva”⁴. Se desliza aquella universidad napoleónica que hace sentir su peso estatista para conducirla desde sus extramuros, desdibujando la auténtica educación superior, es decir, aquella que se desarrolla con la madurez de la autonomía y la libertad, y con la conciencia responsable de esa misma madurez de que el don de la gratuidad debe desarrollarse con profundidad para un servicio de sus ex alumnos, de la misma institución y de la sociedad toda en vistas de la *conservación, transmisión, crítica y eventualmente modificación de elementos culturales* de nuestra sociedad.

Es evidente que una mayor oportunidad de acceso a la educación superior de aquellos jóvenes que no podían ingresar o permanecer por razones económicas es hoy una demanda y reivindicación pública indiscutible, que todos aplaudimos agradecidos. Y la esperamos también para los estudiantes, muchos de ellos vespertinos de los institutos profesionales y centros de formación técnica, que solo pueden recurrir a becas

⁴ IGNACIO SANCHEZ y OTROS (2015), *Aportes del Capítulo Chileno de Universidades Católicas al análisis de la reforma universitaria*, Santiago, p. 5. (Aportes del Capítulo Chileno de UC).

parciales o préstamos gravosos. Ellos son parte de la mayoría de los alumnos de más escasos recursos, o bien están ya trabajando. Sin embargo, junto a esta gratuidad en el acceso a la educación superior, se nos exige mirar, insistimos en ello, la naturaleza, el objetivo y el lugar que están cumpliendo dichas instituciones –la idea y defensa de ellas, como se expresó Jorge Millas en algún momento crítico⁵. Y esto, porque no se trata solo de saber qué tipo de profesionales o técnicos necesitamos, sino también de resolver la recuperación de instituciones “pensantes”, con su reflexión autónoma, “gratuita”, en el sentido de libre, para orientar al país, tal como fueron concebidas las mismas universidades en su origen⁶. Es desde esta perspectiva de la gratuidad del pensar, del valor del prójimo y de la trascendencia, sin desconocer las otras, que nos gustaría contemplar nuestra educación superior. Necesitamos discutir cómo serán los espacios de humanización y no cómo se administran desde la desconfianza externa. No deseamos una nueva universidad vigilada, usufructuando de la expresión que acuñó también el mismo Jorge Millas⁷.

De hecho, es desde esa gratuidad que hablamos de autonomía. No la autosuficiencia del capricho o la veleidad. La búsqueda de la verdad no puede ser coaccionada ni por la empresa, ni por el Estado, ni por la ideología o el fundamentalismo religioso⁸. La universidad es el espacio de una búsqueda desinteresada de la verdad. En Chile tenemos una tradición que ha pensado la universidad y la educación superior. Ha tenido otros momentos de protagonismo estudiantil exigente. Hemos oscilado también a una educación superior que no parece más que una secundaria de mayores de edad, de diálogos pusilánimes entre profesores

⁵ JORGE MILLAS (1981), *Idea y Defensa de la Universidad*, Ed. del Pacífico y CPU, Santiago.

⁶ Cf. JORGE MILLAS, op. cit.; JOSÉ SANTOS H., (compilador, 2005), *La universidad chilena desde los extramuros*. Luis Scherz García, Univ. Alberto Hurtado, Santiago; FERNANDO MONTES, SJ. (2004), *Una universidad con vocación de servicio público. Discurso por la obtención de la autonomía universitaria*, en: FERNANDO MONTES S.J. (2016), *Una Universidad humanista al servicio de Chile. Escritos de Fernando Montes SJ. Rector Universidad Alberto Hurtado 1997-2015*, Santiago, p. 27-28.

⁷ JORGE MILLAS, op. cit, p. 84.

⁸ Cf. CARDENAL NEWMAN, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Euns, Pamplona, p.27.

sometidos y alumnos conformistas. Pero sabemos que la verdad no es un enquete metafísico de algún silogismo estratégico. Ella es el don gratuito que hay que desvelar en diálogo franco y desinteresado. Es un camino y conduce a la vida (cf. Jn 14,6). Sería muy triste decidir el destino de la educación superior discutiendo desde posiciones rígidas como en un parlamento donde no esté la filosofía, en el decir de Kant, o sea, donde no esté el diálogo pensante o donde solo estén discutiéndose las maneras de someterla o estratificarla.

Este nuevo documento de trabajo tiene por objeto, humildemente, hacer un aporte al renacimiento de lo que la tradición ha llamado una universidad del Espíritu⁹, pero con ella pensar en toda la educación superior desde esa gratuidad del don y la responsabilidad madura. Es un documento que se hace desde una mirada creyente. No en vano la universidad, que surge de la “*universitas magistrorum et scholarum*” (maestros y alumnos) en tanto creadores de un espacio gratuito que busca la verdad, nació precisamente desde el seno de la Iglesia, tal como lo expresa el hermoso documento magisterial *Ex Corde Ecclesiae* (1990, N° 1). La perspectiva creyente se basa no solo desde una referencia al magisterio, sino que también son usadas diversas reflexiones de expertos creyentes y contextos eclesiales que han sido decisivos en la comprensión de la universidad, y la educación superior en general.

Quisiera agradecer a Andrés Bernasconi ser coautor de esta obrita. Como académico e investigador del área de Educación Superior de la Facultad de Educación UC ha permitido darle mayor altura al tema.

Tomás Scherz, Pbro.
Vicario para la Educación
Arzobispado de Santiago

⁹ LUIS SCHERZ GARCIA (1990), *Universidad y Utopía* y PEDRO MORANDÉ (1990), *La fundación de la universidad de Berlín: Humboldt desafía a Napoleón*, en: LUIS SCHERZ GARCIA (1990) (editor), *Momentos cruciales de la universidad alemana*, Goethe Institut, Santiago.

II. DOS REFORMAS A CONSIDERAR

Cuando se fundó la Universidad de Chile (1842), derivada de la Real Universidad de San Felipe, a exigencia de Bello, la investigación científica estuvo presente en sus orígenes. Es conocido el aporte del científico Ignacio Domeyko en el proceso de la consolidación de dicha Universidad como foco de conocimiento. Sin embargo, la tónica de las universidades que se fundaron después hasta el año 1954, (Universidad Austral de Chile) y en 1956 (Universidad Católica del Norte) y que conformaron el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), tenían como modelo general el ser instituciones de formación de profesionales, que pudieran servir a los intereses del Estado y del sector privado. En la tradición se habla de una aproximación general al modelo napoleónico de universidad.

Es interesante reconocer hoy en día que la reforma universitaria de fines de los años sesenta, en el siglo pasado, no se dio por una maniobra política o un desborde espontáneo del movimiento estudiantil. Había detrás una idea más profunda, y si se quiere, un deseo de volver a considerar, en nuestro contexto nacional, la idea original de universidad, incluso como se la concibió en el medioevo y de acuerdo también al modelo de la Universidad del Espíritu, tal como lo pensó Guillermo von Humboldt en el siglo XIX.

