

**Universität
Rostock**



Traditio et Innovatio



Arbeit und Leben
Mecklenburg-Vorpommern e.V.
DGB/VHS

Christian Pfeiffer/Enrique Fernández Darráz/Björn Kluger (Hrsg.)

Bildung in Chile

Beiträge zu einer binationalen Kooperation

Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung

Heft 38

Universität Rostock

Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften 2017

HERAUSGEBER: Universität Rostock,
Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften

REDAKTION: Prof. Dr. Yves Bizeul
Prof. Dr. Jörn Dosch
Prof. Dr. Nikolaus Werz

LEKTORAT UND
DRUCKVORLAGE: Anna Danuta Fiedler
Christian Pfeiffer

CIP-KURZTITELAUFNahme: Christian Pfeiffer/Enrique Fernández
Darraz/Björn Kluger (Hrsg.): Bildung in Chile
– Rostock, Univ., Inst. für Politik- und
Verwaltungswissenschaften, 2017. – 106 S. –
(Rostocker Information zu Politik und Verwaltung;
38)

ISSN 0947-3025
ISBN 978-3-86009-479-2

©Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, 18051 Rostock
Jede Form der Weitergabe oder Vervielfältigung bedarf der Genehmigung des Herausgebers.

BEZUGSMÖGLICHKEITEN: Universität Rostock
Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051
Rostock
Tel.: +49-381-498-86 37
Fax: +49-381-498-86 32
E-Mail: maria.schumacher@uni-rostock.de

Universität Rostock
Wirtschaft- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften
Ulmenstr. 69, 18057 Rostock
Tel.: (0381) 498-44 44
Fax: (0381) 498-44 45

DRUCK: Altstadtdruck, Rostock

Inhaltsverzeichnis

<i>Christian Pfeiffer / Enrique Fernández Darraza / Björn Kluger</i> Vorwort	5
<i>Christopher A. Martínez / Roberto I. Mardones</i> Sistema Político Chileno: Una sinopsis post dictadura	9
<i>Nicole Schwabe</i> El movimiento estudiantil chileno: ¿Hacia dónde va la rebeldía de los nietos de la dictadura?	25
<i>Christian Pfeiffer</i> Das Dilemma der Erinnerung – Vergangenheitsbewältigung im chilenischen Bildungssystem seit 1990	39
<i>Cecilia Fernández Darraza</i> Desigualdades de género en el sistema educacional chileno. Una mirada cuantitativa a las brechas y a la segregación sexual	49
<i>Bárbara Soares (unter Mitarbeit von Anna Danuta Fiedler)</i> Berufsausbildung in Chile – Die technische Berufsausbildung als wesentliche strategische Achse im chilenischen Bildungssystem	69
<i>Enrique Fernández Darraza</i> El arduo y confuso camino hacia la reforma de la Educación Superior en Chile, 1990-2017	81
Die Autorinnen und Autoren	101
Ausgaben der Reihe „Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung“	103

Christian Pfeiffer / Enrique Fernández Darraz / Björn Kluger

Vorwort

Das Thema Bildung besitzt in Chile wie auch in weiten Teilen Lateinamerikas eine gewisse Brisanz und steht bei ausländischen Beobachtern oftmals im Mittelpunkt des Interesses. Dies hat sowohl historische als auch ökonomische Gründe.

Insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es zu grundlegenden Veränderungen im chilenischen Bildungssystem, das bis dahin weitgehend eine Angelegenheit der Oberschicht war. Zu nennen wäre hier u. a. die deutliche Erweiterung des Zugangs zum Hochschulwesen unter den Präsidenten Eduardo Frei Montalva und Salvador Allende. Nach dem gewaltsamen Putsch 1973 durch das chilenische Militär unter General Augusto Pinochet wurden in der folgenden Diktatur neoliberale Maßnahmen durchgeführt, die das Bildungssystem bis heute mitprägen. Seit der friedlichen Transition zur Demokratie wurden verschiedene Reformmaßnahmen durchgeführt, die nach Meinung von Experten jedoch nur punktuelle Veränderungen bewirkt haben.

Im Jahr 2011 kam es zu massiven Studierendenprotesten, die ein weltweites Echo fanden und den Fokus auf das chilenische Bildungssystem richteten. Dies brachte zudem ein starkes Forschungsinteresse von Seiten der Sozialwissenschaften mit sich. In diesem Kontext ist auch die vorliegende Veröffentlichung zu sehen.

Angestoßen von Prof. Dr. Nikolaus Werz, Inhaber des Lehrstuhls für Vergleichende Regierungslehre am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften (IPV) der Universität Rostock sowie dem Alumnus des IPV Björn Kluger von Arbeit und Leben MV e. V., konkretisierte sich ab Mitte 2016 das ambitionierte Vorhaben eines Austausches zwischen deutschen und chilenischen Fachkräften zum chilenischen Bildungssystem.

Im Rahmen einer Fachkräftebegegnung des Programms KJP-International des Bundesministeriums für Familie, SeniorInnen, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und einem Projektaustausch der AL Mecklenburg-Vorpommern in Kooperation mit der Universität Rostock und Dr. Enrique Fernández von der Universidad de Tarapacá in Chile konnten vier junge zukünftige sowie aktuelle Fachkräfte der Jugendarbeit und Studierende einen Arbeits- und Forschungsaufenthalt in Chile antreten, um u. a. die Arbeit mit Jugendlichen kennenzulernen und Diskussionen mit Forschungseinrichtungen und Nichtregierungsorganisationen zu Themen der Bildung sowie der Stadtteilarbeit zu führen, um diese Eindrücke mit eigenen Lern- und Arbeitserfahrungen zu vergleichen. Neben den aktuellen Reformansätzen in der Bildungslandschaft Chiles und historisch-politischer Erinnerungsarbeit, war die berufliche Bildung und deren Einbettung im Übergang Schule-Beruf ein Thema des vielfältigen Programms, das vom 20.11.-04.12.2016 in Temuco und Santiago de Chile stattfand.

Die Fachkräftemaßnahme fokussierte sich auf unterschiedliche Zielgruppen der Bildungs- und Jugendarbeit. Die vielfältigen Bildungsinstitutionen wurden vorgestellt, deren Aktivitäten diskutiert und gemeinsam reflektiert. Dabei wurden insbesondere die Lage benachteiligter Schichten und Gruppen im urbanen und ländlichen Raum, die geschlechterorientierte Arbeit sowie das Thema Migration erörtert. Sowohl die methodisch-didaktische als auch die inhaltliche Annäherung förderte interkulturelles und fachliches Verständnis und eröffnete Vergleichsebenen zur Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Zudem wurden, begleitet von Expertengesprächen, Vorträgen und Diskussionen, gemeinsame Kriterien der Bildungsarbeit erörtert.

Im Vergleich der föderalen Struktur der Bundesrepublik mit der unitarischen Republik Chiles wurden Ambivalenzen in beiden Bildungssystemen deutlich, die den Zugang bzw. den Ausschluss zur Bildung un-

ter öffentlicher und privater Ägide aufzeigten. In diesem Rahmen konnten auch unterschiedliche Ansätze von Bildungskonzeptionen anhand verschiedener Bildungsmodelle gegenübergestellt und verglichen werden.

Im Verlauf des Aufenthaltes wurde die Idee einer gemeinsamen Veröffentlichung erörtert, um die Kooperation mit einer wissenschaftlichen Publikation zu unterstreichen. Das Ergebnis liegt nun in Form des Bandes „Bildung in Chile – Beiträge zu einer binationalen Kooperation“ vor. Am Austausch beteiligte Fachkräfte, Studierende und WissenschaftlerInnen wurden gewonnen, die den binationalen und bilingualen Charakter des Austausches und der Publikation zusätzlich untermauern.

Es ist gelungen, weitgehend die behandelten Themen in Form von Beiträgen aufzugreifen. So steht der Inhalt des vorliegenden Bandes auch stellvertretend für die im Laufe des Aufenthalts erworbenen Erkenntnisse, die wir einem interessierten Publikum zur Verfügung stellen möchten.

Christopher A. Martínez und Roberto I. Mardones von der Universidad Católica de Temuco eröffnen mit einem Beitrag, der sich der Beschreibung des politischen Kontextes vor dem Ausbruch der Studierendenproteste im Jahr 2011 widmet. Sie erörtern insbesondere die Frage, welche politisch-institutionellen Aspekte zum Ausbruch der Proteste beigetragen haben.

Passend hierzu beleuchtet der darauf folgende Artikel von Nicole Schwabe, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Bielefeld und zum Zeitpunkt der Reise noch Referentin der Heinrich-Böll-Stiftung in Santiago de Chile, die Studierendenbewegung aus einer hegemonietheoretischen Perspektive. Auf Grundlage von Interviews mit VertreterInnen der Studierendenorganisationen aus dem Jahr 2015, skizziert sie den wachsenden Einfluss der Bewegung auf die nationale Politik sowie ihre allmähliche Institutionalisierung in Form der linken Allianz „Frente Amplio“.

Christian Pfeiffer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock, schildert den Prozess der Auseinandersetzung mit der Pinochet-Diktatur im chilenischen Bildungssystem seit dem Ende der Diktatur im Jahr 1990. Auf Basis eines kurzen geschichtlichen Abrisses der Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen wird untersucht, inwiefern dieser Prozess auch in den chilenischen Geschichtslehrbüchern sowie in der allgemeinen Bildungsarbeit stattgefunden hat.

Cecilia Fernández Darraz von der Universidad Católica de Temuco schreibt über nach wie vor bestehende Ungleichheiten der Geschlechter in der chilenischen Bildung. Dabei wird erläutert, wie das Bildungssystem dazu beiträgt, dass diese Unterschiede, trotz unbestreitbarer Fortschritte, von der Primärstufe bis in die höhere Bildung sowie in der technischen Berufsausbildung fortbestehen.

Mit letzterer setzt sich der Beitrag von Bárbara Soares, Doktorandin an der Universität Rostock, auseinander. Sie untersucht die Entwicklungen um das wiederbelebte Interesse an der technischen Berufsausbildung und führt eine differenzierte Analyse des Berufsausbildungssystems in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und ihrer wesentlichen Merkmale durch. Zudem stellt sie das in Deutschland weit verbreitete System der dualen Berufsausbildung vor, wodurch eine möglicherweise bessere Arbeitsmarktintegration sowie eine effektivere Förderung sozialer Gerechtigkeit erzielt werden könnte. Dieser Beitrag wurde maßgeblich unter Mitarbeit von Anna Danuta Fiedler erstellt.

Enrique Fernández Darraz von der Universidad de Tarapacá schließt den Band mit einer Betrachtung der Entwicklung des chilenischen Hochschulsystems ab. Hierbei zeigt er Fortschritte aber auch weiterhin bestehende Mängel auf und erörtert mögliche Reformmaßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit und eine bessere Hochschulqualität.

Auf eine völlige Angleichung der Zitierweise in den Literaturverzeichnissen wurde verzichtet, ebenso auf die Übersetzung der spanischsprachigen Texte. Die Publikation wendet sich an ein interessiertes zweisprachiges Publikum.

Der Dank gilt allen an dieser Publikation beteiligten. Darüber hinaus danken wir dem Initiator des Projektes, Prof. Dr. Nikolaus Werz, für die stetige kritische und engagierte Begleitung des Vorhabens, die eine erfolgreiche Umsetzung erst möglich gemacht hat. Zu tiefstem Dank verpflichtet sind wir weiterhin Arbeit und Leben Mecklenburg-Vorpommern e. V. für die Organisation und inhaltliche Begleitung vor Ort, Frau Hahn für die logistische Unterstützung und den Hilfskräften am Lehrstuhl für Vergleichende Regierungslehre, Isabelle Josephine Dietrich, Lennart Grube und Kalin Sebastian Kostadinov für das Gegenlesen. Auch Alvaro Bello, Arturo Vallejos Romero, Andrés Bernasconi, Alejandro Carrasco Rozas, Juan Carlos Arellano, Blaise Pantel, Marco Bustos, Gabriel González, Sandra Correño, Ingrid Wehr, Leopoldo Montenegro und Jorge Erlwein, mit denen wir sehr interessante Gespräche vor Ort in Chile führen konnten, sollen hier nicht unerwähnt bleiben. Zu Guter Letzt bedanken wir uns bei den Kindern und dem Lehrpersonal der Escuela Conoco Chico in Temuco, unter Leitung von Lorena Burgos, für den warmherzigen Empfang und das unvergessliche Erlebnis. Dem INJUV danken wir für den gesicherten Zugang zu einem Problemviertel in Santiago de Chile sowie den vielen Mitstreitenden im Hintergrund in Chile, die hier keine Erwähnung fanden.

Christian Pfeiffer / Enrique Fernández Darraz / Björn Kluger

Rostock, Juni 2017

Christopher A. Martínez / Roberto I. Mardones

Sistema Político Chileno: Una sinopsis post dictadura

Resumen:

Este capítulo tiene por objetivo ofrecer una descripción del contexto político chileno post dictadura y previo a las masivas manifestaciones de 2011. Para ello, discutimos la evolución de los principales aspectos político-institucionales desde 1990 hasta 2010. En la década de los '90, Chile todavía estaba imbuido por una lógica transicional. “Enclaves autoritarios”, la “democracia de los acuerdos” y la influencia de los militares en la política fueron rasgos característicos de dicho periodo. A lo anterior se suma un buen rendimiento económico, que también ayudaría a desincentivar una vinculación política más activa de la ciudadanía. El periodo 2000-2010 se caracteriza, no obstante, por la aparición de un descontento ciudadano, expresado ocasionalmente por medio de manifestaciones públicas, y alimentado por condiciones económicas menos favorables. Adicionalmente, analizamos estos cambios a la luz de aspectos que se mantuvieron relativamente estables durante el periodo 1990-2010: poco interés en la política, baja confianza y baja participación política y un alto apoyo a la democracia.

Abstract:

Dieser Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt eine Beschreibung des politischen Kontextes des postdiktatorialis Chiles vor dem Ausbruch der Studierendenprozesse im Jahr 2011 vorzunehmen. In diesem Rahmen diskutieren wir die Entwicklung der wichtigsten politisch-institutionellen Aspekte zwischen 1990 und 2010. In den Neunziger Jahren herrschte in Chile noch eine Übergangslogik. „Autoritäre Enklaven“, „die Demokratie der Vereinbarungen“ und der Einfluss des Militärs in der Politik charakterisierten diese Zeit. Begleitet wurde diese Zeit zudem von einer positiven wirtschaftlichen Entwicklung, was ebenfalls dazu führte, dass es nicht zu einem stärkeren politischen Engagement der Bürger kam. Die Phase zwischen 2000 und 2010 ist dagegen von dem Aufkommen einer allgemeinen Unzufriedenheit gekennzeichnet, die sich durch gelegentliche Demonstrationen zeigte, die zusätzlich durch eine schlechte wirtschaftliche Lage genährt wurden. Zudem analysieren wir diese Veränderungen vor dem Hintergrund von Faktoren, die während der Periode 1990 bis 2010 relativ stabil blieben: Ein allgemein geringes politisches Interesse, geringes Vertrauen und geringe politische Beteiligung sowie eine große Zustimmung zur demokratischen Grundordnung.

1. Elementos de la democracia post dictadura

El 11 de marzo de 1990, Patricio Aylwin (PDC) asume como presidente de la república electo popularmente. Meses antes, la Concertación de Partidos por la Democracia derrotaba al Gral. Augusto Pinochet en el plebiscito de 1988, con lo que se pondría fin a la dictadura cívico-militar que él encabezó por 17 años.¹ La recuperación de la democracia en Chile fue un proceso bastante particular pues se llevó a cabo mediante un plebiscito establecido en dictadura, al cual las fuerzas de centro e izquierda finalmente decidieron adherirse y cuyo resultado fue últimamente aceptado por la junta militar. En cuanto al dictador, Augusto Pinochet dejó el poder con un alto grado de legitimidad en algunos sectores, y continuó siendo un actor central en la política chilena, primero, como comandante en jefe del ejército y, años más tarde, como senador vitalicio. Además, la transición no fue inaugurada con una nueva constitución o con la restitución de la vigente antes del golpe de estado, como ha ocurrido en otros casos de cambio de régimen

¹ La Concertación de Partidos por la Democracia – simplemente, Concertación – fue una coalición electoral de centro-izquierda que existió entre 1988 y 2013. Los partidos que la conformaban eran la Democracia Cristiana (PDC), Partido Socialista (PS), Partido por la Democracia (PPD) y el Partido Radical Socialdemócrata (PRSD).