Reforma universitaria de fines de los años sesenta, en el siglo pasado, no se dio por una maniobra política o un desborde espontáneo del movimiento estudiantil. Había detrás una idea más profunda, y si se quiere, un deseo de volver a considerar, en nuestro contexto nacional, la idea original de universidad.

“¿Qué se le criticaba a la universidad anterior a la reforma? Se decía que era exclusivamente profesionalizante. Se exigía que fuera hogar de la ciencia, entendiéndose ésta no como técnica o tecnología. Se agregaba que la universidad era monárquica u oligárquica, según fuera católica o estatal. Se pedía que fuera democrática en su conducción. Se denunciaba que la universidad era cerrada y clasista postulándose que debía abrirse, abrirse en especial al pueblo. La universidad era tildada de dependiente, de "niña de los mandados", de "ambulancia de la sociedad"; eso y nada más. No jugaba un papel orientador, no gozaba de real autonomía, aparecía alienada por poderes externos. Se la conminaba a asumir un papel crítico o de conciencia de la sociedad, a ganar autonomía, a orientar los procesos de cambio del país. Se le censuraba su carácter de empresa despersonalizada y, por lo demás ineficiente. Sus profesores no estaban, sino pasaban solamente por su interior. Era la "universidad túnel" por donde entraban y salían después de hacer sus clases. Como se advierte, ante la crítica se perfilaba la utopía con características contrapuestas. El imperativo era constituirla en una comunidad dedicada no solo a la función docente, como hasta entonces, sino de íntima unión de esa con la investigación”¹⁰.

Dicha reforma se implementó primero en las universidades católicas (de Valparaíso y de Chile, en Santiago), y fue mucho más que un movimiento político o una secuencia de tomas de un desbandado movimiento estudiantil. Hubo también un pensamiento de trasfondo en los círculos de la misma Iglesia. En los años sesenta, “junto con el clima de cambios que se experimenta en el país, se advierte la influencia de la Iglesia que se juega por todo esfuerzo que signifique una elevación

¹⁰ LUIS SCHERZ GARCIA, op. cit, p. 89-90.

del nivel humano de la sociedad latinoamericana. El Concilio Vaticano II, las grandes encíclicas de Juan XXIII (*Mater et Magistra* y *Pacem in Terris*), de Pablo VI (*Populorum Progressio e Igualdad y Participación*), junto a las enseñanzas de *Gaudium et Spes* y a las recomendaciones del Seminario de Buga (celebrado en Colombia, a comienzos de 1967), contribuyen todos a crear un ambiente asaz favorable a la modificación de las estructuras en los círculos expuestos al catolicismo, en especial en las universidades de la Iglesia¹¹. Es interesante constatar que en el Seminario de Buga, que reunió a expertos católicos para analizar la situación de las universidades católicas en Latinoamérica, se insistía en expresar que la “Célula viva de la universidad es el profesor-alumno y es fundamental que esta célula tenga debida representación en los organismos que orientan la marcha de la universidad...”¹². Es increíble el parecido con la “*universitas magistrorum et scholarum*”, que posteriormente volverá a recordar la Ex Corde Ecclesiae (N°1). En dicho seminario, se expresaba además que ella debía ser expresión de un “diálogo institucionalizado”¹³ y se le recomendaba establecer una línea de prioridades en torno a las ciencias sociales, matemáticas y educación, y la investigación científica en general, junto a hacer una revisión sobre la estructura de poder dando participación al gobierno de la misma a los profesores, incluso a alumnos. Finalmente se habla de la autonomía universitaria como un requisito indispensable para realizar una investigación libre¹⁴.

¹¹ JOSE SANTOS, op. cit, p. 78-79.

¹² Ibidem, p. 80.

¹³ CELAM (1967), La misión de la universidad católica en América Latina, en: CELAM (1973), Universidades católicas en América Latina (Selección de documentos), Caracas, p. 41.

¹⁴ Ibidem, p. 47.

De allí que la reforma quiso ofrecer una alternativa precisamente a la concepción de una universidad dedicada exclusivamente a instruir profesionales, prescindiendo de cualquier forma de investigación científica, incluidas las ciencias arriba mencionadas. Se estableció la libertad de cátedra y se hizo un esfuerzo por contratar más profesores de planta, eliminándose el sistema

La reforma quiso ofrecer una alternativa precisamente a la concepción de una universidad dedicada exclusivamente a instruir profesionales, prescindiendo de cualquier forma de investigación científica.

del profesor de paso, que según la imagen, no era más que un profesional que de su trabajo iba de paseo a la universidad a entregar sus conocimientos. Esto implicó un reordenamiento de la estructura académica en departamentos para fomentar las ciencias y la investigación, frente a las ingentes facultades tradicionales. Por otro lado, la estructura conductora de la misma universidad reclamaba una reorganización más democrática y participativa, precisamente en vistas de una sana autonomía frente a una manipuladora supervisión estatal o de excesiva injerencia eclesial, según fuera el caso. En algunos casos se buscó una verdadera corresponsabilidad del alumnado en su gobierno. Por último, frente a un discreto, pero creciente aumento de alumnos con menos posibilidades económicas se propusieron aranceles diferenciados para ampliar esa vital presencia. Hay que recordar que a comienzos de los sesenta cualquier universidad (las ocho que existían) eran gratuitas, pero no había más de 28.000 alumnos en todo el país¹⁵.

¹⁵ JORGE MILLAS, op. cit., p. 116. Actualmente, las universidades cuentan con 795.620 estudiantes y la educación técnico profesional con 348.985. Cf. LUIS RIVEROS y RAUL MORALES, Gratuidad de la Educación Superior en Chile. Los dilemas de Política, en Revista Mirada FEN, N° 165, marzo, 2016, p.15

Los efectos de la reforma universitaria, sin embargo, se vieron frustrados con la interrupción de la vida democrática el año 1973, y bajo la sospecha de que una universidad verdaderamente crítica en la sociedad podía ser excesivamente incómoda, se la intervino agrediendo uno de sus aspectos más reivindicados: la autonomía. De allí que se ha dicho que la reforma de los años 60 nunca se pudo implementar acabadamente.

Con ironía se expresaba Luis Scherz García, quien fuera uno de los pensadores de la reforma en los años sesenta: "Se trata ahora de una verdadera empresa que busca la eficiencia en la realización de su meta. La eficiencia es el concepto clave. Esta va de la mano del adagio *"time is money"*. Desde este punto de vista la universidad se ha modernizado. Ya no se trata de búsqueda de la verdad, de democracia, de apertura, de orientación crítica, de

Con ironía se expresaba Luis Scherz García, quien fuera uno de los pensadores de la reforma en los años sesenta: "Se trata ahora de una verdadera empresa que busca la eficiencia en la realización de su meta. La eficiencia es el concepto clave..."

humanización de la persona como actividad prioritaria. Se trata ahora de formar, con el menor costo y el mejor resultado, profesionales para un mercado económico que busca personas de una nueva mentalidad, de agresividad competitiva, factores de productividad. La imagen que ante estas demandas se suscita es la de la cinta transportadora que lleva esta materia humana que los trabajadores (profesores) deben adiestrar y dar forma. Todo esto mientras desde una torrecilla cercana mira alguien que controla el proceso, y desde una torre más lejana miran a esa torrecilla para ejercer una supervigilancia del control. Todo esto se configura como en una factoría moderna con una administración que persigue la eficiencia a cualquier precio. Como empresa busca autofinanciarse, aceptando que el Estado le vaya mermando financiamiento. Se siente desafiada a obtener sus propias entradas, siendo una de ellas los elevados

aranceles que deben pagar sus clientes o alumnos. Con estos predicamentos se van rompiendo gradual e inexorablemente los lazos comunitarios en el seno de la universidad. Todo esto constituye una regresión respecto a la Reforma, una regresión que lleva el péndulo al extremo opuesto más allá de donde jamás estuvo”¹⁶.

El título de napoleónica o universidad del poder, parecía ahora del todo justificada. Las circunstancias políticas y económicas del país sufrían poco a poco una suerte de silenciosa transmutación cultural, de privatización y mercantilización de las relaciones humanas¹⁷. En esa circunstancia se establece una nueva legislación de educación durante los años 80, que también alcanzó a la educación superior y que, en lugar de constituir un sistema más o menos coherente, implicó en realidad un conjunto de subsistemas con importantes asimetrías e incoherencias. Por una parte, un conjunto de universidades “tradicionales” –públicas y privadas– (CRUCH), financiadas por el Estado en proporciones descendentes respecto del financiamiento recibido hasta 1980, y luego, y a partir de entonces un conjunto de universidades privadas nuevas, sin financiamiento público directo, teóricamente sin fines de lucro y que se solventaban mayoritariamente con los ingresos aportados por los estudiantes y sus familias a través del pago de aranceles.

Si bien se estableció que las universidades serían sin fines de lucro, entraron en lo que el ex rector de la Universidad de Chile llamó “Los negocios universitarios en el mercado del conocimiento”¹⁸, es decir, la prestación de servicios como una manera pragmática de poder autofinanciarse, unas, y de obtener

¹⁶ LUIS SCHERZ GARCIA (1982), Universidad chilena. Historia y perspectivas, en: JOSE SANTOS, op. cit, p. 54.

¹⁷ Cf. JOAQUIN LAVIN (1987), La revolución silenciosa, Ed. Zig Zag, Santiago.

¹⁸ JAIME LAVADOS (2006), Los negocios universitarios en el mercado del conocimiento, LOM, Santiago.

ganancias para sus dueños, otras. Surgieron universidades que apenas cumplían las expectativas de calidad para formar un buen profesional, como una forma de establecer un negocio indirecto. Ante la conciencia clara y lúcida del país de que era necesario tener buenos profesionales y técnicos para el desarrollo del país, se formaliza una educación técnico-profesional masiva que recae en los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), los que sí pueden tener fines de lucro, y que también se financian con el cobro de aranceles, pero que son los que paradójicamente, reciben a los alumnos de más escasos recursos de todo el país.

A partir de la década de 1990, este nuevo modelo se desarrolla de modo masivo, y con ello, sus asimetrías e incoherencias. A ciertos elementos positivos que se atribuyen al sistema –mayor cobertura de la matrícula y en consecuencia, mejores expectativas de vida para un más numeroso grupo de egresados del sistema de educación superior; mayor descentralización de la oferta de educación desde el punto de vista de todo el territorio del país, y el nacimiento de muy buenos centros de estudio (universitarios y técnicos)-, se contraponen otros elementos críticos –como la desigual calidad de la enseñanza recibida, la baja coordinación entre

Ante la conciencia clara y lúcida del país de que era necesario tener buenos profesionales y técnicos para el desarrollo del país, se formaliza una educación técnico-profesional masiva que recae en los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), los que sí pueden tener fines de lucro, y que también se financian con el cobro de aranceles, pero que son los que paradójicamente, reciben a los alumnos de más escasos recursos de todo el país.

la oferta de carreras y las necesidades del mercado de trabajo, y las desiguales e injustas condiciones de acceso a créditos y a diferentes clases de endeudamiento, que implican cargas muy distintas durante el tiempo de duración de los estudios y en el servicio de deudas luego del egreso.

Una de las cosas que ha quedado de manifiesto a partir de las movilizaciones estudiantiles de 2011, cuando el número de estudiantes de educación superior se aproximaba al millón, es que un esquema de mercado de la educación no era socialmente sustentable. Y esto ponía en evidencia al menos dos aspectos fundamentales: por un lado, el acceso a la universidad se parangonaba a un producto suntuario del mercado o como una “inversión” cara de capital humano¹⁹. Por otro, y por lo mismo, la universidad aparece solo como proveedora de cartones y títulos, que según su nombre, tradición, y ahora calidad acreditada por un organismo estatal y por una cierta cantidad de años, podrá asegurar algún éxito o puesto laboral.

Una de las cosas que ha quedado de manifiesto a partir de las movilizaciones estudiantiles de 2011, cuando el número de estudiantes de educación superior se aproximaba al millón, es que un esquema de mercado de la educación no era socialmente sustentable.

¹⁹ Cf. JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER (2009), *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Santiago, p. 49ss. El mismo autor cita a un influyente economista de los años 80, que deja entrever además cómo debe ser la naturaleza de la universidad en la cual se “invierte” en educación: “tanto la docencia como la investigación y la extensión cultural consideradas como la razón de ser de la universidad- deben ser medidas por la rentabilidad que otorguen a sus propietarios y administradores” (op. cit, p. 261).

Provisionalmente nos detendremos solo en la universidad, pues la pregunta por su naturaleza -por ahora reducida a la proveedora de un oneroso y reconocido título profesional- nos ayudará, esperamos, para abordar de una manera adecuada toda la educación superior.

¿Pero cuál es la naturaleza esencial de la universidad y cómo se llega a participar de ella? Parece muy adecuada la referencia al conocido Cardenal Newman que hacen los rectores en su documento titulado *Aportes del Capítulo Chileno de Universidades Católicas al análisis de la reforma universitaria*.

Según él, “la educación universitaria es virtualmente por definición diferente de la instrucción para una vocación o profesión. El propósito de una educación universitaria es el logro de una expansión particular de la visión del mundo, un cambio de mentalidad, hábito de pensamiento, y capacidad para interactuar social y cívicamente”²⁰. Citando, además a Von Humboldt, Ortega y Gasset, Guardini, y el mismo magisterio de San Juan Pablo II, expresan “que el quehacer de la Universidad es entregar al estudiante una educación capaz de expandir su visión del mundo presentándole las opciones científico-humanistas y constructora de cultura al servicio de la verdad”²¹.

“La educación universitaria es virtualmente por definición diferente de la instrucción para una vocación o profesión. El propósito de una educación universitaria es el logro de una expansión particular de la visión del mundo, un cambio de mentalidad, hábito de pensamiento, y capacidad para interactuar social y cívicamente”.