(Huneus 2014: 159). El retorno a la democracia en 1990 fue bajo las reglas establecidas por Pinochet y por la Constitución de 1980, la que fue diseñada precisamente en plena dictadura cívico-militar.

Esta transición “pactada” significó que varias instituciones políticas estuvieron fuertemente influenciadas por el diseño de la Constitución de 1980 y por otras leyes que requerían altísimos quórum para su modificación. Dichos “enclaves autoritarios” (Garretón 2003) condicionaron el funcionamiento del Congreso Nacional, sistema electoral y otras instancias clave, las cuales no solo restringieron la competencia política sino también la influencia de los sectores de centro e izquierda en la toma de decisiones. Asimismo, estos amarres institucionales entregaban a los militares una alta autonomía e influencia en el sistema político.

a) Representación limitada

El modelo de democracia “protegida” o “tutelada” simbolizada en la Constitución de 1980 establecía que el Senado se componía de 39 miembros electos popularmente, nueve senadores “designados” y aquellos ex presidentes de la república que hayan desempeñado el cargo por seis años consecutivos (artículo 45, Constitución de 1980). Específicamente, de los nueve senadores designados, cuatro de ellos estaban reservados para ex comandantes en jefe del ejército, armada y fuerza área, y general director de carabineros, cuyo nombramiento estaba a cargo del Consejo de Seguridad Nacional (COSENA).

Adicionalmente, basándose en la votación recibida por la opción “Sí” y “No” en el plebiscito de 1988, se redibujaron los distritos electorales (diputados) para favorecer a los partidos de derecha (Navia y Rojas 2005). Esta distorsión que beneficiaba, específicamente, a la Unión Demócrata Independiente (UDI) y Renovación Nacional (RN) fue más significativa en los años ‘90 que en el periodo posterior (Navia y Rojas 2005). Por otra parte, la dictadura también heredó su preferencia por un nuevo sistema electoral. Dos aspectos al respecto deben ser mencionados. Primero, la fórmula electoral fue de representación proporcional binominal, es decir, dos escaños a elegir por distrito (diputados) y circunscripción (senadores). Lo más significativo es que al utilizar el sistema D’Hondt, una lista podría conseguir los dos escaños únicamente si logra doblar en votos a la segunda lista más votada.² Esta fórmula benefició principalmente a los partidos de derecha, UDI y RN. De hecho, entre 1990 y 2001, la diferencia promedio entre el porcentaje de escaños obtenidos y el número de votos recibidos fue de 1,1% para la Concertación, mientras esta cifra para los partidos de derecha fue de 8,6% (Navia 2005: 264).

b) La “democracia de los acuerdos”

Este periodo también estuvo marcado por la llamada “democracia de los acuerdos” (o política de los consensos). Una vez inaugurada la democracia en 1990, el Ejecutivo y sectores de oposición se embarcaron en constantes negociaciones políticas. Esta dinámica se justificaba por la doble necesidad de (i) aprobar reformas políticas y económicas a pesar de los obstáculos impuestos por los “enclaves autoritarios”, y (ii) de no poner en riesgo la transición democrática. Para ello, los líderes de la Concertación, por un lado, propusieron cambios al status quo en ciertas áreas específicas, los que fueron aceptados por la derecha política y los grandes grupos económicos. Con ello se lograba el objetivo de no tensionar la aun frágil estabilidad democrática.

El problema de la democracia de los acuerdos fue que, primero, en varias ocasiones los partidos de la Concertación no fueron consultados sobre el contenido de las reformas, e incluso los partidos de derecha tampoco participaron de los acuerdos negociados entre el ejecutivo y representantes de los empresarios (Siavelis 2006). Segundo, tal como destaca Huneus (2014), la política de los consensos terminó extendiéndose más allá del periodo necesario y más allá de la transición. Tercero, el contenido de los acuerdos

² Por ejemplo, si las listas A y B consiguen el 50% y 25% de los votos, respectivamente, la lista A obtendría los dos escaños a repartir. En cambio, si la lista A mantuviera su porcentaje de votos y la lista B subiera a 26%, cada una recibiría un escaño parlamentario.

estuvo centrado en temas económicos más que político-institucionales, lo que significó la postergación de reformas que profundizaran la democracia (e.g., desarme de los enclaves autoritarios) y los derechos humanos (Huneus 2014). Cuarto, los acuerdos en materia económica no reflejaron las visiones de los partidos de centro e izquierda ni de los sindicatos. Se buscó principalmente la promoción del crecimiento económico y satisfacer las demandas de los empresarios. En este sentido, los gobiernos de la Concertación cedieron más de lo que pudieron conseguir de la oposición. Finalmente, tal como señala Huneus (2014), al limitar la competencia política, la democracia de los acuerdos terminó por dificultar la diferenciación ideológica y programática de los partidos oficialistas y de oposición, afectando negativamente la representación de los ciudadanos.

c) Los militares en democracia

Los militares contaron con bastante autonomía durante los primeros años del retorno a la democracia. Con una Constitución que garantizaba la inamovilidad de los comandantes en jefe de las fuerzas armadas, siendo Pinochet un actor político activo y con el COSENA disfrutando de amplias atribuciones, los militares se vieron tentados en varias ocasiones a enviar señales poco sutiles a los líderes civiles de la época. Entre ellas destacan el “ejercicio de enlace” (noviembre 1990) y el “boinazo” (mayo 1993), durante los cuales se produjo el acuartelamiento de tropas y despliegue de soldados vestidos de combate cerca del palacio presidencial. Ambas situaciones ocurrieron como respuesta a los intentos por procesar judicialmente por el delito de fraude a uno de los hijos de Pinochet. Además de tener presencia en el Congreso mediante los cuatro senadores designados, los militares contaban con cuatro de los ocho miembros del COSENA. Este último era órgano que tenía como misión asesorar y “hacer presente” al presidente de la república hechos que pudieran atentar contra la seguridad nacional y las “bases de la institucionalidad” del país (art. 96, Constitución de 1980). El COSENA tenía tal grado de autonomía que incluso podía auto-convocarse a solicitud de dos de sus intrigantes, algo que no representaba una dificultad considerando su composición. A pesar de que los militares mantuvieron un importante rol en la política chilena durante los años ‘90, su influencia se ve fuertemente afectada por el retiro de Pinochet como comandante en jefe del ejército para asumir como senador vitalicio en marzo de 1998. En octubre de ese mismo año, Pinochet es detenido en Londres y, si bien logra regresar a Chile en marzo de 2000, a su llegada debió enfrentar varios procesos judiciales por violaciones de derechos humanos (caso *Caravana de la Muerte* y *Operación Cóndor*) y fraude (caso del *Banco Riggs*). Aunque Pinochet renuncia al Senado en 2002, sus problemas judiciales y de salud lo mantuvieron alejado de la vida política. A esta altura los militares se comportaban completamente diferente a como lo hacían a inicios de los años ‘90, lo cual era un síntoma de su pérdida, aunque no total, de influencia en la política nacional.

2. Alternancia en el poder: Ejecutivo y Congreso

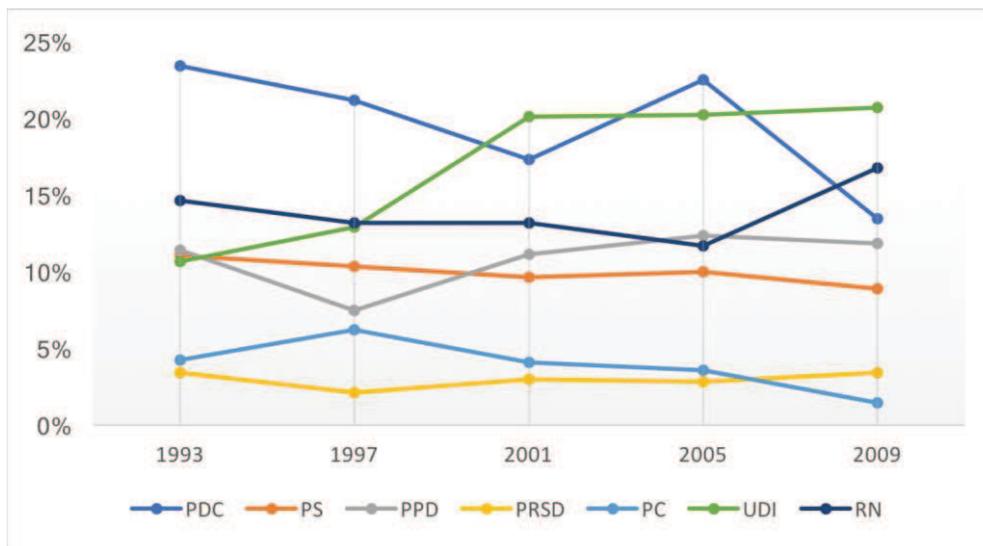
La Concertación controló el ejecutivo desde 1990 a 2010. Concretamente, en el periodo La Moneda fue ocupada por Patricio Aylwin (PDC, 1990-1994), Eduardo Frei R. (PDC, 1994-2000), Ricardo Lagos (PS-PPD, 2000-2006) y Michelle Bachelet (PS, 2006-2010), mientras la Alianza por Chile, coalición electoral de derecha, llegó por primera vez al poder en 2010 con Sebastián Piñera (RN, 2010-2014).³ En cuanto al Congreso, en la década de los ‘90 se observa predominio de la Democracia Cristiana (PDC), no solo por ganar dos elecciones presidenciales consecutivas sino también por ser el partido más votado en las elecciones legislativas entre 1993 y 2009. No obstante, la tendencia del PDC post 1990 es hacia la baja, rasgo compartido por los demás partidos de la Concertación. Por otro lado, el crecimiento de la UDI es notable en la derecha. Parte de su incremento se ganó a costa de los partidos de la Concertación, aunque también de su aliado político, RN.

³ La Alianza por Chile estaba compuesta por UDI y RN. Esta coalición fue oficialmente creada en 1999. Si bien previamente fue conocida por otros nombres, i.e., Unión por Chile (1993-1999), sus miembros principales siempre fueron UDI y RN. Por simpleza, en este capítulo nos referimos a ella como Alianza.

Dada la baja magnitud de los distritos y la fórmula electoral (D'Hondt), el sistema electoral ha generado que los partidos de derecha, por un lado, y los de centro-izquierda agrupados bajo la Concertación, por otro, hayan conseguido casi la totalidad de los escaños parlamentarios a disputar. Esto ha significado, en la práctica, una alta barrera de entrada a partidos más pequeños que no pertenecen a ninguna de las dos grandes coaliciones. Asimismo, dada la gran dificultad para que un partido o lista consiga los dos escaños en un distrito o circunscripción, en la mayoría de las ocasiones la Concertación y la Alianza se han repartido ambos escaños. El sistema binominal, como señala Navia (2005), se transformó en un “seguro contra la derrota electoral” para ambas coaliciones.

Como era de esperar, en conjunto los partidos tradicionales — Concertación, Alianza por Chile y el Partido Comunista — obtuvieron, en promedio, 76,1% de los votos en las elecciones a senadores y diputados entre 1993 y 1997.⁴ La década de los '90 se caracterizó por un dominio de la centro-izquierda e izquierda (Concertación y el Partido Comunista) al conseguir la mayoría de las preferencias (50,4%) en las elecciones parlamentarias de 1993 y 1997, y ganar tres veces la presidencia (Aylwin, Frei y Lagos). Por otro lado, los partidos de Alianza recibieron, en promedio, el 25,7% de los votos en las elecciones parlamentarias en ambas elecciones. No obstante, su apoyo fue en aumento, tanto así que en la elección presidencial de 1999 el candidato de la Alianza, Joaquín Lavín (UDI) forzó la segunda vuelta (enero 2000) al candidato de la Concertación, Ricardo Lagos (PS-PPD).⁵ Entre 1993 y 2009, los partidos de la Concertación y el PC recibieron, en promedio, el 47,2% de las preferencias, mientras que la Alianza consiguió el 30,8%.

Figura 1: Evolución votación por partidos tradicionales (%), legislativas 1993-2009



Fuente: Elaborado por los autores en base a datos de SERVEL (2017).

A pesar de que las dos grandes coaliciones efectivamente compiten, en la mayoría de los distritos los ganadores son predecibles (Morales 2010: 22). Esto significa que los votantes no tendrían una gran influencia en el resultado, salvo en aquellos casos excepcionales cuando se llega al “doblaje”. Como consecuencia, la competencia electoral se traspasó del electorado a los partidos, en tanto eran las directivas de los mismos las que controlaban el proceso de nominaciones en las listas electorales. Esto ha producido una “elitización de la política” (Varas 2012: 145), pues los votantes al asistir a las urnas solo “ratificarían” a los can-

⁴ Es importante destacar que el Partido Comunista no fue parte de la Concertación, y, dada las altas barreras de entrada al Congreso, no tuvo representación legislativa hasta 2010. En esa oportunidad consiguió tres escaños gracias a un pacto por omisión acordado con la Concertación para las elecciones parlamentarias de 2009.

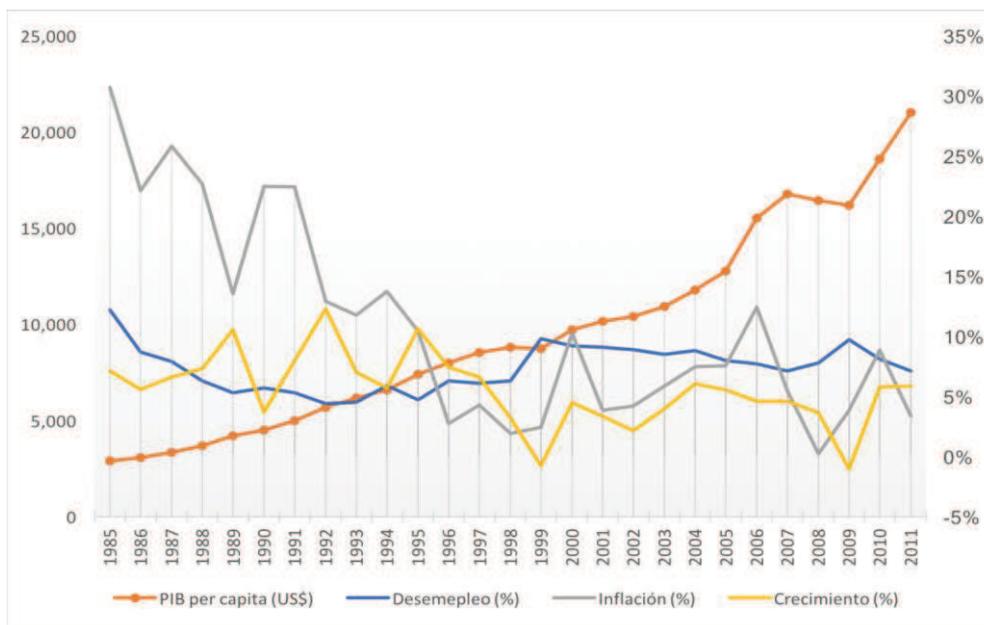
⁵ La diferencia en primera vuelta entre ambos candidatos fue de solo 31.142 votos: Lagos (47,96%) y Lavín (47,51%). En adelante, todas las elecciones presidenciales se han definido por *ballotage*.

didatos, previamente designados por las respectivas coaliciones, quienes a esa altura ya tienen altas chances de ganar.

3. Estabilidad económica y continuismo

Otro de los aspectos heredados de la dictadura fue el económico. El rol del Estado en la economía fue drásticamente reducido, sus empresas privatizadas, menores regulaciones económicas, y materias importantes fueron entregadas al mercado. Sobre esto último, a modo de ejemplo, en el área de la salud se crearon las instituciones de salud previsual (ISAPRE), en manos de privados, que funcionan de manera paralela al sistema público de salud (Fondo Nacional de Salud, FONASA). Asimismo, desde 1983 todos los trabajadores son obligados a cotizar en el nuevo sistema privado de pensiones mediante el establecimiento de las administradoras de fondos de pensiones (AFP). El sistema educativo, por otra parte, dejó de tener un carácter público, en el cual se introdujo una profunda lógica de mercado y con menor presencia del Estado. A pesar de los esfuerzos por aprobar e implementar importantes políticas sociales, e.g., Plan AUGE (2005) y la reforma previsual de 2008, estas no han alterado sustancialmente la naturaleza de las bases económicas heredadas de la dictadura, sino que han intentado corregir algunos de sus efectos negativos.

Figura 2: Indicadores macroeconómicos, 1985-2011



Fuente: Elaborado por los autores en base a información de World Bank (2016).