²⁰ IGNACIO SÁNCHEZ, *Aportes del Capítulo Chileno de UC*, p. 5.

²¹ *Ibidem*.

Bajo el presupuesto de la trama que bien podemos definir como el campo del espíritu, es que deseamos considerar, en nuestros días, un término reivindicado para intitular los cambios hoy exigidos. Nos referimos a la gratuidad. Sea el recurso a esta realidad, inquiriendo en sus significados más profundos, el que nos permita seguir pensando qué es lo que se desea en el fondo.

III. LA GRATUIDAD: DON Y RESPONSABILIDAD HUMANA. LA OFRENDA DE SUS DOCENTES

Ya lo decíamos, creemos que no basta con un acceso gratuito a la universidad, o especialmente a los institutos profesionales y centros de formación técnica, donde estudian, en promedio, los más pobres de la nación. Es necesario saber cómo es que se lleva a cabo la formación a la que se podría ingresar gratuitamente.

En nuestro primer documento de trabajo que velaba *Por una educación pública, laica y gratuita*, exponíamos que la gratuidad en la educación superior tenía que ver con personas: “Justamente algunos filósofos han definido a la persona como “reino de fines”, sujeto autónomo que define el sentido de su vida, y no objeto, recurso o medio. Cuánto más debemos creer en el carácter “inobjetable” del ser humano si la teología afirma su certeza de que somos hijos de Dios, creados a su imagen y semejanza. Por eso preocupa que se sostenga profusamente en jerga economicista que nuestros niños y jóvenes deben estudiar para transformarse en “capital humano avanzado”. Es aquí donde la economía invade violentamente la educación y donde se atenta más sutilmente a la “gratuidad” de la educación. El ser humano tiene un valor en sí”²².

Preocupa que se sostenga profusamente en jerga economicista que nuestros niños y jóvenes deben estudiar para transformarse en “capital humano avanzado”. Es aquí donde la economía invade violentamente la educación y donde se atenta más sutilmente a la “gratuidad” de la educación. El ser humano tiene un valor en sí”.

²² TOMAS SCHERZ (2014), *Por una educación pública, laica y gratuita*, Santiago, p. 23

Desde esa perspectiva avanzábamos en la idea de que la educación, en general, es ese proceso de humanización que se da en ese reino de fines incluso desde la más temprana edad²³. De la persona como fin en sí mismo, la gratuidad en su ámbito del desarrollo más maduro adquiere otro componente: “La gratuidad

es un don recibido, pero en la educación ella es además una actitud ideal para “in-formar”, es decir, otorgar forma humana desde lo más interno hasta la madurez personal y social, en un diálogo verdaderamente reflexivo, sin coacción externa o sin intereses estratégicos. Así, el clásico ejemplo del austero Sócrates con sus interlocutores y amigos dando a luz, no sin dificultad, la verdad, la belleza y la bondad. Por ello creemos

La gratuidad es un don recibido, pero en la educación ella es además una actitud ideal para “in-formar”, es decir, otorgar forma humana desde lo más interno hasta la madurez personal y social.

que la ausencia de esa actitud gratuita –o del *otium*, ocio, como expresión de estar liberado de la producción para poder discurrir, reflexionar o escribir– puede hacer vulnerable una formación humana, transformándola en un instrumento espurio de instrucción. De la misma época eran los sofistas, de quienes se dice inventaron el lucro en la educación instruyendo a sus alumnos –todos hijos de familias de la aristocracia política– en la técnica retórica y en la astucia política de autopromoción”²⁴.

Gratuidad en el sentido de búsqueda *desinteresada* de la verdad, permite visualizar un horizonte de sentido y una respectiva responsabilidad con él. No negamos que la educación sea un derecho social, muy por el contrario, pero es

²³ ADOLF PORTMANN (1968), *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Schwalbe, Basilea/Stuttgart, p. 87 ss. establece que por las características de la especie humana, ésta recibe una influencia cultural para su desarrollo desde su estatus de “Embrión Extrauterino”, es decir, desde el primer día de su nacimiento (sino es antes).

²⁴ TOMAS SCHERZ, op. cit., p. 24.

necesario redescubrir la naturaleza educativa de ese derecho y cómo se debe responder a él. Aquí la experiencia cristiana tiene mucho que decir, aún cuando muchas veces los que nos decimos cristianos hemos recibido la gracia en vano, tal como advertía sabiamente San Pablo (2 Cor 6,1). Nos alegramos de la gratuidad, pero deseamos no recibirla en vano.

Hablando de la libertad, el apóstol de los gentiles contraponía la gracia (el regalo de la salvación) al seguimiento de la ley que presumía comprar la salvación (Gal 5,1-14). Se trata de un don repartido en carismas, que es necesario desarrollar en vistas de un cuerpo (cf. 1 Cor 12). Esta dimensión comunitaria es esencial. No se trata de una primacía de derechos individuales sino de una vocación común, y que hoy llamaríamos dialogal. En la comparación del cuerpo, es claro que no “está compuesto de un solo miembro sino de muchos. Si el pie dijera como no soy mano no soy del cuerpo, ¿dejaría por ello de pertenecer al cuerpo? ¿Si todo el cuerpo fuera ojo, cómo podría oír?” (1 Cor 12,15-17). En dicha comunidad son necesarios los miembros y el todo. La verdad parcial reivindicada por cada miembro debe ser complementada con una verdad mayor. Es precisamente un trabajo contemplativo y de ofrenda que busca *mirar* el todo. Se trata de una gratuidad en la verdad. Solo esa gratuidad espiritual, no solo económica, permite esa universalidad del conocimiento y de la comunidad que conforman la Universidad. Ella es escuela madura de un diálogo sin estrategias, para utilizar la adecuada formulación de Habermas²⁵.

Se trata de una gratuidad en la verdad. Solo esa gratuidad espiritual, no solo económica, permite esa universalidad del conocimiento y de la comunidad que conforman la Universidad. Ella es escuela madura de un diálogo sin estrategias, para utilizar la adecuada formulación de Habermas.

²⁵ Cf. HABERMAS (2000), Aclaraciones a la ética del discurso, Trotta, Madrid, p. 15-18.

Tal como lo exponíamos en otro documento, “según la tradición, la enseñanza universitaria procura originalmente un saber universal (de allí su nombre, *universitas*) y reflexivo, que se hereda y desarrolla comunitariamente en sus aulas y que ayuda a situar integralmente la relación entre humanidades, ciencias, sociedad y la misma especificidad profesional en la que la persona se forma. Por ello no es solo una instrucción profesional, sino también un crecimiento humano, social y espiritual, que jamás podrá prescindir de la búsqueda de lo verdadero, lo bueno y lo bello”²⁶. En otras palabras y completando el recurso paulino: la universidad no solo provee capacitación para los carismas y los dones, sino primeramente la mirada universal y la capacidad reflexiva en vistas de un destino que trasciende lo individual, la parcialidad, el interés privado.