La principal preocupación de los gobiernos de la Concertación fue esencialmente el funcionamiento de la economía. La estabilidad y el crecimiento económico han sido elementos centrales en las políticas de los gobiernos de la Concertación. Entre 1990 y 2000, el PIB creció a un promedio de 6,2% anual (figura 2). El buen rendimiento de la economía en los primeros años después de la dictadura reforzó la importancia del aspecto económico en la política nacional. De hecho, los primeros gobiernos de la Concertación fueron reacios a introducir reformas profundas que corrigieran las desigualdades del sistema económico para así no poner en riesgo el crecimiento de la economía (Huneus 2014: 47). Lo anterior hizo que el modelo económico heredado de la dictadura fuera continuado e incluso profundizado en democracia.

Otro aspecto importante a considerar dice relación con el crecimiento económico, frenado por la crisis asiática. En promedio, la tasa de crecimiento anual entre 2001 y 2011 fue de 4,1%. Esto sienta un precedente dado que, el dejar de crecer a ese ritmo, la generación de empleos se vio seriamente afectada. La tasa

promedio de desempleo en 1990-2000 fue de 5,7% versus 8,3% en 2001-2011. Esto afectó directamente a la población y “con ello se desplomaron abruptamente las certidumbres y [sus] esperanzas personales” (Tironi 2002: 14). Esto puede haber influido, significativamente, en la percepción ciudadana sobre la capacidad de la clase política para enfrentar coyunturas críticas. Este escenario que comienza a manifestarse a finales de los años '90, da pie al malestar con la misma y a una idea respecto de cómo deben ser resueltos los problemas, alejándose de la política tradicional.

4. Reformas 2005

Un análisis del sistema político chileno post dictadura no puede dejar fuera las reformas constitucionales de 2005. Elementos que explican la razón del cambio no solo se sustentan en la necesidad de los mismos, la cual había sido expresada en reiteradas ocasiones por los partidos de la Concertación durante los años '90, sino también en un contexto político que en aquel entonces no era propicio para reformas profundas. La Alianza comienza a distanciarse de Pinochet y su legado, lo cual fue facilitado por los problemas judiciales del mismo Pinochet y la pérdida de influencia de los militares en la política. Esta condición junto a los buenos resultados electorales de la Alianza en las presidenciales de 1999 y legislativas de 2001 generaron un incentivo para comenzar a discutir importantes modificaciones a la Constitución de 1980 (Fuentes 2010). En 2005, finalmente, se aprobó el conjunto de reformas constitucionales más importante post dictadura. Entre ellas destacan el poder del presidente para llamar a retiro a los comandantes en jefe de las fuerzas armadas y al general director de carabineros, la limitación del COSENA para actuar solo en funciones de asesoría sin posibilidad de auto-convocarse, las fuerzas armadas dejan de ser “garantes de la institucionalidad”, la eliminación de la figura de senadores vitalicios (ex presidentes) y designados, y la ausencia del sistema electoral en la constitución, lo que facilita su modificación.

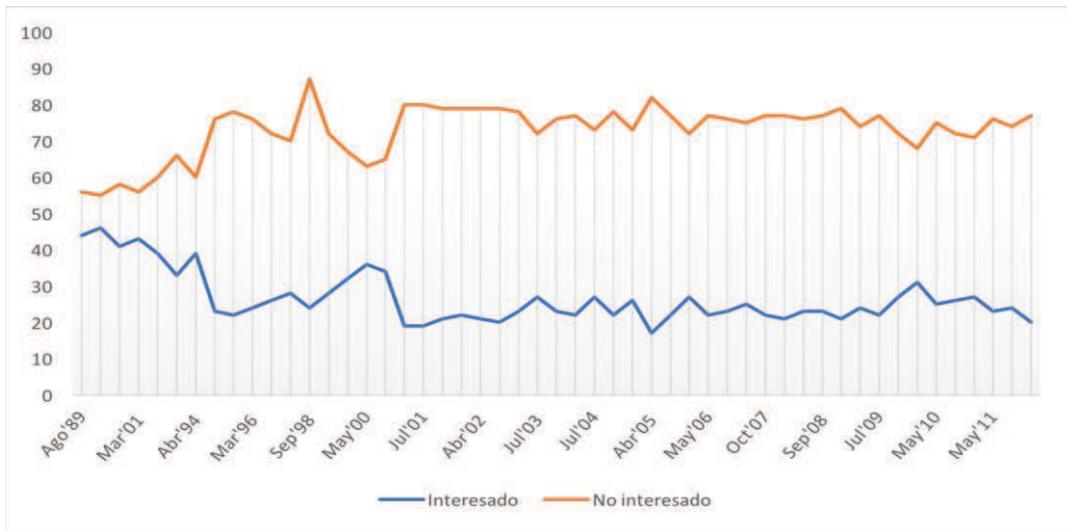
A pesar de la magnitud de la reforma constitucional y las declaraciones del entonces Presidente Ricardo Lagos sobre el “fin de la Constitución de Pinochet”, rápidamente comenzaron a surgir opiniones pidiendo cambios más profundos. Legisladores comenzaron a trabajar en proyectos para continuar reformando la Constitución de 1980 (versión 2005). A nivel de la elite intelectual, la mayoría aun consideraba que la Constitución mantenía su carácter anti-democrático (Fuentes 2010: 75). Más tarde, los candidatos presidenciales de la Concertación y la izquierda para la elección de 2009 recogían la necesidad del cambio constitucional, aunque diferían en cómo lograrlo (Fuentes 2010: 68-72). En 2009, un 48% de las personas estaba a favor de volver a reformar la Constitución, y en agosto 2011 ese porcentaje había ascendido a 75% (MORI-CERC 2011). En resumen, a pesar de los cambios introducidos en 2005, se había instalado la idea de que el sistema aun necesitaba cambiar. Esta idea de un cambio que buscaba dotar al sistema político de más legitimidad era un elemento común tanto del proceso constituyente (actualmente en curso) y de las movilizaciones estudiantiles de 2011. De hecho, en agosto de ese año, en pleno periodo de protestas, el 75% de las personas estaba convencida de que la Constitución debía reformarse.

5. Actitudes hacia la política y el régimen: interés en la política, confianza y apoyo a la democracia

Es interesante que durante la elección presidencial de 1989 haya habido más desinteresados que interesados en la política. El fin de la dictadura y la inauguración de la democracia es el periodo, aunque breve, que registra mayor interés por la política hasta la actualidad (figura 3). Desde ahí en adelante, el interés en la política experimentó un rápido declive, seguido por algunos episodios de crecimiento, para finalmente estabilizarse en torno al 25% a partir de 2003. Los momentos de mayor interés han estado marcados por los cambios de mando, especialmente, en 1994 y 2000. Como se mencionó más arriba, la elección presidencial de 1999/2000 fue una elección atractiva por lo ajustada y por ser la primera post dictadura que tuvo segunda vuelta. Varias explicaciones se pueden dar al respecto, una de ellas tiene que ver con que el entramado institucional fue heredado por la dictadura y amarrado de tal forma que su cambio se hace muy

complejo (Moulian 1997; Huneeus 2000; Garretón 2004). Estos amarres institucionales determinaron la forma de juego y margen de acción de los distintos actores políticos desde 1990 (Fuentes 2006: 11).

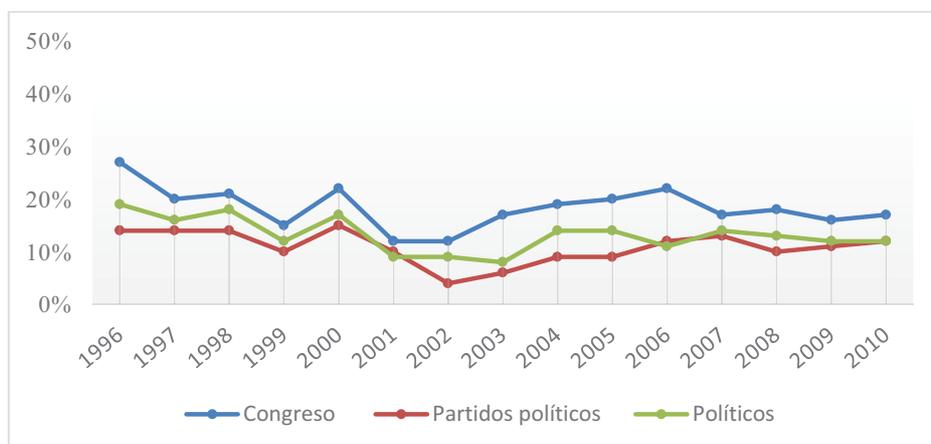
Figura 3: Interés en la política, Chile



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MORI – CERC (2015).

Además de estar poco interesados en la política, los ciudadanos en Chile exhiben bajos niveles de confianza (figura 4). Se debe aclarar que esta baja confianza es generalizada: no se confía en las personas, la clase política ni en las instituciones base de la democracia. No obstante, esto no es algo privativo de Chile, dado que la mayoría de las democracias actuales exhiben niveles de confianza estructuralmente bajos y una arraigada sensación de desconfianza (Rosanvallón 2007: 27). De hecho, en América Latina la confianza en actores políticos como partidos (22%) y congreso (31%) es en general modesta (MORI-CERC 2015). Pero en el caso de Chile se observan niveles aun más bajos. En los años '90, los niveles de confianza en el Congreso, los partidos y los políticos se encontraban en descenso, marcando una fuerte caída en 1999, año caracterizado por los efectos de la “crisis asiática”. Si bien los niveles de confianza registran un alza el año siguiente, vuelven a bajar en 2001-2003 cuando se conocieron varios casos de corrupción (MOP-Gate), para posteriormente estabilizarse alrededor del 15%, en promedio.

Figura 4: Confianza en el Congreso Nacional, partidos y políticos, 1996-2010

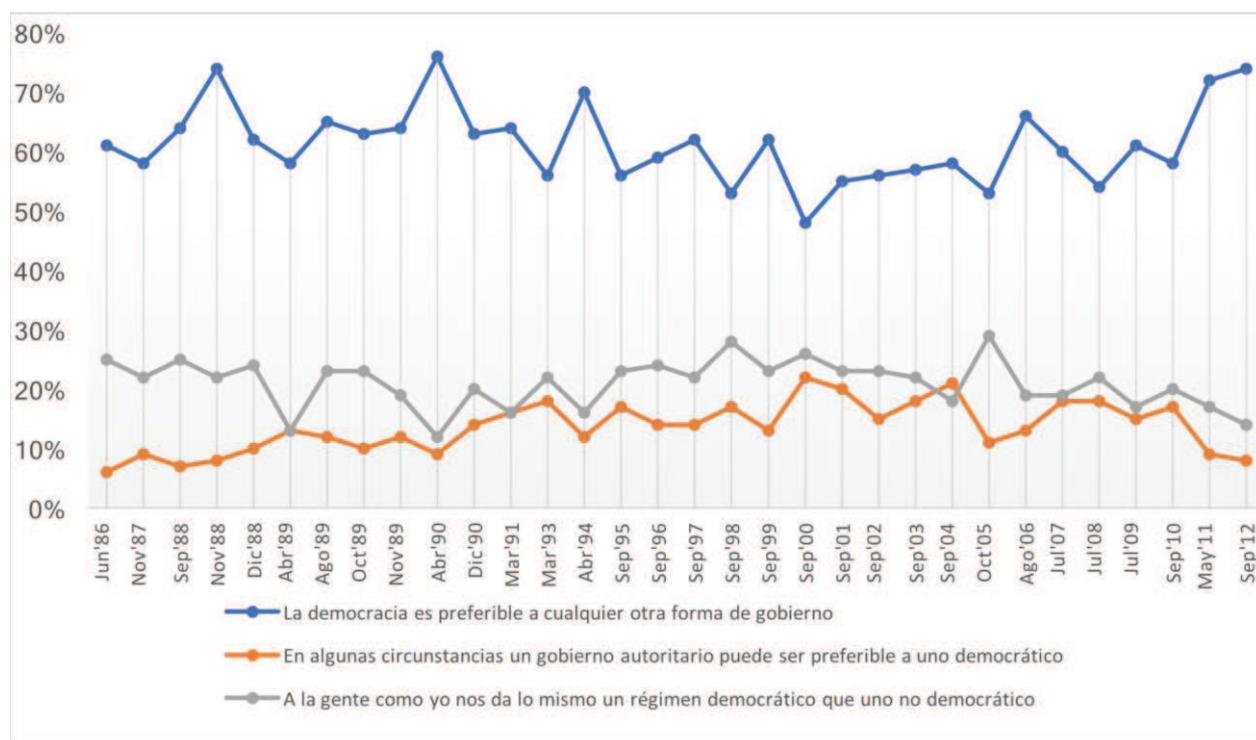


Fuente: Elaboración propia en base a Barómetro de la política (MORI – CERC 2015).

Nota: Porcentajes incluyen personas que confían mucho y bastante.

Si bien los datos son demostrativos de una situación poco satisfactoria para el sistema político chileno que aparece bastante cuestionado, sobre todo en lo que dice relación con las instituciones base de la democracia (congreso y partidos políticos) y en la participación en elecciones, los datos de apoyo a la democracia son consistentemente estables, incluso desde los años de la dictadura (figura 5). A excepción de 2000 (48%), el apoyo a la democracia se ubica sobre el 50%. Luego, en la segunda mitad de 2005 se observa una leve disminución (53%). Sin embargo, según datos de Latinobarómetro (2007), esta fue una tendencia que se registró en América Latina durante la segunda mitad de la década pasada. A pesar de los cambios institucionales (e.g., reformas constitucionales de 2005) y el empeoramiento de la situación económica, en Chile existe un apoyo estable a la democracia como forma de gobierno. Esta constante es similar a las observadas en cuanto a los bajos niveles de participación política, interés en la política y confianza.

Figura 5: Apoyo a la democracia

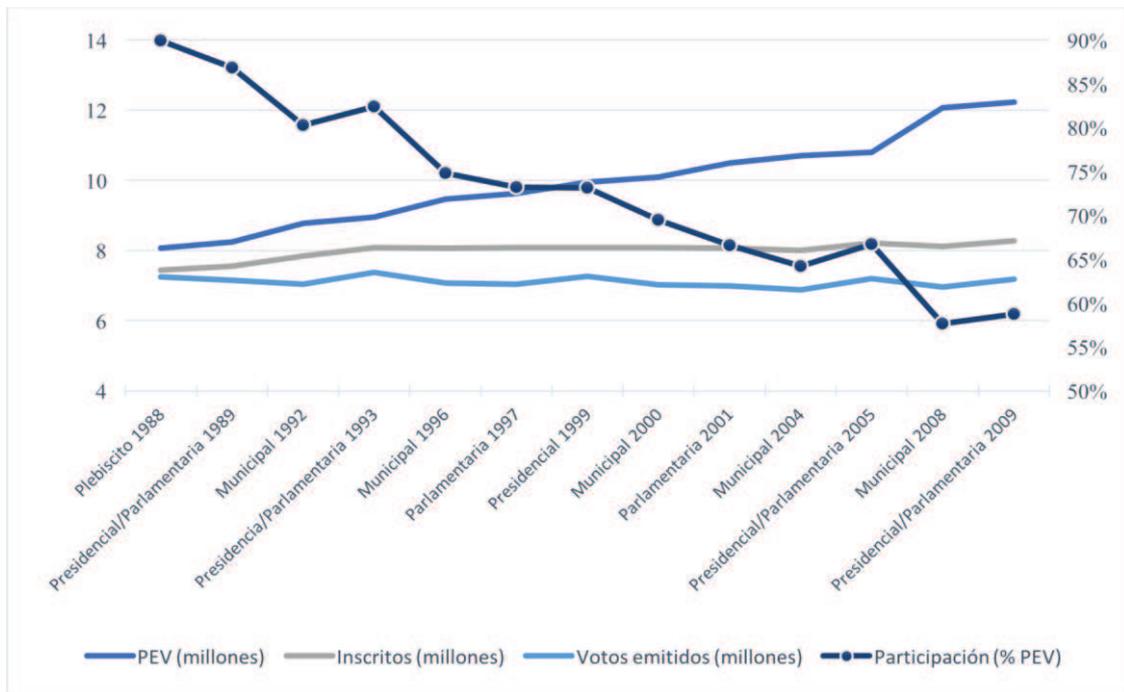


Fuente: Elaboración propia en base a datos de MORI – CERC (2015).

6. Participación política convencional (electoral)

En cuanto a la participación política convencional, i.e., electoral, es importante mencionar que hasta 2012 Chile tenía un sistema de inscripción voluntaria y voto obligatorio. En la figura 6 se puede observar que desde 1988 tanto el número de inscritos y votantes se mantuvo sin mayores variaciones, mientras la población en edad de votar (PEV) aumentó de manera importante. Esto ha significado que el padrón electoral no se ha renovado. En términos relativos, menos jóvenes asisten a votar que a comienzos de la transición. Así, la participación electoral, medida como porcentaje del PEV, ha caído sistemáticamente desde el plebiscito de 1988, aunque con leves alzas en las elecciones de 1993 y 2005. La baja participación se ha agudizado, especialmente, desde las elecciones municipales de 2008, tendencia que no se revirtió en los comicios de 2009.⁶

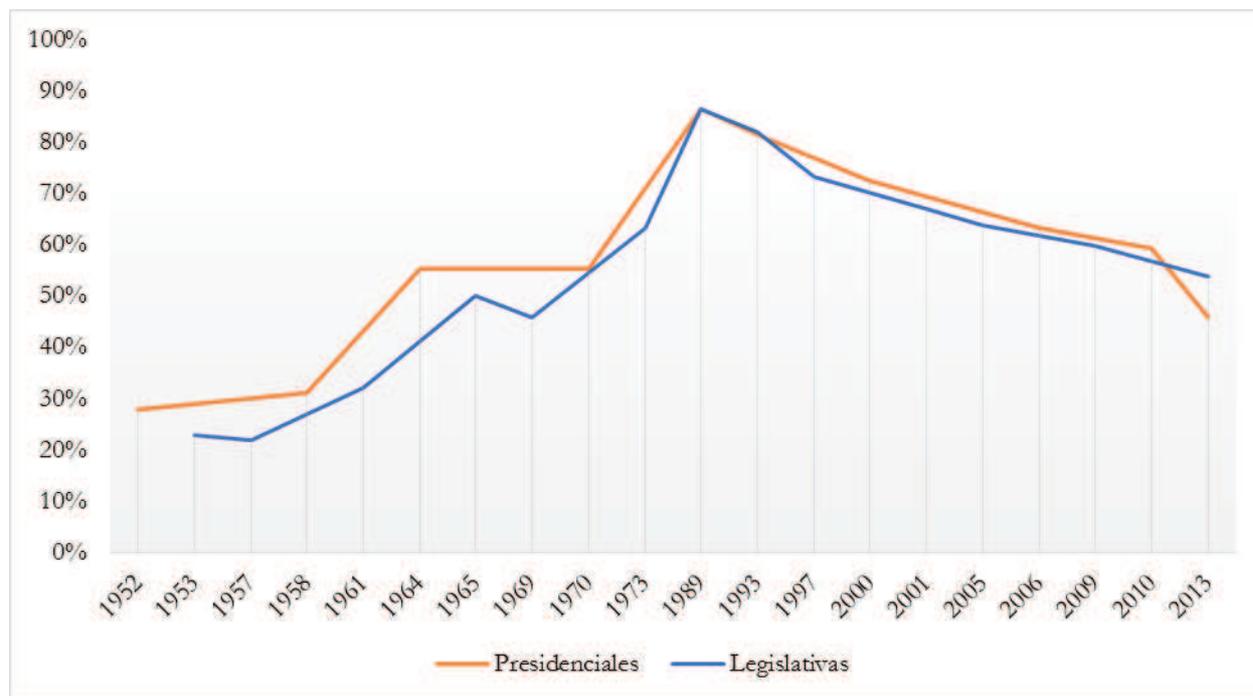
⁶ La participación electoral marcó un mínimo histórico post dictadura en las elecciones municipales de 2012 y luego en las presidenciales/legislativas de 2013, registrando 40% y 49%, respectivamente.

Figura 6: Participación electoral (PEV)

Fuente: Elaboración propia en base datos de INE (2017) y SERVEL (2017).

Aunque no sorprende totalmente, estos resultados sí llaman la atención. Si bien a partir de 1990 han aumentado los mecanismos para expresarse y participar en el proceso político, la gente está cada vez menos involucrada con su entorno político. El desinterés en la política y la baja confianza en los políticos pueden explicar parcialmente esta tendencia. Además, como se mencionó anteriormente, la “democracia de los acuerdos” (década de los ’90) y el sistema electoral binominal redujeron la competencia política real, haciendo los resultados electorales bastante predecibles. Además, se observa una escasa rotación en el congreso. Los nombres se repiten y en general los diputados suelen estar entre dos y cinco periodos, habiendo casos emblemáticos que han estado en sus cargos desde 1990. Más de un 80% de los diputados que ha buscado la reelección termina siendo reelecto (Siavelis 2005: 444).

Se ha tendido a denostar la actividad política, la cual es vista con sospecha y distancia. Esta percepción negativa hacia los partidos y la política ha hecho que algunos candidatos de partidos tradicionales eviten usar logos de sus respectivas tiendas políticas en las campañas electorales, incluso renegando de su pasado partidario y mostrando una actitud hostil hacia la actividad política en general. A modo de ejemplo, el modelo de “gobierno ciudadano” de Michelle Bachelet (2006-2010) es claramente una expresión de lo anterior. Bachelet mantuvo una relación lejana con los partidos de su coalición, incluyó pocas personalidades con trayectoria político-partidaria en su gobierno y se rodeó de un equipo que proponía la separación de la toma de decisiones y los partidos (Aninat y Rivera 2009). En un país en el que la ciudadanía se encuentra alejada de la política y los propios políticos buscan distanciarse de ella, una baja participación electoral es esperable.

Figura 7: Participación electoral histórica (PEV), 1952-2013

Fuente: Elaboración propia en base datos IDEA (2017).

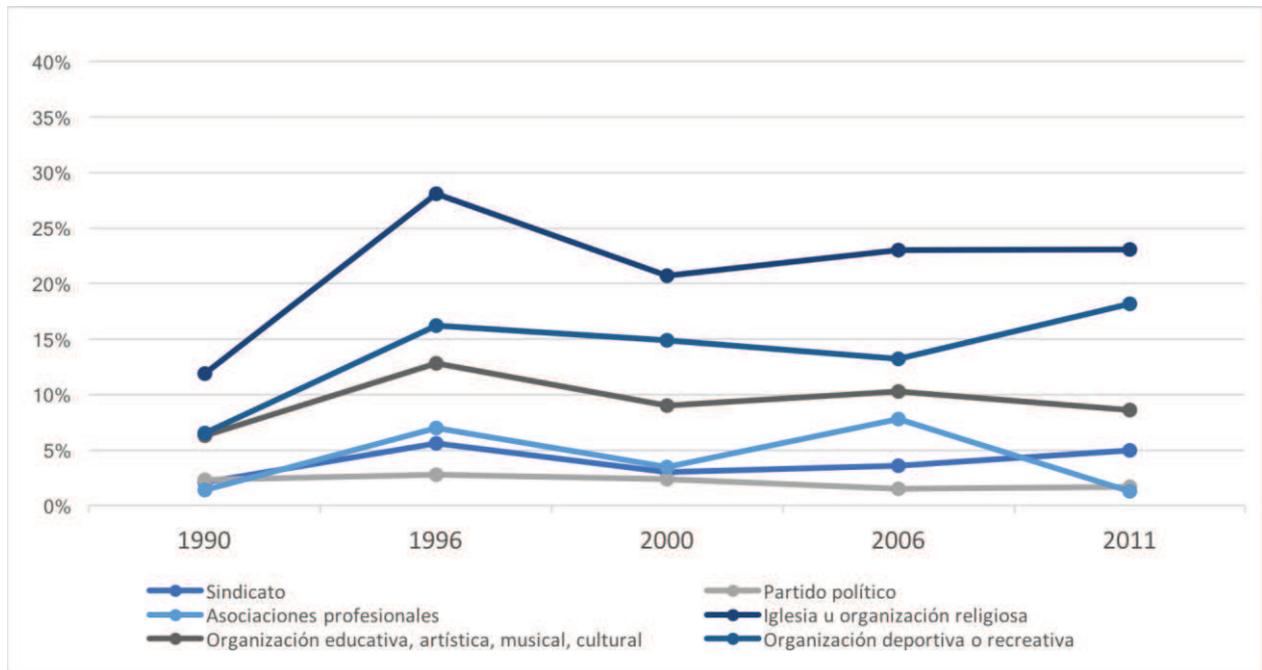
De todas maneras, hay que entender que los bajos niveles de participación electoral actuales no son excepcionales. Es cierto, la participación en elecciones presidenciales, legislativas y municipales ha caído sistemáticamente desde 1990. No obstante, aun no registra niveles históricamente bajos. Navia (2004) sostiene que la elección de 1989 fue una “anomalía”, considerando la modesta participación electoral previo al golpe de Estado de 1973. La figura 7 muestra que los porcentajes de participación electoral de los últimos años siguen siendo similares a aquellos de los años '60. La caída de este tipo de participación política puede causar preocupación, pero no puede considerarse un hecho excepcional en la historia política reciente del país.

7. Participación política no convencional

Luego de una década del retorno a la democracia, se observa que las personas comienzan a retirarse de los espacios institucionales de participación política. Sin embargo, esto no se tradujo necesariamente en el aumento de mecanismos de acción no convencional. El involucramiento en otras instancias, aunque más alto, tampoco muestra una tendencia en particular. A diferencia de la participación en organizaciones religiosas, deportivas, educativas, artísticas, musicales o culturales, los niveles de participación en asociaciones profesionales, partidos y sindicatos nunca se ubican sobre el 8% en todo el periodo analizado (figura 8). Específicamente, la participación en instancias que derechamente buscan influir en la política, como los partidos y sindicatos, han registrado niveles de participación sistemáticamente bajos y con variaciones menores desde 1990. El *peak* de participación en partidos y sindicatos es de 2,5% y 5,6% de la población, respectivamente, en el año 1996. Por otra parte, tal como lo señala el PNUD (2004: 218), si bien existía una gran cantidad de organizaciones, estas tenían como objetivo primordial satisfacer las necesidades individuales de sus miembros más que de influir políticamente en el sistema. Lo anterior apoyaría el argumento de que los chilenos prefieren participar en organizaciones, por ejemplo, recreativas o religiosas, las que

se apegan más a sus intereses personales, pero no tanto en aquellas que tienen objetivos más colectivos tales como los sindicatos y partidos.⁷

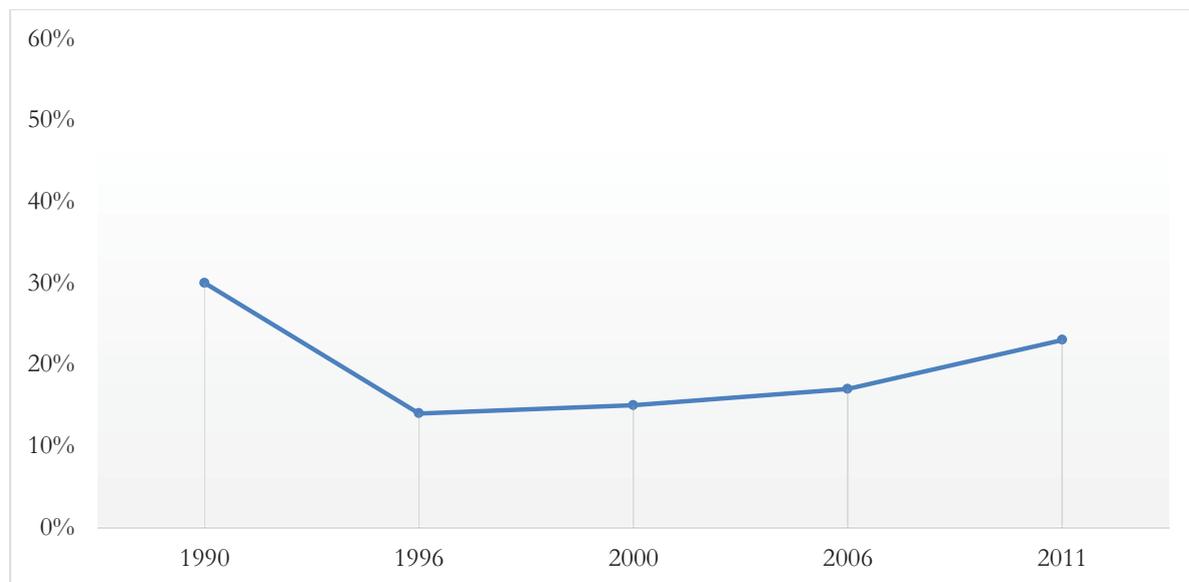
Figura 8: Participación en organizaciones voluntarias



Fuente: Elaboración propia en base a datos de World Values Survey Association (2015).

En Chile existe poco interés en la política, una baja confianza en los políticos y partidos, una participación electoral en descenso (aunque históricamente no la más baja) y un tímido involucramiento en organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, el Chile de la década de los '90 es distinto al del siglo XXI pues se observa un mayor número de demostraciones callejeras. En cuanto a la movilización de las demandas ciudadanas, se ha instalado la idea de que cuando la ciudadanía requiere algo del sistema político, es necesario hacer un reclamo directo y público en función del problema que aqueja. La “calle” se ha transformado en la arena en la cual demostrar el descontento. Así, la protesta surge como un mecanismo válido para expresar el malestar y la urgencia del mismo, aunque estos episodios han terminado siendo de corta duración (Rodríguez et al. 2011: 196). La protesta como instrumento, convoca a individuos a movilizarse, usualmente de manera espontáneas (por ejemplo, por el alza del pasaje en el transporte público), y una vez obtenido lo demandado o finalizado el auge de movilizaciones, el grupo suele disolverse (Mardones 2009: 140). La participación en estas instancias, por tanto, no sería regular. Las personas bien podrían participar una vez y luego no hacerlo en años.

⁷ Aunque la baja participación en partidos políticos también tiene explicación en el bajo interés en la política y la percepción que hay de los mismos.

Figura 9: Asistencia a manifestaciones pacíficas

Fuente: Elaboración propia en base a datos de World Values Survey Association (2015).

Nota: Porcentaje de personas que declara haber asistido a una manifestación pacífica.

La figura 9 muestra un mayor nivel de participación en manifestaciones públicas en el contexto de la transición a la democracia. Considerando los altos niveles de participación electoral y el moderado interés por la política en aquellos años, es esperable que el porcentaje de involucramiento en manifestaciones sea el más alto en todo el periodo de análisis. Ahora bien, la caída es abrupta de 1990 a 1996, una vez que la transición ya se había completado. En 2006 se observa un alza en la participación en protestas, tendencia que continúa hasta 2011. El aumento en la participación en manifestaciones públicas se expresa (o explica) principalmente por las protestas estudiantiles que lograron movilizar no solo a estudiantes sino también a un conjunto diverso de actores no necesariamente ligados al mundo de la educación.

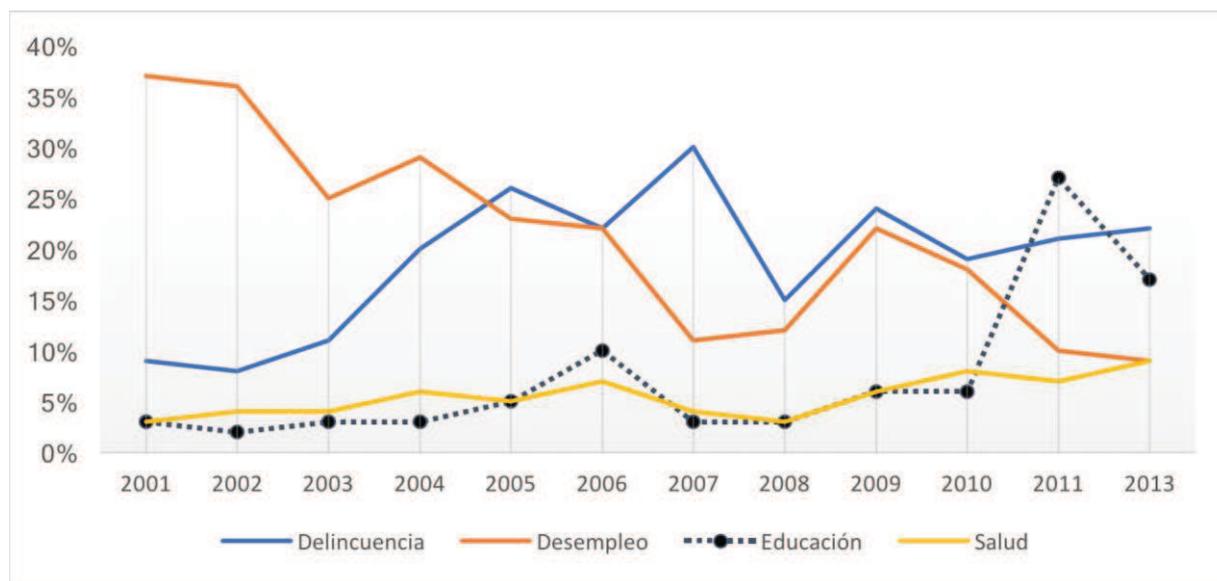
La “revolución pingüina” de 2006

Durante 2006, poco tiempo después que Michelle Bachelet asumiera el poder, se desarrollaron una serie de manifestaciones callejeras que tuvieron a los estudiantes como actores principales. La “revolución pingüina”, como fue denominada, fue vista como un cambio respecto de la movilización y de la aparición de nuevos referentes. Fue un estallido acotado pero intenso, que tenía que ver con manifestaciones estudiantiles, fundamentalmente de enseñanza secundaria, que se desarrollaron entre abril y junio y luego septiembre y octubre de 2006. Dentro de sus planteamientos podemos encontrar cuestiones vinculadas a la transformación política, como la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) – promulgada días antes del fin de la dictadura – y por la desmunicipalización de colegios y liceos, así como demandas específicas, i.e., la gratuidad en el uso del transporte público para los estudiantes y modificación de la jornada escolar completa. Estas fueron las primeras manifestaciones masivas tras el retorno de la democracia y llevadas a cabo por un grupo etario que se distanciaba claramente de aquellos relacionados con la lucha contra la dictadura, y que en su mayoría habían nacido en democracia.