Es interesante precisar, además, que esta referencia al conocimiento universal ayuda a desvelar los reduccionismos que pueden darse en el “mercado del conocimiento”:

“Cuando ese saber se reduce al resultado, a la mera información, entonces puede adquirir un valor económico. De hecho, la instrucción de dicha información se constituye en un mecanismo para apropiar técnicas estratégicas, sobre todo cuando es una información privilegiada (no universal). Con ello, además, la demandada y esencial investigación científica, deriva muchas veces en patentes industriales que sí son objeto de lucro para muchas empresas o laboratorios supranacionales. Esta

La universidad no solo provee capacitación para los carismas y los dones, sino primeramente la mirada universal y la capacidad reflexiva en vistas de un destino que trasciende lo individual, la parcialidad, el interés privado.

²⁶ TOMAS SCHERZ, op. cit., p. 25.

promoción de una verdadera “economía del conocimiento”²⁷, transforma el ocio reflexivo –tan propio de la universidad original– en un *negotium*, en un negocio, es decir, en una negación del elemento formador, reflexivo y espiritual. Pero junto a ello creemos que detrás de esa estrategia que transmuta al profesor o al maestro en un informante o instructor, también transforma al estudiante en un sujeto en el cual hay que “invertir”. El dinero que se gasta en él, tiene que traducirse en un resultado, sobre todo de carácter económico. Ese es el concepto que está, como ya lo dijimos, detrás del término “capital humano”, que según la literatura especializada está a la base de la incursión de la educación superior en el mercado”²⁸.

Creemos que detrás de esa estrategia que transmuta al profesor o al maestro en un informante o instructor, también transforma al estudiante en un sujeto en el cual hay que “invertir”. El dinero que se gasta en él, tiene que traducirse en un resultado, sobre todo de carácter económico.

Desde esa perspectiva, los académicos, el personal más esencial de las instituciones de educación superior, también viven una tensión entre la universidad del espíritu y la vida de la producción. La época en que el trabajo universitario era apacible, parsimonioso y mal remunerado ha quedado atrás. La academia se ha profesionalizado, es cierto: los sueldos permiten vivir de la universidad sin necesidad de tener otro trabajo de tiempo completo. Pero junto con mejores condiciones económicas han llegado crecientes responsabilidades sobre el profesorado de dar cuenta de que su trabajo produce resultados.

²⁷ Cf. PEDRO MORANDÉ (2011), *Lo público y lo privado en el sistema universitario chileno: visión desde la cultura*, en JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER y CARLOS PEÑA (editores, 2008), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Universidad Diego Portales, Santiago.

²⁸ Cf. Nota 22.

Ha surgido un mercado laboral académico, altamente competitivo en el acceso a los puestos de mayor prestigio y claramente estratificado, con los investigadores más consolidados en la cima, y los docentes de tiempo parcial en el escalón inferior²⁹. Los académicos más jóvenes viven inmersos en la cultura del “publicar o perecer”, en virtud de la cual si al cabo de unos pocos años no muestran éxito en obtener proyectos de investigación y en publicar artículos en revistas internacionales se enfrentan al abrupto final de sus carreras como profesores. Los académicos menos jóvenes se ven presionados, y a veces amenazados, por la productividad de las nuevas generaciones que avanzan a toda máquina desde abajo reclamando su lugar bajo el sol. Como la estructura de la academia es piramidal, son muchos más los que están abajo que los que están en la cima, y esto genera ansiedades en ambos extremos: los de abajo por subir, y los de arriba por no ser desplazados.

No sólo la amenaza de castigos mantiene el sistema funcionando: los incentivos son tanto o más importantes. Son muchas las universidades que pagan a sus profesores bonos en dinero por las publicaciones que logran en revistas internacionales, o por ganar proyectos de investigación. Así, las remuneraciones al interior de una misma unidad académica se diferencian por los premios que obtienen quienes generan los productos de interés para las universidades. Estas, a su vez, responden con estos incentivos a las políticas de financiamiento del gobierno, que utiliza indicadores de desempeño para asignar parte de los aportes estatales que van a las instituciones de educación superior.

En efecto, el trabajo de los profesores, expresado en los números con que se mide, es luego aglomerado a nivel de unidades

²⁹ ANDRÉS BERNASCONI (2010), *La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile*, en: ESE-Estudios sobre Educación 19: p. 139-163.

académicas, y estos números, a su vez, agregados para toda la universidad, tanto por los funcionarios de gobierno que asignan recursos, como por los analistas en las mismas universidades e institutos, que comparan los rendimientos o productividad que cada institución logra en relación con los recursos de que dispone. Muchos de estos datos terminan además en rankings que ordenan a las instituciones según indicadores: gasto por alumno, alumnos por profesor, publicaciones por profesor, tasas de retención y graduación de los estudiantes, etc.

Pero no sólo la investigación es medida y evaluada: la docencia debe ser satisfactoria para los estudiantes, y eficaz en producir los resultados de competencias que se espera que el currículum de formación entregue a los alumnos. La autonomía académica del “enseñar lo que mi verdad me exige” va cediendo espacio a la planificación de la docencia que se estructura en perfiles de egreso, competencias a lograr, y *syllabus* que programan clase a clase el contenido y la metodología de la enseñanza. El cumplimiento de estos procedimientos es luego evaluado para asegurar que no haya desvíos demasiado gruesos respecto del camino trazado de antemano, y de los resultados de todo lo anterior debe darse cuenta a las agencias de acreditación que evalúan la efectividad de la docencia.

Desde luego, hay mucho de virtuoso en este exigente régimen de trabajo académico: los profesores tienen a su cargo la grave responsabilidad social de educar a nuevas generaciones de profesionales y técnicos, y de la calidad de trabajo de aquellos depende en buena medida la calidad del trabajo de éstos, así como el cumplimiento efectivo de las promesas de progreso material y cultural que la educación superior formula al país. Por otro lado, Chile invierte recursos importantes, aunque insuficientes, en sostener la capacidad de investigación científica que albergan sus universidades, y no sería justo ni ético que ese esfuerzo se malgastase en trabajo desprolijo o insustancial. Los académicos no deben estar exentos de que su labor, como la de cualquier otro trabajador, sea evaluada, y de que existan mecanismos para premiar a los que lo hacen mejor y sancionar a quienes no cumplen.

Pero el exceso de controles sobre el desempeño, la estrecha definición de los “productos” que son valorados por el sistema, y la proliferación de las recompensas económicas para condicionar el trabajo académico traen consigo el peligro de desnaturalizar la esencia de esta profesión, que de la desinteresada (gratuita) búsqueda y comunicación del conocimiento puede devenir en que la academia se configure como otra actividad empresarial más, donde el objeto del comercio es el saber, donde se produce sólo lo que tiene valor económico, y donde los académicos pasan más tiempo dedicados a evitar castigos y a conseguir premios que a pensar³⁰.