Aunque el “mochilazo” de 2001 de alguna manera fue precursor de la “revolución pingüina”, todo indica que lo sucedido con el movimiento de los estudiantes secundarios en 2006 marca un punto de inflexión en dos sentidos. Primero, se da inicio a un ciclo de movilización y protesta no visto desde 1990. Esto evidencia el cambio en la noción respecto de lo que implica hacer política. El aquí y ahora se hacen más patente.

La masificación de los medios virtuales de comunicación y la penetración de internet generan la idea de participación por el solo hecho de opinar en foros virtuales. Esto se ha extendido entre los jóvenes que han optado por una forma de relacionarse donde, básicamente, la discusión cara a cara y la confrontación de opiniones opuestas ha quedado relegado a un segundo plano. Segundo, las manifestaciones de 2006 visibilizan el tema de la educación, mostrando un alza en la percepción como problema país (ver figura 9). La “revolución pinguina” sería el presagio de las masivas manifestaciones de 2011, momentos en que la educación fue considerado por la mayoría de las personas como el principal problema que aquejaba a Chile.

Figura 9: Problemas prioritarios del país, 2001-2013.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Latinobarómetro (2017).

Nota: Primera preferencia de la pregunta “¿cuál es el problema más importante que tiene el país?”.

8. Derrota de la Concertación

Luego de cuatro gobiernos consecutivos, la Concertación no solo dejaría La Moneda sino que la propia coalición dejaría de existir en 2013, cuando se forma la Nueva Mayoría, alianza que incluía a los mismos partidos de la concertación (PDC, PS, PPD y PRSD) más el PC. De nada sirvió que Michelle Bachelet llegara al final de su mandato con una alta popularidad (71%), pues la elección presidencial de 2009 (segunda vuelta en 2010) sería finalmente ganada por el candidato de la Alianza por Chile, Sebastián Piñera (RN). La Concertación ya había perdido las elecciones municipales de 2008 (primer triunfo electoral de la derecha desde el retorno a la democracia) y luego vio su porcentaje de votos desplomarse en las legislativas de 2009. La Concertación además experimentó divisiones y quiebres internos. Varios diputados y senadores abandonaron (algunos forzados) sus partidos entre 2006 y 2010, lo que le significó dejar de tener la mayoría en la Cámara de Diputados. De hecho, uno de los renunciados fue el entonces diputado Marco Enríquez-Ominami, quien luego fue la gran sorpresa de la elección presidencial de 2009, obteniendo 20,1% de los votos.⁸ Para aquel entonces, el electorado valoraba los aspectos sociales y económicos que la Concertación no abordó (o no cambió) en los casi 20 años en el poder más que los avances que esta llevó adelante. Los magros resultados electorales, problemas internos y el desencanto de sus electores terminaron por sepultar a la Concertación como referente político del centro y la izquierda chilena.

⁸ Marco Enríquez-Ominami es el primer candidato que llegando en tercer lugar logra conseguir más del 20% de las preferencias en las elecciones presidenciales.

9. Consideraciones finales

La democracia chilena enfrentó importantes desafíos en el periodo inmediatamente posterior a la dictadura. Los “enclaves autoritarios” y la presencia de Pinochet en la vida política condicionaron el ejercicio del poder de las autoridades civiles. Por otra parte, si bien la “democracia de los acuerdos” fue efectiva en avanzar sin tensionar la frágil democracia, su ejercicio fue perjudicial para los intereses de la Concertación, los principios que esta decía defender, y también para su electorado.

El sistema político chileno entre 1990 y 2010 se caracterizó por ser poco competitivo y poco representativo. El sistema electoral binominal limitó seriamente la competencia entre los partidos e impidió que el electorado castigara o recompensara efectivamente a sus parlamentarios, al prácticamente asegurar un escaño para cada coalición. La representación, naturalmente, fue afectada por el sistema electoral, pero también por la existencia de senadores designados e institucionales, los que finalmente fueron eliminados gracias a las reformas constitucionales de 2005.

Por otra parte, las actitudes hacia la política y el régimen han experimentado cambios leves. La débil confianza en los políticos, bajo interés en la política y un alto apoyo a la democracia se han mantenido estables. La participación política requiere una doble lectura. Primero, en términos convencionales, hay un bajo involucramiento en organizaciones tradicionales como los partidos políticos, pero también en sindicatos y asociaciones profesionales. A su vez, es cierto que el porcentaje de personas que acuden a votar ha caído sistemáticamente desde 1989. Sin embargo, debe recordarse que el nivel de participación en la elección presidencial y legislativa de 1989 fue excepcionalmente alto en la historia política chilena. La caída en la participación en los años posteriores puede ser explicada por el desinterés en la política y la falta de representación, entre otros factores, pero también porque la sociedad chilena podría estar regresando a sus niveles “normales históricos” de participación electoral. Segundo, la participación no convencional se caracteriza por estabilidad en algunos aspectos y cambios esporádicos en otros. La mayoría de las personas no participa en manifestaciones públicas, y cuando lo hace, e.g., 2006 y 2011, tiende a tener un carácter espontáneo y no recurrente. El porcentaje de personas que declara haber participado en protestas aumentó de manera más notable en los años de las masivas movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, por lo que se podría inferir que las personas se encuentran usualmente en un estado de “no interés” en la política, y que saldrían de él (movilizarse) en momentos de alta contestación pública.

Las reformas constitucionales de 2005, lejos de apagar el ánimo reformista, inauguró un periodo en el que las críticas al sistema se hicieron más recurrentes. Con una economía menos dinámica que en los años '90, el malestar se había instalado y cobrado fuerza en la ciudadanía. Por otra parte, la derrota de la Concertación en las elecciones municipales de 2008, legislativas de 2009 y la segunda vuelta presidencial de 2010 evidenciaron el desgaste y distanciamiento de esta coalición con el electorado. A esa altura, el tema de la educación ya había escalado como problema prioritario del país. El gobierno de centro-derecha de Sebastián Piñera no era el indicado para responder a la creciente demanda de los grupos ciudadanos que llamaban por una reforma profunda a la educación. Una vez que la “luna de miel” de Piñera llegó a su fin, el movimiento estudiantil comenzó a posicionar la reforma a la educación con más fuerza que en 2006, en un contexto más favorable para concitar el apoyo de la gente.

Agradecimientos:

Agradecemos al destacado académico de la Universidad de Chile, Carlos Huneeus Madge, quien gentilmente nos facilitó los datos de las encuestas CERC-MORI, y a Rodrigo Cuevas Ossandón por ayudarnos en su sistematización. La interpretación de los mismos es de nuestra exclusiva responsabilidad.

Bibliografía

- Aninat, C., & Rivera, E. (2009). Coordinación estratégica en el Estado de Chile. El centro de gobierno bajo la Concertación y propuestas a futuro Un mejor Estado para Chile. Propuestas de modernización y reforma. (pp. 81-127). Santiago de Chile: Consorcio para la reforma del Estado.
- Fuentes, C. (2006). Democracia en Chile: instituciones, representación y exclusión. Paper presentado en el XXVI Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, San Juan, Puerto Rico.
- Fuentes, C. (2010). Elites, opinión pública y cambio constitucional. En C. Fuentes (Ed.), *En el nombre del pueblo. Debate sobre el cambio constitucional en Chile* (pp. 45-84). Santiago de Chile: Ediciones Böll Cono Sur.
- Garretón, M. A. (2003). *Incomplete democracy: Political democratization in Chile and Latin America*. United States: The University of North Carolina Press.
- Garretón, M. A. (2004). De la transición a los problemas de calidad en la democracia chilena. *Revista Política* (42), 179-206.
- Huneus, C. (2000). Los cambios institucionales al sistema económico durante la transición a la democracia en Chile. Del neoliberalismo a la economía social de mercado. *Revista de Ciencia Política*, 20(2), 103-130.
- Huneus, C. (2014). *La democracia semisoberana: Chile después de Pinochet*. Santiago de Chile: Taurus.
- IDEA. (2017). Voter Turnout Database. Recuperado 24/04/2017, de International Institute for Democracy and Electoral Assistance <http://www.idea.int/data-tools/data/voter-turnout>
- INE. (2017). Estadísticas demográficas y vitales. Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Latinobarómetro. (2017). Análisis online. Recuperado de: <http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>
- Mardones, R. (2009). ¡No en mi patio trasero!: El caso de la comunidad ecológica de Peñalolén. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* (34), 139-149.
- Morales, M. (2010). Antecedentes comparativos político-institucionales para el debate sobre una nueva Constitución en Chile. En C. Fuentes (Ed.), *En el nombre del pueblo. Debate sobre el cambio constitucional en Chile* (pp. 18-34). Santiago de Chile: Ediciones Böll Cono Sur.
- MORI-CERC. (2011). Barómetro de la política. Agosto-Septiembre 2011. Recuperado 15/04/2017, de MORI <http://morichile.cl>
- MORI-CERC. (2015). Barómetro de la política. Recuperado 10/02/2017, de MORI <http://morichile.cl>
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Navia, P. (2004). Participación electoral en Chile, 1988-2001. *Revista de Ciencia Política*, 24(1), 81-103.
- Navia, P. (2005). La transformación de votos en escaños: leyes electorales en Chile, 1833-2003. *Política y Gobierno*, 12(2), 233-276.
- Navia, P., & Rojas, P. (2005). Representación y tamaño de los distritos electorales en Chile, 1988-2002. *Revista de Ciencia Política*, 25(2), 91-116.
- PNUD. (2004). Informe Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿Para qué y para quién? . Recuperado de Santiago de Chile:
- Rodríguez, G., Juárez Lugo, C. S. I., & Ponce de León, M. a. d. C. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Interamerican Journal of Psychology*, 2(45), 193-202.

- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- SERVEL. (2017). *Resultados de elecciones y participación electoral*. Chile: Servicio Electoral.
- Siavelis, P. (2006). Accommodating informal institutions and Chilean democracy. En G. Helmke & S. Levitsky (Eds.), *Informal institutions and democracy: Lessons from Latin America* (pp. 33-55). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Siavelis, P. M. (2005). Chile: The Unexpected (and Expected) Consequences of Electoral Engineering. En M. Gallagher & P. Mitchell (Eds.), *The politics of electoral systems* (pp. 432-452): Oxford University Press.
- Tironi, E. (2002). *El cambio está aquí*. Santiago de Chile: La Tercera – Mondadori.
- Varas, A. (2012). *La democracia frente al poder (Chile 1990 - 2010)*. Santiago de Chile: Catalonia.
- World Bank. (2016). *The World Bank DataBank. World Development Indicators and Global Development Finance*. databank.worldbank.org
- World Values Survey Association. (2015). *World values survey: 1981-2014 Longitudinal aggregate*. Recuperado de: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWVL.jsp>

Nicole Schwabe

El movimiento estudiantil chileno. ¿Hacia dónde va la rebeldía de los nietos de la dictadura?

Resumen

El año 2011 representa una cesura en la historia chilena. El país se enfrenta con las movilizaciones más grandes desde el fin de la dictadura. Numerosas universidades y colegios están ocupados por meses. El movimiento está compuesto tanto por estudiantes secundarios como universitarios. Tiene un gran apoyo de la sociedad civil y logra hacer surgir el debate sobre el sistema de educación – heredado de la dictadura militar – un debate de interés nacional. La crítica de los jóvenes al carácter anti-democrático del sistema de educación se relaciona con la crisis de legitimidad del sistema representativo. Ese momento crítico en el cual la universalidad del discurso se confronta con un proyecto alternativo de sociedad forma el punto de partida del siguiente artículo. Desde una perspectiva contrahegemónica basado en las ideas de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau se analiza el discurso del movimiento estudiantil chileno. El análisis se basa sobre todo en la auto reflexividad del movimiento social y se reconstruye a través de entrevistas con dirigentes estudiantiles desde el crecimiento del movimiento en los colegios hasta la influencia y el surgimiento de un nuevo movimiento desde las universidades hacia las instituciones. La investigación fue realizada en el año 2015. Desde ese entonces el país se enfrentó nuevamente con diversas manifestaciones como por ejemplo el masivo movimiento en contra del sistema de jubilación „NO MÁS AFP“. Paralelamente se está formando desde el 2016 una coalición de partidos y movimientos de izquierda que plantea superar la dicotomía del bipartidismo chileno. Este proceso de construcción de un “Frente Amplio” fue iniciado por las nuevas fuerzas políticas que nacieron de las movilizaciones estudiantiles. En la presentación se va a combinar un análisis de este nuevo escenario político con los resultados de la investigación sobre el movimiento estudiantil 2011-2015 y la construcción de contra-hegemonía.

Abstract

Das Jahr 2011 stellt in der jüngsten chilenischen Geschichte eine Zäsur dar. Es kommt zu den größten Demonstrationen seit dem Ende der Diktatur. Zahlreiche Universitäten und Schulen werden monatelang besetzt. Die Bewegung besteht aus Universitätsstudierenden wie auch SekundarschülerInnen, hat einen starken Rückhalt in der Bevölkerung und schafft es, die Debatte über das aus der Militärdiktatur geerbte Bildungssystem zu einem zentralen Thema der nationalen Politik zu machen. Die Kritik der Jugendlichen am undemokratischen Charakter des Bildungssystems verknüpft sich rasch mit einer Legitimationskrise des gesamten repräsentativen Systems. Dieses kritische Moment, in dem die scheinbare Universalität eines Diskurses aufgedeckt und mit einem alternativen gesellschaftlichen Projekt konfrontiert wird, stellt den Ausgangspunkt des Artikels dar. Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive nach Chantal Mouffe und Ernesto Laclau soll der Diskurs der Studierendenbewegung seit 2011 bis in die Aktualität analysiert werden. Dabei wird insbesondere auf das autoreflexive Potenzial einer sozialen Bewegung gesetzt und auf Grundlage von Interviews mit VertreterInnen unterschiedlicher Studierendenorganisationen nicht nur auf das Heranwachsen der Bewegung aus den Schulen, sondern ebenso die Schritte der Bewegung aus den Universitäten in die Institutionen hinein betrachtet werden. Die Forschung über die Studierendenproteste wurde im Jahr 2015 durchgeführt. Seitdem kam es erneut zu diversen Protestbewegungen. Aktuell lässt sich beispielsweise unter dem Slogan „NO MÁS AFP“ eine massive Bewegung gegen das Rentenversicherungssystem beobachten. Gleichzeitig formiert sich seit dem Jahr 2016 eine Koalition aus linken Parteien und Bewegungen, die das Ziel verfolgt eine Alternative zum Duopolio aufzuzeigen. Der Gründungsprozess dieses „Frente Amplio“ wurde maßgeblich durch neue politische Kräfte initiiert, die aus den chilenischen Studierendenprotesten hervorgegangen sind.

1. Introducción

El siguiente artículo se entiende como un aporte para la discusión sobre la conjuntura política del Chile actual, tomando en cuenta los entrelazamientos temporales y la multidimensionalidad de la crisis del Chile postdictatorial. Se enfoca en el movimiento estudiantil del 2011, que marcó un quiebre en la historia chilena y cambió el escenario político. Esto queda más claro que nunca seis años después, cuando el país se encuentra nuevamente con un masivo movimiento social que aparece inesperadamente a finales del 2016. La demanda 'NO AFP' por un sistema público y solidario de pensiones, logra llevar más de dos millones de personas a la calle.

Paralelamente, se está formando una coalición de partidos y movimientos de izquierda que plantea superar la dicotomía del bipartidismo chileno. Este proceso de construcción de un "Frente Amplio" fue iniciado por las nuevas fuerzas políticas que tomaron relevancia con las movilizaciones estudiantiles.

La presentación combina un análisis de este nuevo escenario político, con los resultados de la investigación sobre el movimiento estudiantil y la construcción de contra-hegemonía. Desde una perspectiva contrahegemónica basada en las ideas de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, el artículo analiza el discurso del movimiento estudiantil chileno e intenta destacar las características del nuevo proyecto político que nace desde la ruptura del año 2011. Metodológicamente se analizan entrevistas con dirigentes estudiantiles, realizadas a principios del 2015 y sus reflexiones sobre la historia y los desafíos del movimiento estudiantil.

El siguiente análisis se basa en la idea de que el movimiento estudiantil del 2011 marca una fisura clave en el orden hegemónico, y permite la emergencia de debates sobre los conflictos abiertos en la actual sociedad chilena. El análisis se orienta a Laclau y Mouffe (1985; 2006) porque sus propuestas metodológicas intentan entender justamente esta lógica política, que nace desde una fisura en el orden hegemónico y se concentran en el conflicto entre un bloque en el poder y una parte de la sociedad civil que dirige su atención a la vinculación de demandas sociales de carácter diverso (Petersen 2014: 131).

Con las movilizaciones del año 2011 se rompe el mito del 'milagro' de Chile, de la estabilidad y el progreso del país y se muestra un conflicto abierto que traspasa el ámbito educativo. Entendiendo este movimiento social masivo como sismógrafo, se propone entrar con una mirada retrospectiva del desarrollo del movimiento estudiantil en el contexto del avance de una transformación profunda del ámbito educativo después del Golpe Militar.

La reestructuración del sistema de educación tiene su fundamento en los años 80s (Fernández et al. 2015: 17). La transición a la Democracia está marcada por una continuidad de un fundamento jurídico hecho en Dictadura y el avance de la comodificación de la Educación (Mayol 2012: 108). La continuidad de un modelo neoliberal instalado en la Dictadura Militar se basa no solamente en un fundamento jurídico, sino también en una alta concentración del poder económico en pocos actores privados y políticos que están sacando provecho del sistema vigente (Jung 2012: 133). La superación de las reformas estructurales de la Dictadura del contexto autoritario en el cual nacieron, naturaliza mecanismos del mercado en cualquier ámbito de la vida y esconde la violencia que ha sido necesaria para implementar estas ideas políticas.

„Nuestros países han heredado dos experiencias traumáticas e interrelacionadas: las dictaduras militares y la virtual destrucción de las economías del continente por el neoliberalismo, cuyo epítome han sido los programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional (FMI). Digo que están interrelacionadas porque, sin dictaduras militares, habrían sido imposibles políticas tales como las reformas de los Chicago boys en Chile“ (Laclau 2006: 58 f.).

Tal como señala Laclau en esta cita, el contexto autoritario, la represión de la oposición, la negación de un debate público y por último, un proceso de despolitización de la población, fue fundamental para implementar y consolidar un proyecto neoliberal en Chile.

Reconociendo el sector de la educación como cuna del pensamiento crítico, la dictadura militar dirigió la represión directamente en contra de aquello. Numerosos profesores y estudiantes fueron víctimas de la violencia del Estado (Codoceo 2007: 72). Directores fueron reemplazados por militares y las estructuras democráticas internas de las universidades destruidas (Junge 2012: 153). Mientras que en esta primera fase que Moulian caracteriza ‘terrorista’ (Moulian 1997) no existía una estrategia congruente sobre los objetivos de la invasión del sistema educativo, de esta manera, es a partir de los 80s que se realiza una reestructuración profunda, la cual es parte de un paquete completo de privatización del país.

Y justamente en este sector de la sociedad -tras reformas estructurales del sistema educativo y décadas de naturalización y profundización del sistema- se producen las movilizaciones más grandes desde la Dictadura. Universidades y colegios están ocupados por meses (Azócar / Mayol 2013: 51). La fortaleza del movimiento estudiantil del año 2011 que demanda una *educación pública, gratuita y de calidad* y el enorme apoyo desde la sociedad civil son un indicador para una fisura en el modelo neoliberal. Los jóvenes logran poner el debate sobre el sistema de educación -heredado de la dictadura militar- en la mesa (Azócar / Mayol 2013: 69).

A pesar de ser el movimiento social más grande desde el regreso a la democracia, este no representa la primera movilización estudiantil, por el contrario, las manifestaciones del 2011 son la cúspide de un proceso que se inició en el 2000. Se trata de una generación de jóvenes que nació en la época de la transición a la democracia. Es una generación que cree que la democracia chilena tiene considerables déficits, lo cual se refleja en la autodefinición: ‘No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura’ (Moisés Paredes / La Fuente 2013: 17). Los jóvenes se sienten unidos por un malestar compartido y grandes partes de la sociedad se unen a las protestas porque se identifican con sus críticas. A través de movilizaciones, tomas y numerosas acciones creativas, los estudiantes lograron hacer de la educación un tema central de la política nacional del país. Y van más allá del debate sobre las políticas educativas.

‘Somos hijos de un modelo que se nos dejó sin consultarnos, que tendió a la profundización de la desigualdad y la transformación de la sociedad en un mercado de intereses privados, que mide todo en función de la rentabilidad’¹, explica Camila Vallejo, conocida dirigente de las movilizaciones del 2011 y desde el año 2013 diputada del congreso nacional para el partido comunista, en una entrevista con el diario La República.

Para acercarnos al movimiento estudiantil del 2011, la primera parte de este artículo se enfoca en los orígenes del movimiento estudiantil como proceso de continuidad, pero también de fractura, en relación a otros momentos de movimiento estudiantil chileno durante el siglo XX.

2. Los nietos de la dictadura

El historiador chileno Luis Thielemann subraya la continuidad que tienen el movimiento estudiantil actual con las movilizaciones de los 80s. Se basa en la observación que desde el sector estudiantil ya se escuchaba

¹ LA REPÚBLICA: Camila Vallejo: “Los jóvenes somos hijos de la dictadura de Pinochet, no de la democracia”. Recuperado de: www.larepublica.pe/25-03-2012/camila-vallejo-los-jovenes-somos-hijos-de-la-dictadura-de-pinochet-no-de-la-democracia (último acceso: 24.01.2015).

una crítica frente a la intervención de la Dictadura en el sistema educativo en los años 80s (Thielemann 2013: 35).

El Golpe Militar del año 1973 puso fin al Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) y destruyó estructuras de organización colectiva a lo largo del país. A pesar de sufrir fuertes represiones en los espacios universitarios, los estudiantes aparecen como un actor clave en las jornadas de protesta en contra de la Dictadura en los años 80s. Esta etapa (1987-1997) marca la reconstrucción de un nuevo movimiento estudiantil en Dictadura el cual se mantiene en una posición crítica frente a la transición pactada y que a partir de principios de los años 2000 articula una crítica anti-neoliberal (Thielemann 2013: 36 ff.).

En las entrevistas realizadas con diferentes dirigentes o ex-dirigentes estudiantiles se demuestra que los jóvenes que participaron en las movilizaciones del 2011 se sienten parte de una tradición con anteriores movilizaciones estudiantiles.

„Yo creo que es raro pensar el 2011 en sí mismo. Es parte de un proceso histórico que viene desde, yo creo, el fin de la dictadura. Los estudiantes se organizaron durante la dictadura para derogar al dictador y a la dictadura ojalá.“ (Interview 1: 10-13).

La cercanía o continuidad con la cual se identifican los jóvenes con las protestas en contra de la Dictadura, se explica por la construcción de un antagonismo en común: la Dictadura Militar. ‘Y va caer, y va caer, la Educación de Pinochet’ es uno de los gritos más frecuentes del 2011. En esta fisura se demuestra lo que apareció tanto en el análisis de documentos estratégicos, como en entrevistas con dirigentes estudiantiles: La cadena de equivalencia del antagonismo en el discurso del movimiento estudiantil tiene dos elementos claves. El primero es la Dictadura, el segundo la transición a la Democracia. Los dos elementos están vinculados porque los estudiantes manifiestan que la transición a la Democracia no logró anular los cambios estructurales realizados en la Dictadura y que, aunque sí se enfrentan con un gobierno democráticamente elegido, el sistema político está marcado por una herencia autoritaria.

Durante los 90s las movilizaciones estudiantiles demandan una democratización interna de los establecimientos educativos y critican tanto los enclaves de la Dictadura como la falta de financiamiento público de la Educación (Fernández 2014: 25). En los 2000 los estudiantes empiezan de levantar una crítica profunda frente a la privatización (Boric / Figueroa 2014: 40). En el contexto del llamado ‘mochilazo’ (2001) se observa un cambio en la estructura orgánica del movimiento. Se disminuye la influencia de partidos tradicionales a través de sus organizaciones estudiantiles en las federaciones estudiantiles y se aumentan instancias de participación directa (Ebd.: 40). En este tiempo se funda por ejemplo la *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)*, una organización de estudiantes secundarios con principios de la democracia directa. La ACES asume – junto con la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) – un rol importante en las movilizaciones.

Para la historiadora Leonora Reyes Jedlicki las protestas del 2001 y la reflexión posterior sobre el propio actuar, son un proceso de aprendizaje que se expresa después en la *Revolución Pingüina* del año 2006 (Reyes Jedlicki 2014: 21 f.). Las protestas del 2006 empiezan con una crítica frente a la situación en los colegios, la falta de infraestructura, la mala calidad de la educación secundaria y los estudiantes terminan demandando que se derogue la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* promulgada en Dictadura (Figueroa / Boric 2014: 41). Después de dos meses de movilizaciones y un masivo apoyo desde la sociedad civil para los estudiantes, el gobierno de la presidenta Michele Bachelet comprometió una reforma de la Ley de Enseñanza (Koch 2013: 34). Los resultados de esta promesa son decepcionantes para las organizaciones estudiantiles y los critican por ser solamente cosméticos (Koch 2013: 34).

Estos antecedentes son importantes, porque la mayor parte de los estudiantes que se movilizaron el 2011 participaron como estudiantes secundarios en la Revolución Pingüina. Francisco Figueroa y Gabriel Boric — ambos ex-dirigentes estudiantiles y figuras importantes para la nueva coalición del Frente Amplio — ven en la Revolución Pingüina la primera movilización que logra hacer visible las falencias demoráticas de la transición y un proceso de aprendizaje para el movimiento que emerge otra vez con fuerza el 2011 (Figueroa / Boric 2014: 41). Una correlación directa se demuestra también en las demandas de las distintas fases de movilización. Desde el 2006 el objetivo del movimiento no se reduce a cambios dentro del sistema de educación, sino se busca una transformación del orden político y social (Ruiz Encina 2014: 55).

No cabe duda que las decepciones que vivieron los jóvenes con el gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia (conocida como Concertación) mostraron la imposibilidad de crear un nuevo proyecto político con este actor. La coalición de partidos de centroizquierda gobernó el país desde el 1990 hasta el 2010 cuando se interrumpe, después de 20 años, por los años del gobierno de Sebastian Piñera. Para el año 2013, la Concertación, suma a otros partidos políticos y cambia su nombre a Nueva Mayoría, sin embargo sigue siendo para los jóvenes, un actor fundamental en la formación del sistema político que están criticando.

„[...] durante veinte años se pudo gobernar, mantener la gobernabilidad, bajo una promesa, que era la promesa de la movilidad social, la alegría, la democracia, y que ya en la década del 2010 en adelante uno empieza a comprender que esas promesas no se están cumpliendo, que no hay democracia, no hay derecho, y claramente no hay alegría social“ (Interview 1: 40-44)

„[...] eso produce una movilización que en el fondo responde a las deudas democráticas que tenía la transición, la transición chilena, la transición a la democracia precisamente, prometida democracia. Y esa es la primera movilización social en la transición que apunta a ese déficit, a decir: hay una deuda en cuanto a la democratización de este país“ (Interview 2: 43-48).

A pesar de que la Nueva mayoría volvió al poder en 2013 con una campaña que recoge tanto las demandas del movimiento estudiantil, como la deslegitimización del gobierno de Piñera, la coalición no logró incorporar a la nueva generación que se politiza en la movilizaciones estudiantiles. En las entrevistas con dirigentes estudiantiles se demuestra el rechazo frente a la apropiación de las demandas que levantó el proyecto de la Nueva Mayoría.

“El gobierno actual, que entró el año pasado, ganó con esas promesas, con que va haber educación pública, gratuita y de calidad. Sin embargo ellos no ponen en cuestión ese paradigma. No lo ponen en cuestión significa que la reforma en ningún sentido va a ser profunda.” (Interview 1: 63-66)

“[...] creo que el actual gobierno sigue tratando de mejorar, de perfeccionar el sistema educacional que heredamos de la dictadura. Sobre la base de que la educación es una responsabilidad individual y no colectiva.” (Interview 2: 186-188)

Se demuestra que los jóvenes reflexionan sobre el peligro de la incorporación de sus demandas particulares del área educativa, al proyecto hegemónico. Esto se explica con las experiencia que tuvieron con el primer gobierno de Michele Bachelet. En las entrevistas se destaca que sería una estrategia frecuente del bloque en el poder, de reacción frente a críticas que se plantearon con una perspectiva anti-neoliberal con soluciones justamente neoliberales. Eso lideraba en el pasado la debilitación de movimientos sociales y frenó un cambio político (Interview 3: 235-242).

“Historicamente ha logrado (el gobierno) a través de esto, desarticular el movimiento estudiantil, neutralizarlo, confundirlo. Y eso ha hecho que los últimos años, sobre todo el año pasado, el primer

año de Bachelet, significó que al movimiento estudiantil se le pusiera cuesta arriba el camino. Porque el gobierno de Bachelet inicialmente abrió muchas expectativas en mucha gente. Que dijo: ‘bueno, démoslo un chance al menos a ese gobierno que viene con tantas promesas a ver que pasa’. En ese sentido al movimiento estudiantil se le hizo más difícil justificar su movilización.” (Interview 2: 221-227).

El discurso de los jóvenes se vincula en este punto discursivamente con una crisis de legitimidad del sistema político, una crisis generalizada de la clase política. El historiador Mario Garcés ve la raíz de esta crisis en la incapacidad del Estado de reaccionar frente a las demandas de movimientos sociales (Garcés 2012: 16 f.; 65).

3. De las movilizaciones en contra de la Educación de Mercado a la propia campaña electoral

La demanda central del movimiento estudiantil de una Educación pública, gratuita y de calidad toma una posición antagónica frente al sistema de educación. Expresándolo en las palabras del movimiento, frente a la ‘Educación de Mercado’.

Con el ejemplo emblemático de la Educación, el movimiento logra demostrar los problemas democráticos del sistema político vigente y se encuentra con un malestar generalizado en la sociedad.

“Y finalmente eso fue lo que fue el 2011, y eso permitió remover lo que había. Porque lo que había era precisamente un sistema que estaba construido en el antagonismo de la demanda del movimiento estudiantil. O sea el sistema en vez de público era privado entero, en vez de gratuito era extremadamente caro, y además era de mala calidad“ (Interview 3: 94-98).

La privatización de la Educación y su contracara, el abandono por parte del Estado que se limita a una posición subsidiaria – y como resultado de ambos – la mala calidad de la Educación forman el centro de la crítica.

“Sin duda, desde la dictadura militar, la educación pública ha vivido un proceso de precarización y abandono por parte del Estado, sobreviviendo, tensionada constantemente por la arremetida del mercado en educación, los intereses privados y el predominio tecnocrático.“ (CONFECH 2015b: 3).

Tal como señala el extracto del documento programático de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la estructura del actual sistema de educación es una herencia de la Dictadura Militar. A través de la constitución del 1980 – redactada por Jaime Gúzman y legitimada con un plebiscito manipulado – la Dictadura instaló un fundamento político-institucional que tiene vigencia hasta hoy en día (Kaltmeier 2004: 149 f.). El principio de la subsidiariedad presenta el nodo de la nueva constitución. Como resultado de esta lógica la responsabilidad del Estado en el ámbito de la Educación se reemplaza por el principio de la *libertad de enseñanza* (Waissbluth 2010: 99 ff.). En vez de desarrollar y controlar los establecimientos educativos, el Estado reduce su función a la entrega de fondos y apoya donde la iniciativa privada no es suficiente. En esta manera se aplican lógicas del mercado en el ámbito educativo (Fernández et al. 2014: 19). La CONFECH reclama que el abandono estatal de la Educación es un punto de inclinación para el crecimiento de la desigualdad social en Chile, que familias enteras se endeudan para pagar un buen colegio y las carreras universitarias de sus hijos y que el abandono se expresa tanto en la calidad de la Educación como en las condiciones laborales de los educadores (CONFECH 2015b: 8).