Aún queda, afortunadamente, mucho que es gratuito en la academia: labores que se hacen a pesar de que nadie lleva la cuenta de ellas y de que no se paga a los profesores por realizarlas. La revisión y retroalimentación del trabajo de los colegas, la mentoría de los estudiantes, especialmente la de los tesis de postgrado, la participación en los debates de interés nacional, el servicio en comités, consejos y sociedades científicas o de carácter público, el estudio personal para mejorar la docencia, son algunas.

Aún queda, afortunadamente, mucho que es gratuito en la academia: labores que se hacen a pesar de que nadie lleva la cuenta de ellas y de que no se paga a los profesores por realizarlas. La revisión y retroalimentación del trabajo de los colegas, la mentoría de los estudiantes, especialmente la de los tesis de postgrado, la participación en los debates de interés nacional, el servicio en comités, consejos y sociedades científicas o de carácter público, el estudio personal para mejorar la docencia, son algunas.

³⁰ BOK, DEREK (2003), *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

En lo que tiene de gratuita donación del tiempo, de desinteresada colaboración para el crecimiento intelectual de otros, o de humilde reconocimiento de que la búsqueda de la verdad no siempre es coronada por el éxito, la actividad académica puede ser un modelo de solidaridad social para los cientos de miles de jóvenes que acuden a la educación superior no sólo a aprender un oficio, sino también a formarse en ciudadanía y en la conciencia de lo que demanda el bien común.

Al recalcar esa gratuidad que contempla al hombre y la mujer, en su dignidad esencial, no podemos más que reivindicar ese espacio, comunitario y solidario, en el que se puede volver a descubrir su vocación desde un horizonte de sentido que lo abarca todo y a todos. Será, además, y como lo veremos al final, la razón poderosa de la autonomía.

Eso es lo que queremos decir, cuando la universidad, y también los institutos profesionales junto a los centros de formación técnica, deben tener una “gracia” especial en la formación.

IV. INSTITUTOS PROFESIONALES Y CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA: MÁS ALLÁ DE LA FUNCIÓN UTILITARIA

En nuestro planteamiento de gratuidad como don y responsabilidad humana, debemos también analizar los institutos profesionales y centros de formación técnica, para ir más allá de la función utilitaria para el desarrollo económico y el empleo que están llamados a cumplir desde los discursos de la política pública. Debemos además enfatizar su carácter humanista, público e inclusivo. Queremos subrayar también su rol como eje del aprendizaje a lo largo de la vida, con miras a superar la concepción de una educación limitada en el tiempo, y fraccionada en niveles que corresponden a distintas etapas de la vida del ser humano.

En nuestro planteamiento de gratuidad como don y responsabilidad humana, debemos también analizar los institutos profesionales y centros de formación técnica, para ir más allá de la función utilitaria para el desarrollo económico y el empleo que están llamados a cumplir desde los discursos de la política pública. Debemos además enfatizar su carácter humanista, público e inclusivo.

No hay que olvidar que desde 1849 existía la Escuela de Artes y Oficios de Santiago (EAO), de la cual surge la Escuela de Ingenieros Industriales, que dará sustento posterior, en 1947, a la creación de la UTE, Universidad Técnica del Estado, que impartía en nivel de educación superior (terciaria) títulos técnicos y profesionales. En esa época y hasta primera mitad de 1970 la EAO siguió impartiendo el primer nivel de formación industrial, los oficios. En este entorno se formaron los técnicos de todo nivel que el país requería para las múltiples industrias desarrolladas. Además, siempre hubo un ingreso de extranjeros

a apoyar estas iniciativas, especialmente en la gran minería, que era de propiedad externa.

Es importante recalcar que la educación técnica de nivel superior, es decir, la que exigía licencia secundaria y bachillerato, hasta los años 70 se realizaba en las Universidades Técnicas, la del Estado y la Federico Santa María. Esta realidad coexistía con los Liceos Comerciales, que preparaban principalmente personas para la contabilidad y variados oficios técnicos, para desempeño en el sector público, privado y bancario. Los Liceos Industriales, a su vez, se diversificaban en algunas especialidades mecánicas, tornos y otras especialidades, pero todos ellos en el contexto de lo que llamaríamos enseñanza media (secundaria). Hay que recordar que desde la creación de la CORFO, el año 1939, Chile buscaba implementar una política de sustitución de importaciones mediante el desarrollo de industrias locales.

Sin embargo, después de los años 60 la cobertura de la enseñanza media se había desarrollado y la diversificación de requerimientos de oficios y trabajos técnicos fue en aumento. A esto se suma el hecho de que los cambios se producen con mayor velocidad, y de eso surge la necesidad de capacitar a trabajadores, los cuales deben incorporar las nuevas técnicas para mantener la productividad de las empresas públicas y privadas.

INACAP, Instituto Nacional de Capacitación (1966), primero, y dos años después D.U.O.C., Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica, obedecen a esta nueva etapa, aunque es importante visualizar que en sus inicios no fueron instituciones destinadas a otorgar educación superior, en el estricto rigor del término, sino capacitación a trabajadores. El nacimiento del DUOC se dio paradójicamente en el contexto de una búsqueda de insertar mejor a la misma Universidad en la sociedad, a la par de los planteamientos de la reforma que se vivía.

Con los cambios legales de 1980, en materia educacional, se definen los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica en el contexto de la educación superior, es decir, para

optar a ella debe haberse cumplido el ciclo secundario y estar en posesión de la Licencia Secundaria. Con esta legislación se buscaba dar además una organización a innumerables institutos y academias de formación que habían surgido y que no tenían ningún tipo de reconocimiento oficial y menos alguna tutela o regulación pública.

Desde los noventa, el enfoque de competencias laborales, que hace referencia al conjunto de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en los puestos de trabajo según estándares definidos por el mundo productivo, se ha expandido rápidamente en el ámbito de esta educación técnica y profesional, que con mayor o menor éxito, han adoptado este enfoque en sus diseños curriculares, configuración de sus espacios educativos y situaciones de aprendizaje³¹. La pretensión: propiciar el ajuste de su oferta formativa a la demanda de las empresas. Términos como los de competencias transversales, competencias específicas, evaluación y certificación de competencias, y últimamente, competencias del siglo XXI, dominan la narrativa y orientan la práctica de los institutos profesionales y centros de formación técnica. El riesgo, desde luego, está en olvidar que se forman personas y no competencias, ya que son las personas las que despliegan sus capacidades en los puestos de trabajo. Sin embargo, aquí nuestra tesis: los hombres y mujeres que acceden a estas instituciones también tienen el derecho a ser miembros plenos de la sociedad y no sólo servir como capital humano para la economía.

El riesgo, desde luego, está en olvidar que se forman personas y no competencias, ya que son las personas las que despliegan sus capacidades en los puestos de trabajo. Sin embargo, aquí nuestra tesis: los hombres y mujeres que acceden a estas instituciones también tienen el derecho a ser miembros plenos de la sociedad y no sólo servir como capital humano para la economía.

³¹ MARTIN MIRANDA (2005), Aprendizaje técnico en un enfoque de competencias laborales, en: Pensamiento Educativo 36.

Si ya es difícil asegurar en la universidad que la educación superior sea algo más que puro entrenamiento profesional, en la educación técnico profesional el desafío es aún mayor. En primer término, porque las carreras técnicas duran sólo dos años, de modo que el espacio curricular para la formación no utilitaria es reducido o nulo. A ello se suma, también para las carreras profesionales de cuatro años, que la mayoría de los alumnos estudian a tiempo parcial, porque además trabajan. Muchos de ellos van a clase en horario vespertino, y tienen sus propias familias que demandan atención y cuidado, compitiendo por el tiempo que pueden dedicar a formarse. No obstante las dificultades de tiempo y espacio, afirmamos que la educación técnico profesional no puede renunciar a educar integralmente a sus estudiantes. Quizás las modalidades no serán las mismas que las universitarias, y probablemente será necesario extremar los recursos de imaginación y planificación de los educadores, pero una educación técnico profesional que no educa es sólo capacitación laboral.

No obstante las dificultades de tiempo y espacio, afirmamos que la educación técnico profesional no puede renunciar a educar integralmente a sus estudiantes.

Complementaria con la visión humanista que pone en primer lugar el desarrollo personal, en vez de los requerimientos de la economía, subrayamos el carácter público que requiere tener la educación técnico profesional. Público, no en el sentido de que los institutos profesionales y los centros de formación técnica sean patrimonio estatal³², sino del carácter social de su misión, subrayando la relevancia del involucramiento de diversos actores en el despliegue de sus labores formativas. La educación técnica profesional requiere de alianzas entre el Estado, la sociedad civil, las instituciones proveedoras y el sector privado con participación de las empresas y los sindicatos. Sin embargo, en este punto, la principal traba es la falta de una institucionalidad que formalice y articule la participación de todos estos actores en pos del bien común.

³² Cf. TOMAS SCHERZ, op. cit, p. 14.

Frecuentemente es recalcado el carácter inclusivo de los institutos profesionales y centros de formación técnica, que crecientemente albergan a la más heterogénea población estudiantil que busca progresar personal, laboral y socialmente al adquirir un título de educación superior. Nosotros también queremos resaltar y reconocer la política de puertas abiertas de estas instituciones, que las convierte en potenciales espacios democratizadores de las oportunidades de la sociedad. La exclusión de este sector en el primer año de gratuidad en la educación superior, entrega una señal confusa. Ya hemos insistido,

Nosotros también queremos resaltar y reconocer la política de puertas abiertas de estas instituciones, que las convierte en potenciales espacios democratizadores de las oportunidades de la sociedad.

además, que la gratuidad para el acceso en estos centros se justifica además por la evidencia que hay de la vulnerabilidad mayoritaria de sus estudiantes³³. Paradójicamente, cierra las puertas a estas instituciones a aquellos de menores recursos y que no cumplen los requisitos académicos exigidos por las becas y créditos disponibles, al no liberarlos del pago de aranceles, como si lo hace la gratuidad en el sector universitario.

Pero no nos queremos detener en esta gratuidad en el acceso, sino más bien avanzar en los elementos de la gratuidad humanizadora a la que se dedica este trabajo, reconociendo como se llevan a cabo los procesos formativos en la enseñanza técnico profesional. Por un lado, como dijimos, en estas instituciones un alto porcentaje cursa sus carreras en jornada vespertina, principalmente porque combinan trabajo y estudios. En segundo lugar, está el problema de la deserción: según cifras oficiales, solo uno de cada cuatro estudiantes que acceden a

³³ Algo similar comparte MARIO WAISSBLUTH (2013), *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*, Debate, Santiago, p. 169.

carreras técnicas se habrá titulado después de transcurridos tres años de iniciados sus estudios (en carreras que teóricamente duran dos años)³⁴. No obstante estas realidades, los programas de estudio no se adaptan y flexibilizan suficientemente para propiciar el éxito formativo de quienes trabajan y estudian. Tampoco existe una adecuada normativa de acreditación y acceso a fuentes de financiamiento estatal para programas semipresenciales. Estas rigideces atentan contra la inclusión más allá del acceso que los institutos profesionales y centros de formación técnica están llamados a proveer, con gratuidad o sin ella.

Finalmente, la educación técnico profesional puede cumplir un rol en el aprendizaje a lo largo de la vida, que vincule, como solo ella puede hacerlo, al mundo laboral y al sistema educativo. La formación técnico profesional debe asegurar pasarelas entre diferentes niveles y modalidades de trabajo y estudio, que reconozcan lo aprendido previamente, y faciliten procesos flexibles de formación que no requieran abandonar el trabajo. En este ámbito hay mucho por hacer, empezando por la articulación con los liceos de educación media técnico profesional, y creando puentes hacia programas universitarios o de postgrado, en aquellas áreas en que sean pertinentes.

Finalmente, la educación técnico profesional puede cumplir un rol en el aprendizaje a lo largo de la vida, que vincule, como solo ella puede hacerlo, al mundo laboral y al sistema educativo.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Tasa de Titulación de Carreras Técnicas de Nivel Superior*. Cohorte de Ingreso 2008. Santiago: Servicio de Información de Educación Superior.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AUTONOMÍA

El tema del acceso tiene otras consideraciones, que dicen relación también con la autonomía de los centros de estudios, especialmente en las universidades. Ya hablábamos de que el exceso de controles sobre el desempeño de los académicos, la estrecha definición de los “productos” que son valorados por el sistema, y la proliferación de las recompensas económicas para condicionar el trabajo académico traen consigo el peligro de desnaturalizar la esencia de la educación superior desde la perspectiva de la educación personalizada. Muchas veces la institución educativa queda indirectamente amarrada a los estándares exigidos por las publicaciones internacionales, y directamente a los proyectos que el Estado o alguna institución internacional beneficia como una estrategia para alcanzar financiamientos parciales. Frecuentemente esos estándares obligan a una subordinación en la que se pierde la gratuidad y la autonomía reflexiva, tan propia de una universidad del Espíritu.

Quisiéramos insistir, aun a riesgo de ser majaderos, en aquello que dijeron los rectores de universidades católicas de Chile al advertirnos frente a aquello que pudiera tergiversar el original y genuino concepto de universidad: “en nuestra cultura, cada vez más, prevalece una mirada utilitarista, que concibe a la educación superior como mero bien de consumo y a la universidad como una fábrica de profesionales y “capital humano avanzado”, o que solo valora la investigación universitaria que conduce a la innovación competitiva. Esto se contradice con el verdadero espíritu de la universidad que busca la formación integral de los estudiantes y la generación de nuevo conocimiento. De esta manera consideramos que cada universidad ha de ser respetada en su quehacer y no instrumentalizada al servicio de

Cada universidad ha de ser respetada en su quehacer y no instrumentalizada al servicio de intereses que vienen de fuera de su ámbito, coartando su libertad de búsqueda de la verdad.

intereses que vienen de fuera de su ámbito, coartando su libertad de búsqueda de la verdad³⁵. A eso se agrega la herencia de la competencia por el premio a la institución que la obliga a ser selectiva. Ya no se trata de un porcentaje de los aportes basales por parte del Estado -Aporte Fiscal Directo (AFD), los que las universidades tradicionales agrupadas en el CRUCH se obligan a vigilar con singular celo, sino del Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que se entrega a las instituciones en recompensa por captar a los alumnos con mejores puntajes en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Y aunque podríamos sentirnos orgullosos de que un gran porcentaje de esos alumnos con buenos resultados ingresan a las universidades católicas³⁶, sus altos puntajes no siempre se relacionan con una destacada motivación, facilidad y gusto por el estudio; y tampoco con hábitos de lectura por interés propio superiores a la media. Estas características, que predicen bien el desempeño en la educación superior, están igualmente distribuidas entre ricos y pobres, en todas las etnias y todas las culturas³⁷.