La reforma educativa del 1981 que ancla el principio de la libertad de enseñanza, presenta el fundamento para la siguiente expansión de la Educación (Fernández et al. 2014: 19). El Estado garantiza el derecho de los ‘consumidores’ de elegir libremente el establecimiento educativo (Waissbluth 2010: 101) y el derecho

de actores privados de abrir establecimientos educativos se ancla en la constitución (Codoceo 2007: 76). Con la Ley General de Universidades (DFL-1) (1981) se facilita el proceso de fundación de establecimientos educativos por parte de actores privados (Fernández et al. 2014: 19). Así también, el presupuesto para la Educación se redujó entre el 1982 y 1990 en un 27% lo que significa en relación con la expansión de la Educación un corte extremo (Waissbluth 2010: 103).

Con la Ley de Financiamiento de las instituciones de educación superior (DFL-4), se disminuye el financiamiento directo por la mitad y se reemplaza por un financiamiento condicional que obliga a las universidades a entrar en una competencia por los fondos públicos. En esta manera la calidad de la Educación, se deja en manos del mercado confiando en una auto-regulación del sistema (Fernández et al. 2014: 21 f.).

Francisco Figueroa y Gabriel Boric, resumen que en el tiempo de la transición se intentaba plantear a la sociedad, que el proceso de privatización era parte de una modernización del país con el fin de mejorar la calidad de la educación y de ofrecer más cupos en la universidades. A través de esta idea meritocrática de que la Educación permite el ascenso social, se legitimaron además las desigualdades sociales existentes (Figueroa / Boric: 40 f.). En las entrevistas los jóvenes identifican como uno de sus logros que hicieron visible justamente las consecuencias materiales – el endeudamiento de grandes partes de la sociedad – por creer en la Educación para lograr el ascenso social (Interview 3: 63-78).

Es importante no confundir la expansión de la educación chilena en los 80s y 90s con una política pública que ofrece más movilidad social y ergo más igualdad de oportunidades a la población. Cuantitativamente se puede observar un crecimiento del sector de la Educación, pero este crecimiento se lleva a cabo a través del ingreso de una cantidad de actores privados al sector y a costo de una comodificación de la Educación. Al final pagan los estudiantes y sus familias que se endeudan para acceder a una vida mejor a través de la Educación (Fernández et al. 2014: 27). Por falta de control del Estado por sobre la vinculación de la Educación superior y el mercado laboral, varios de ellos se dieron cuenta que después de años de esfuerzo no existían las oportunidad de acceder a una vida mejor y terminaron – altamente calificados y endeudados – en condiciones laborales precarias. Así, la transformación del sector de la Educación en las 90s lidera a una crisis de la Educación que se expresa el 2011.

Frente a este escenario, el movimiento estudiantil desarrolla la demanda de la Educación como Derecho Social. Según Fernando Atria y Claudia Sanhueza la demanda representa una idea de transformación de la Educación que dirige una crítica directa a la reestructuración de la Educación en Dictadura y la idea de Educación que se ha hecho dominante desde los 80s (Atria/ Sanhueza 2013: 1). Atria y Sanhueza discuten este concepto para entender a la Educación no como un buen individual, sino como una responsabilidad colectiva dentro de una sociedad -independiente del estado jurídico de los establecimientos educativos- bajo el lema de instalar un nuevo régimen de lo público (Atria / Sanhueza 2013: 1; 7).

Esta discusión lidera la idea de que la demanda por la Educación logra representar un proyecto alternativo. Laclau y Mouffe utilizan el término del significante vacío para identificar demandas que pierden su contenido original y representan otras demandas y hasta un proyecto político (Cuevas / Paredes: 3).

“Justamente eso está en juego hoy en Chile a partir de la movilización estudiantil de 2011. El movimiento estudiantil y la demanda por educación pueden pasar a ser un punto nodal en el que empiezan a concentrarse otras demandas sociales que no tienen una forma de representación visible en el aparato institucional del país.” (Laclau en entrevista con Cuevas / Paredes: 3).

En las propias discusiones del movimiento estudiantil se demuestra que se reflexiona justamente la necesidad de construir fuerza política que permite un cambio social y que no se trata de una discusión sobre una demanda particular.

“Para cambiar el sistema educacional hay que poner en cuestión como uno trata los derechos en un país.” (Interview 2: 52-53).

En las entrevistas con dirigentes estudiantiles se discutió el potencial de la demanda ‘Educación gratuita’ para la representación de un proyecto político alternativo. El balance de los jóvenes sobre su propia movilización resume que se logró dirigir una crítica hacia el fundamento del proyecto actual.

“Yo creo que la razón de la simpatía de grandes sectores de la población radica en la capacidad que tuvo el movimiento estudiantil de poner el dedo en la llaga, para decir el problema es la privatización, o más bien la mercantilización de los servicios públicos, la mercantilización de lo que deberán ser derechos.” (Interview 2: 159-162)

Además diagnostican que la demanda de Educación gratuita tiene un gran potencial de vincularse con diferentes demandas de otros sectores de la sociedad. En las entrevistas se expresó este mismo diagnóstico bajo el paraguas de ‘Derechos sociales’ bajo cual se encuentran distintas demandas sociales (Interview 3: 139-151).

Al mismo tiempo, el balance a principios del 2015 es que mientras las movilizaciones estudiantiles eran un catalizador para remover el escenario político, la fuerza del movimiento estudiantil de construir un proyecto alternativo es claramente limitada.

“Yo creo que [...] hoy día estamos en un momento que es súper clave [...]. Yo creo que lo que logró el movimiento estudiantil del 2011 efectivamente fue una fractura en la hegemonía del momento. [...] Pero no fue más que una fractura digamos o sea [...] no fue capaz de ni invertir los términos ni poder construir una hegemonía distinta que finalmente pudiese imponerse. Y eso ciertamente no se hace porque los estudiantes solos no lo hacen nunca. Eso es obvio. O por lo menos no en tan poco tiempo.” (Interview 3: 226-233).

Distintos autores describen el Movimiento Estudiantil como un catalizador de un malestar generalizado en la población, un descontento que no se limita a los problemas del sistema educativo (véase Garcés 2012: 13 f.). No son una reacción inmediata a un cambio político, sino es una rebeldía de una nueva generación que visibiliza la crisis democrática en la cual se encuentra su país. El debate sobre el lucro y la desigualdad social en la Educación funciona como motor de un malestar compartido, politiza una generación y repolitiza un país. Pero se limita a ser una fisura en el modelo y no es capaz de instalar un proyecto alternativo.

4. Anexo – Post 2011

Mientras que después de meses en toma, los estudiantes volvieron a sus clases y se demostró el desgaste del movimiento social, la demanda de educación gratuita fue importante en las elecciones del 2013 y marcó la agenda de los partidos y sus bloques políticos, en la cual la Nueva Mayoría obtuvo la mayor cantidad de votos. Las reformas que realizaron en el ámbito educativo han sido constantemente observadas y criticadas por organizaciones estudiantiles y dirigentes juveniles, quienes – después del 2011 – tuvieron un espacio en el debate público y ergo una relevancia política.

Los estudiantes no se vieron representados por la política que levantó la Nueva Mayoría en respuesta a sus protestas, pero tampoco podrían respaldar su posición con la fuerza de las masivas movilizaciones como las que había antes.

Por otro lado, el año 2015 empezó con una grave crisis para el segundo gobierno de Michele Bachelet. Se descubrió la relación de la empresa Penta con casos de financiamiento ilegal de campañas electorales y un fraude fiscal que involucró primero políticos de la derecha, y luego parlamentarios y miembros del gobierno, quienes recibieron pagos irregulares de empresas con intereses particulares en la legislación (Wehr 2015).

Por último, el masivo movimiento 'No más AFP' en contra del sistema de pensiones, demuestra que las movilizaciones estudiantiles dejaron una fisura en el proyecto hegemónico. El tema convoca a familias enteras, quienes salen a las calles a demandar un sistema de pensiones de reparto solidario, tripartito y administrado por el Estado. La fuerza de las movilizaciones (en marzo 2017 salieron aproximadamente dos millones personas a la calle en todo el país) supera la participación en las marchas estudiantiles que eran hasta ese entonces las marchas más grandes desde el fin de la Dictadura.

La temporalidad de las movilizaciones recuerda los ciclos de protesta de Sidney Tarrow (1998) y demuestra que hay un conflicto abierto en la sociedad chilena que aparece cada cierto tiempo, en forma de auges de distintos movimientos sociales y además la retrospectiva demuestra que estos movimientos se están intensificando. A pesar de que la temática que ha levantado el movimiento estudiantil es a primera vista otra, el conflicto de fondo que visibilizan los movimientos, es el mismo, y las demandas que levantan en contra de este proyecto hegemónico tienen el mismo marco de derechos sociales. Se demuestra que la sociedad civil se repolitizó y que están emergiendo otras demandas que se vinculan con el discurso de derechos sociales que levantó el movimiento estudiantil. El vocero de la coordinadora 'No más AFP' y referente público del movimiento, Luis Mesina, retoma en su discurso central en la marcha nacional No+AFP el 26 de marzo 2017 el significativo derechos sociales e intenta concentrar más demandas en aquello.

“Saludo a todas las organizaciones sociales, estudiantes, pobladores, profesores, a las mujeres y su organización “ni una menos”. Deseo hacer una digresión, un saludo fraternal al pueblo Mapuche que lleva años luchando por que se le reconozcan sus derechos, para ellos, esenciales. Y así como nosotros luchamos por restituir un derecho fundamental como es la seguridad social, solidarizamos con ellos, cuando buscan restablecer un derecho esencial, cual es ser reconocidos como un pueblo con cultura, tradiciones e historia diferente a la nuestra.”²

El movimiento 'No más AFP' no solamente se vincula de una manera discursiva con el movimiento estudiantil, sino también en su orgánica. Mientras que por un lado gran parte de sus antiguos dirigentes se vinculan a la coordinadora No+AFP, se levanta la idea de una candidatura presidencial de Luis Mesina para una nueva coalición de partidos llamada Frente Amplio³.

En las elecciones del año 2013 ya se lanzaron por parte de distintos partidos, candidaturas de ex dirigentes estudiantiles y cuatro de ellos lograron entrar al parlamento. Camila Vallejo y Karol Kariola entraron por parte del Partido Comunista y se sumaron a la coalición de centroizquierda Nueva Mayoría. Los otros dos dirigentes eran de los nuevos movimientos políticos que emergieron con el 2011: Giorgio Jackson (Revolución Democrática) y Gabriel Boric (Movimiento Autonomista). Hoy en día son las caras de la coalición del Frente Amplio que se formó para entrar como tercera fuerza al parlamento nacional. En esta coalición los partidos emergentes con el movimiento estudiantil juegan un rol central.

² Discurso central de Luis Mesina en marcha nacional No+AFP. 26.03.2017. Recuperado de: www.nomasafp.cl, [último acceso: 18.04.2017].

³ En el Frente Amplio se agrupan los siguientes partidos: Poder Ciudadano, Revolución Democrática, Partido Liberal, Partido Liberal, Partido Ecologista Verde, Partido Humanista, Partido Igualdad, Movimiento Autonomista, Izquierda Autónoma, Nueva Democracia, Izquierda libertaria, Convergencia de Izquierda, Partido Pirata Chile, Movimiento Democrático Progresista.

A partir del 2016 se desarrolla con el Frente Amplio una estrategia de desfragmentación del conjunto de partidos y movimientos sociales que intentan (según su propio programa) conformar

“un movimiento político y social amplio que permita hacer converger, en su diversidad, todos los esfuerzos y las voluntades que permitan cambiar democráticamente la estructuras desiguales de poder en Chile, y que sea una fuerza política con opción real de gobernar y de legislar en beneficio de la mayoría social”⁴.

A través de una lista parlamentaria única, planifican poder entrar con una bancada al congreso que no es solamente capaz de protestar, sino que tiene el poder fáctico de incidir en la resolución de conflictos y responder a los problemas que hay que solucionar en el Chile actual. Así pretenden de romper con el duopolio y de apuntar a un camino diferente.⁵

En el programa del Frente Amplio se reflejan elementos del discurso contra-hegemónico del movimiento estudiantil. En los principios fundamentales aparece sobre todo el antagonismo articulado por el movimiento estudiantil, lo que demuestra que el proyecto propio se funda en la deslegitimación y el rechazo del sistema neoliberal y del duopolio (véase punto 1 y 3). Y comunicacionalmente se intenta vincular los discursos y construir un proyecto que incorpora distintas demandas representadas en el significante de los Derechos Sociales o representadas a través del antagonismo hacia el Mercado y la ‘vieja política’. Eso se demuestra en el siguiente comentario de Francisco Figueroa, vocero del Frente Amplio y exdirigente estudiantil.

NUESTROS PRINCIPIOS

1. La conformación de una fuerza política y social transformadora cuyo propósito es superar el sistema neoliberal.
2. La unidad en la diversidad, con vocación participativa, democrática y plural.
3. Ser alternativa al duopolio conformado por la Derecha y la Nueva Mayoría.
4. Independencia total del poder empresarial.
5. Un programa construido democráticamente como base de la unidad.

Fuente: www.frente-amplio.cl/te-invitas-construir-frente-amplio

„Lo fundamental es construir una alianza social y política que sea capaz de desmercantilizar nuestra vida cotidiana. Hoy, nuestra vejez, educación y hasta nuestra enfermedad son objeto de cro”⁶.

En el principio “independencia total del poder empresarial” (véase punto 4) se demuestra el intento de utilizar estratégicamente la crisis de legitimación y se distancian de los casos de corrupción. Este mismo elemento forma parte del slogan “¡Con las manos limpias recuperemos Valparaíso!” de la campaña del actual alcalde de Valparaíso, Jorge Sharp. La victoria de Sharp en las elecciones municipales de Valparaíso en 2016 ha sido uno de los primeros éxitos del Frente Amplio y fortaleció la conformación de una estrategia en común. Los elementos claves de la campaña en Valparaíso ayudan a entender lo que se comprende por democracia y participación por parte del Frente Amplio.

No se intenta solamente representar a la ciudadanía y su descontento sobre el estado actual de la política, sino se invita abiertamente a la ciudadanía a “construir Frente Amplio”. Los espacios de participación di-

⁴ Te invitamos a construir Frente Amplio. Recuperado de: www.frente-amplio.cl/te-invitas-construir-frente-amplio. (ultimo acceso: 20.04.2017).

⁵ El Mercurio (9 de abril 2017), „De ganar, el ex Presidente va a tener una oposición social inmensa“, Recuperado de: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2017-04-09&dtB=09-04-2017%20:00:00&PaginaId=9&bodyid=10>.

⁶ El Mercurio (9 de abril 2017), „De ganar, el ex Presidente va a tener una oposición social inmensa“, Recuperado de: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2017-04-09&dtB=09-04-2017%20:00:00&PaginaId=9&bodyid=10>.

recta son los grupos territorializados del Frente Amplio. El programa electoral se pretende construir en base de discusiones colectivas en los grupos territoriales.⁷

El elemento de la participación es clave para el discurso del Frente Amplio, aunque, falta observar cómo se traduce esta idea en una práctica política y claramente existe la posibilidad que estos elementos tomen un rol secundario por priorizar la política electoral. Pero en todo caso, en términos discursivos se identifica el debate sobre un equilibrio entre la entrada a la institucionalidad y el carácter de una democracia de base y se relaciona con la crítica que se demostró en el discurso del movimiento estudiantil.

“Es un sistema político anti-democrático, encerrado entre los mismos de siempre que no permite ingresar a nuevas fuerzas, que no tiene ningún vínculo con la sociedad o muy pocos vínculos con los movimientos sociales. Y ese tipo de cuestiones hay que transformarlas. [...] No nos sirve que nos den algunos avances si es que significa que el movimiento social tiene que irse a la casa a ver por la televisión la decisión que toman otros por nuestras vidas.” (Interview 1: 161-170).