Por todo lo anterior, podríamos llegar a afirmar que los sugestivos recursos del AFI opacan la genuina autonomía de las Instituciones de Educación Superior, no solo por el afán competitivo, sino por la privación del desarrollo reflexivo y esforzado de esos jóvenes que si buscan lo verdadero desean servir, pero no han tenido los resultados de la PSU. Es sabido que otras Instituciones de Educación Superior renuncian autónomamente a buena parte del AFI y optan por salir a buscar a estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizajes que tuvieron en sus contextos, con independencia de los niveles socio-económicos de dichos establecimientos secundarios. Esto nos hace repensar en el sistema de acceso a la educación superior,

³⁵ IGNACIO SANCHEZ, *Aportes del Capítulo Chileno de UC*, p. 5.

³⁶ *Ibidem*, p. 8.

³⁷ Así lo ha manifestado FRANCISCO JAVIER GIL, académico y diácono permanente asociado a Pastoral Universitaria del Arzobispado de Santiago, que ha sido un gran impulsor de las iniciativas como el propedéutico y el ranking de notas en colegios vulnerables. Cf. FCO J. GIL y CONSUELO DEL CANTO (2012). *El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH)*, en: *Pensamiento Educativo*, 49(2), 65-83; FCO. JAVIER GIL, RICARDOS PAREDES, IGNACIO SANCHEZ (2013), *El ranking de las notas; inclusión con excelencia*, en: www.politicapública.uc.cl

especialmente a la universidad. El vuelco que significa priorizar a los más estudiosos y vulnerables significa, de facto, priorizar a los que no han tenido las mejores oportunidades de educación. Esto implica un reto a los esquemas tradicionales. Los mejores resultados de la PSU transparentan la educación que se ha provisto de más recursos. Contra eso es necesario abrir las formas de selección e ingreso a la educación superior, especialmente en las universidades.

El vuelco que significa priorizar a los más estudiosos y vulnerables significa, de facto, priorizar a los que no han tenido las mejores oportunidades de educación. Esto implica un reto a los esquemas tradicionales.

Pero de la misma manera es necesario advertir también, que el beneficio a los más vulnerables no sea otra forma de manipulación. La autonomía universitaria debe contrastarse con la competencia de cualquier tipo, como también frente al Estado. El beneficio a los que más lo necesitan y que han hecho un gran esfuerzo académico, debe ser apoyado sin una sospecha ideológica o escrupulosa por la asepsia económica o filosófica de la institución que los recibe.

Se han dado ya, desde hace una década, experiencias exitosas por la inclusión. Ahí están los propedéuticos que ya muchas universidades han implementado u otras como la aplicación de bonificaciones de notas para los alumnos esforzados de instituciones secundarias más vulnerables. El mismo concepto de gratuidad en el acceso, lo destaca. Eso implica un deseo de otorgar más recursos para los que no tienen nada (ni dinero ni capital cultural), precisamente para desafiar a la educación superior en vistas de una convivencia educativa con los que buscan la verdad y la justicia, sin distinción de clase sociales, pero en espacios que necesariamente deben cultivar la gratuidad espiritual y humanizadora. Con los jóvenes de todas las

periferias, junto a sus maestros y la mirada más allá de los muros físicos de las Instituciones de Educación Superior, se podrá hacer un gran servicio al país. De esta manera volvemos a esa gratuidad del *“universi magistrorum et scholarum”* que nos describía la comunidad original universitaria.

Con los jóvenes de todas las periferias, junto a sus maestros y la mirada más allá de los muros físicos de las Instituciones de Educación Superior, se podrá hacer un gran servicio al país.

La autonomía tiene que ver con ese estilo de comunidad. No se trata de una emancipación caprichosa: se trata precisamente de una inclusión universal, de un estilo de vida que integre a esos estudiantes, con un gobierno interno dialogal, con una generosidad y confianza de parte del Estado para financiar esas comunidades de la formación humana. Todos estos elementos los rescatamos de un estilo de comunidad que, como lo exponíamos más arriba, involucra la integración de todos los miembros del cuerpo en un trabajo que tiene alma “agraciada”: un espíritu que busca la verdad, da luz para orientar a la comunidad y que ayuda a sus miembros a trabajar por el bien común de todos. Se trata, si se nos permite la comparación, de una comunidad que con diversidad de dones, lenguas, carismas, reflexión y mirada trascendente quiere dar testimonio de una convivencia madura y formadora para que la misma Patria sepa vivir con gratuidad. Y que también forme profesionales maduros y amantes del bien común.

Se trata, si se nos permite la comparación, de una comunidad que con diversidad de dones, lenguas, carismas, reflexión y mirada trascendente quiere dar testimonio de una convivencia madura y formadora para que la misma Patria sepa vivir con gratuidad. Y que también forme profesionales maduros y amantes del bien común.

**OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN
“EDUCACIÓN DE CALIDAD
PARA EL CHILE DE HOY”**

- Nº 1:** “Por una educación pública, laica y gratuita”.
- Nº 2:** “La inclusión, expresión de nuestra identidad católica”.
- Nº 3:** “Educar: el cultivo de lo humano”.
- Nº 4:** “La enseñanza de la religión en las escuelas”.
- Nº 5:** “Los profesores y la pasión por educar”.

Disponibles en: www.vicariaeducacion.cl

“El desarrollo histórico y las necesidades concretas del pueblo al que sirve condicionan y orientan la Universidad en su tarea, en la medida en que le señalan aquellos problemas más urgentes para los cuales se espera esa iluminación respuesta. Más aún, este servicio a la comunidad histórica concreta, de la cual la Universidad nace, es fundamento de su unidad, exigencia que permanentemente estimula la coordinación de sus múltiples quehaceres, todos ellos tan atrayentes y útiles que, de no mediar la necesidad de hacerlos confluir en esta respuesta a las necesidades vitales de un pueblo, correrían peligro de permanecer parcializados.”

Cardenal Raúl Silva Henríquez.
*Discurso ante el Claustro Pleno de la
Universidad Católica de Chile en 1971.*



ARZOBISPADO DE SANTIAGO
VICARÍA PARA LA EDUCACIÓN

Cienfuegos 51, Santiago. Fono 25622300
www.vicariaeducacion.cl