Esta cita de una entrevista realizada en 2015 con una dirigente estudiantil, que hoy en día participa activamente en la construcción del Frente Amplio, demuestra que el diagnóstico y las críticas que se levantaron el 2011, son la base para la construcción de un propio proyecto político. La incorporación de movimientos sociales al Frente Amplio se ve como un desafío que seguramente no es fácil de resolver. Esta discusión es parte de un conglomerado de contradicciones entre la democracia de base y la entrada a las instituciones democráticas liberales y es una de las tareas que una nueva generación se dio a sí misma para resolverlas.

5. Conclusiones

El artículo ha mostrado los entrelazamientos temporales de un proyecto contra-hegemónico en Chile, enfocándose en las paralelas entre el movimiento estudiantil del 2011 y la construcción del Frente Amplio en 2016 tanto en términos discursivos, como en la orgánica de los procesos. El movimiento estudiantil del 2011 tiene — como se demostró en la primera parte del artículo — una continuidad con procesos de organización social en el ámbito estudiantil y que por ergo es el hito de una serie de movilizaciones y esfuerzos colectivos. Aunque si las movilizaciones del 2011 son las más grandes desde el fin de la Dictadura y aportan a una repolitización de un proyecto neoliberal que fue naturalizado durante muchos años, no se ha logrado el salto desde una posición antagónica a la construcción de un proyecto alternativo. La demanda de la Educación no logró representar la serie de necesidades sociales en el Chile actual, pero funcionó como ejemplo emblemático para una crítica profunda del modelo actual, así dio un piso para que pudieran aparecer otras demandas y otros movimientos, lo que se muestra en la crisis de legitimidad del sistema político que deja en evidencia en el debate sobre los casos de corrupción y en el masivo movimiento en contra del sistema de pensiones ‘No más AFP’.

La conyuntura actual está estrechamente marcada por las elecciones presidenciales. Estas serán por un lado un indicador sobre el estado de madurez del proyecto y por otro lado van a decidir sobre el poder fáctico y los recursos que se va a ganar a través del ámbito parlamentario para el trayecto que viene. El proceso recién está empezando y — midiendo el movimiento con sus propias metas — está lejos todavía de un movimiento social y político amplio que está capaz de transformar Chile. Pero es una apuesta contrahegemónica con un gran potencial que está reconstituyendo el escenario político en Chile. Los desafíos como la alcaldía ciudadana de Valparaíso serán ejercicios claves para la conformación de un proyecto alternativo. Para el análisis político y los aportes científicos sobre el Frente Amplio será importante no perder

⁷ www.frente-amplio.cl

una perspectiva amplia sobre los procesos de transformación que está viviendo el país. No solamente los resultados electorales, sino también la incorporación de movimientos sociales como de la sociedad civil, serán puntos claves para analizar los progresos de un proyecto político alternativo.

Bibliografía

Artículo se basa en los resultados de la investigación realizada el 2015 en Santiago de Chile y Valparaíso en el marco de mi tesis del magíster.

Nicole Schwabe. 2015. DIE CHILENISCHE STUDIERENDENBEWEGUNG 2011-2015 UND DIE KONSTRUKTION VON GEGEN-HEGEMONIE, URL:

<http://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/schwabe.pdf>.

Material del análisis discursivo citado en el artículo:

- CONFECH. 2015b. Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública. www.quechiledecida.cl (último acceso: 07.08.2015).
- Cuatro entrevistas de una fase de campo en febrero y marzo 2015 en Santiago de Chile y Valparaíso

Atria, Fernando und Claudia Sanhueza. 2013. Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena. Instituto de Políticas Públicas Facultad de Economía y Empresa Universidad Diego Portales, pp. 1-15.

Azócar, Carla und Alberto Mayol. 2013. Soziale Bewegungen seit 2011. En: Willi Baer und Karl-Heinz Dellwo (Hrsg.), Postdiktatur und soziale Kämpfe in Chile. Hamburg: Laika Verlag, pp. 51-74.

Codoceo, Fernando. 2007. Demokratische Transition in Chile Kontinuität oder Neubeginn? Berlin, Aachen: wvb Wiss. Verlag Berlin.

Fernández, Rodrigo, Andrés Alencon, Ignacio Cassorla, Camilo Araneda und José Miguel Sanhueza. 2014. El poder económico y social de la Educación Superior en Chile. Santiago de Chile: CEFECCh.

Figueroa Cerda, Francisco und Gabriel Boric Font. 2014. La fuerza democrática de la lucha estudiantil. Revista Anales Séptima Serie, pp. 35-49.

Garcés, Mario. 2012. El "despertar" de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina Chile. Santiago de Chile: LOM.

Junge, Barbara. 2014. Regulierung durch Evaluation in der Hochschulbildung. Baden-Baden, Kassel: Nomos.

Kaltmeier, Olaf. 2004. Marichiweu! Zehnmal werden wir siegen. Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista. Münster: ITP-Kompass.

Koch, Pia. 2013. ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System. Chiles Studierendenbewegung 2011–2012. En: Paulo Freire Zentrum (Hrsg.). Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung: Heft 9. Wien.

http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/A&R%20Heft%209_druckbereit.pdf (último acceso: 14.08.2015).

Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and socialist strategy*, London: Verso.

Laclau, Ernesto. 2006. *On populist reason*. 2005. *On Populist Reason*, London: Verso.

Laclau, Ernesto. 2006a. La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana. *Nueva Sociedad*: 56-61. <http://nuso.org/revista/205/america-latina-en-tiempos-de-chavez/> (último acceso: 12.01.2015).

Mayol, Alberto. 2012. El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo. Santiago de Chile: LOM.

Moulian, Tomás. 1997. *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: Lom Ed.

Ruiz Encina, Carlos. 2014. Lo público y lo estatal en el actual problema de educación. *Revista Anales Séptima Serie*, pp. 94-105.

Paredes, Moisés. 2013. No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura. En: La Fuente, Víctor H. de (edit.), *Movimientos sociales - luchas políticas. Alternativas*. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños, pp. 17-32.

Petersen, Mirko. 2014. Dangerous Excess? Rethinking Populism in the Americas. *forum for inter-american research* 7, pp. 118-134.

Reyes Jedlicki, Leonora. 2014. *La escuela en nuestras manos*. Santiago de Chile: Quimantú.

Rosas, Pedro. 2014. El origen de los movimientos sociales y su acción colectiva. <https://juventudsedej.wordpress.com/2013/05/28/pedro-rosas-no-todo-movimiento-social-es-un-movimiento-que-necesariamente-apunte-al-cambio-de-estructura-entrevista-13/> (último acceso: 12.01.2017).

Salazar Retamal, Jaime. 2013. Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado. Santiago de Chile: CEIBO.

Thielemann, Luis. 2013. Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición (1987-2011). In: Heinrich Böll Stiftung Cono Sur, Centro de Estudios Fech. *Sistematización de Talleres Para la Acción Estudiantil*. Santiago de Chile, pp. 32-51.

Waissbluth, Mario. 2010. *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.

Wehr, Ingrid. 17.04.2015. *Entlarvte Demokratie*. Heinrich Böll Stiftung. <https://www.boell.de/de/2015/04/17/entlarvte-demokratie> (último acceso: 11.06.2015).

Christian Pfeiffer

Das Dilemma der Erinnerung – Vergangenheitsbewältigung im chilenischen Bildungssystem seit 1990

Abstract:

Der Artikel befasst sich mit dem schwierigen Prozess der Vergangenheitsbewältigung im chilenischen Bildungssystem seit dem Ende der Diktatur 1990 bis in die Gegenwart. Dabei werden zunächst mit einem kurzen geschichtlichen Abriss der Diktatur sowie der darauf folgenden Aufarbeitung der in dieser Zeit begangenen Menschenrechtsverletzungen begonnen. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit findet im chilenischen Bildungssystem vor allem über Geschichtslehrbücher statt und hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark verändert. Dabei hat es Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Interpretationen der chilenischen Diktatur gegeben, die sich auch in den Lehrbüchern widerspiegelte. Seit den 2000er Jahren spielen zudem neu eröffnete Gedenkstätten sowie das 2010 eingeweihte *Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos* eine wichtige Rolle in der Bildungsarbeit. Durch die Studierendenbewegung ab 2011 ist es zudem zu einer Repolitisierung der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, insbesondere in der Jugend, gekommen.

Resumen:

El artículo se trata acerca del difícil proceso de la ‘superación del pasado’ en el sistema educativo chileno desde el final de la dictadura en 1990 hasta el presente. En primer lugar aborda brevemente la historia de la dictadura y el tratamiento de los crímenes de lesa humanidad en esta época. El sistema educativo chileno trata el pasado fundamentalmente desde los libros de texto de historia y ha evolucionado mucho en las últimas dos décadas. Ha generado un conflicto entre diferentes interpretaciones de la dictadura chilena, lo cual queda reflejado en los libros de texto. Desde los años 2000 se inauguraron muchos lugares de memoria y en 2010, finalmente, se creó el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos, que juegan un importante papel en la labor educativa. Debido al movimiento estudiantil a partir de 2011 surgió una repolitización del tratamiento del pasado, sobre todo entre los jóvenes.

1. Historische Einführung

Der 11. September 1973 stellt einen Wendepunkt in der chilenischen Geschichte dar. Eine Grenze zwischen einem Davor und Danach, die das Leben weiter Teile der Bevölkerung maßgeblich veränderte.

An diesem Tag ging die Amtszeit von Salvador Allende gewaltsam zu Ende, der dem Land seit November 1970 als Präsident einer sozialistischen Regierung vorstand. Grund war ein Putsch, ausgeführt vom Militär unter Oberbefehlshaber Augusto Pinochet mit maßgeblicher Unterstützung des US-amerikanischen Geheimdienstes CIA. Die Bilder des von der Luftwaffe bombardierten Regierungssitzes „*La Moneda*“ und der Mythos des dort Selbstmord begehenden Allende gingen um die Welt und riefen besonders in den kommunistischen Ländern große Erschütterung hervor.

Die folgende Diktatur war geprägt von neoliberalen Reformen im Sinne eines vom US-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Milton Friedman unterstützten Kreises junger Ökonomen, die bald auch unter dem Namen „*Chicago-Boys*“ bekannt wurden. Zudem griff das Militär hart gegen die politische Opposition durch. Zahlreiche Vertreter dieser wurden verfolgt, entführt, gefoltert und ermordet oder konnten noch ins Exil flüchten. Darüber hinaus wurden tausende Menschen Opfer einer politischen und rechtlichen Willkür, die sich im Alltag oder Beruf zeigte. In der langlebigen Militär-Diktatur, sie hielt bis 1990 und somit 17 Jahre, herrschten weder Pluralismus, Meinungsfreiheit noch freie Wahlen. Erst 1990 konnte sich

das chilenische Volk mittels eines mit dem alten Regime paktierten Übergangs zur Demokratie von der Herrschaft des selbst ernannten Präsidenten Pinochet befreien, ohne sich dabei jedoch vollends der vorherigen Machtelite zu entledigen, die sich zuvor gesetzlich absicherte und nach wie vor eine wichtige Rolle im Staat spielte. Bis heute sind wichtige Überbleibsel wie die 1980 verabschiedete und nach wie vor gültige Verfassung im institutionellen Gefüge zu finden (Rinke 2007).

Der Staatsstreich von 1973, die langjährige Diktatur sowie die in dieser Zeit begangenen Verbrechen gegen die Menschlichkeit haben tiefe gesellschaftliche Wunden hinterlassen, mit denen sich die Gesellschaft lange schwerlich auseinandersetzen wollte.

Der vorliegende Artikel widmet sich der Frage, inwieweit es dem chilenischen Volk gelungen ist, sich den Dämonen der Vergangenheit zu stellen und welchen Beitrag das Bildungswesen hierzu geleistet hat. Dabei wird zunächst die schwierige Anfangszeit nach der paktierten Transition thematisiert und darauf folgend den Reformmaßnahmen und weitergehenden Anstrengungen im Kampf um die Erinnerung und Sensibilisierung der Jugend und anderer Teile der Bevölkerung im Rahmen des Bildungssystems nachgegangen.

2. Das Dilemma der Erinnerung und die Entwicklung der Vergangenheitsbewältigung seit 1990

Die Verarbeitung und Erinnerung der Geschichte und insbesondere der Umgang mit den Verbrechen der Militärdiktatur hat sich seit 1990 grundlegend gewandelt.

Obwohl das Motto des ab 1990 (bis 2010) regierenden Mitte-Links-Bündnisses *Concertación* „*Nunca más*“ („Nie wieder“) lautete, was eine Anspielung auf die vorherige Militärdiktatur und die in ihr begangenen Menschenrechtsverletzungen war, tat sich sowohl die Politik als auch die Gesellschaft in diesem Prozess lange schwer.

Anders als im Nachbarland Argentinien, wo es einen Bruch mit dem diktatorischen Regime gab, nachdem es durch die Niederlage im Falkland-Krieg in der Bevölkerung diskreditiert war, kam es in Chile zu einem ausgehandelten Übergang zur Demokratie, der in weiten Teilen von Vertretern des alten Regimes gesteuert wurde. Dies zeigte sich u. a. dadurch, dass der vormalige Diktator Augusto Pinochet als Oberbefehlshaber der Streitkräfte und Senator auf Lebenszeit eine bestimmende Figur der Politik blieb und führende Politiker der Diktatur sich nun im demokratischen Wahlprozess zur Wahl stellten und gewählt wurden (Lechner / Güell 2004: 295 f.).

Zudem wurde die Thematisierung vormaliger Menschenrechtsverletzungen von der 1990 gewählten Regierung um den Christdemokraten Patricio Aylwin (1990-1994) nicht prioritär behandelt, während die Konsolidierung der Demokratie und der Umbau der Wirtschaft Vorrang hatten. Dies war nur durch eine Zusammenarbeit mit der rechten Opposition zu erreichen, somit herrschte in den ersten Jahren der post-diktatorialen Zeit eine „Politik des Konsenses“ und der Versöhnung, in der möglichst vermieden werden sollte, die teilweise noch frischen Wunden wieder aufreißen zu lassen (Ebd.: 296).

Dennoch kam es bereits 1991 zur Veröffentlichung des Berichts „*Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*“, der bis heute gemeinhin, nach seinem Vorsitzenden Raúl Rettig, Rettig-Bericht genannt wird. Die Wahrheitskommission, die den Bericht erarbeitet hatte, war aus Historikern des gesamten politischen Spektrums zusammengesetzt. In der Folge erschien der Bericht als Kompromiss und appellierte vor allem an die nationale Versöhnung und Depolitisierung des Gedenkens. Norbert Lechner und Pedro Güell urteilen hierzu jedoch: „Der Ritus der Versöhnung scheiterte.“ (Ebd.: 298) Dies lag u. a. daran, dass der Bericht nur vage Andeutungen zu den Opfern der Diktatur machte. Vielmehr wurden die Gründe für den Staatsstreich 1973 gegen Allende beleuchtet und dabei zumindest teilweise der Rechtfertigung des rechten Lagers, es habe sich um die erfolgreiche Abwendung einer marxistischen Tyrannei gehandelt, Raum gegeben (Rubio 2012: 381).

Wie Stefan Ruderer (2010) und Steve J. Stern (2010) in ihren Werken zur Erinnerungspolitik Chiles treffend darstellen, bewegte sich das Land, trotz einzelner Entschädigungszahlungen für Opfer und Menschenrechtsprozesse, in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zunehmend in die Richtung einer „Erinnerungssackgasse“. Aylwíns Nachfolger Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) zeigte nur begrenztes Interesse an der Thematik und das Militär als entscheidender Vetospieler schürte Angst vor einem erneuten Konflikt zwischen den Lagern.

Einen entscheidenden Wendepunkt stellte schließlich die Verhaftung Pinochets auf dem Londoner Flughafen 1998 dar, nachdem der spanische Untersuchungsrichter Baltasar Garzón einen Haftbefehl wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit gestellt hatte: Gesellschaft und Politik wurden urplötzlich von den Gespenstern der Vergangenheit eingeholt, die man zumindest erfolgreich verdrängt gedacht hatte. Es wurden zudem wieder Befürchtungen einer neuen Eskalation des brüchigen Friedens der trotz der vormaligen Anstrengungen sich unversöhnlich gegenüberstehenden Pole der chilenischen Gesellschaft laut. Dennoch war die Verhaftung Pinochets als „Erinnerungseinbruch“ (Ruderer 2010: 202), auch der Anfang eines neuen Anlaufes zur Vergangenheitsbewältigung. Im Bewusstsein dessen wandte sich Pinochet aus London mittels eines offenen Briefes direkt an die Chilenen. In diesem erklärte er, dass der Staatsstreich unausweichlich gewesen wäre und hob die wirtschaftlichen Errungenschaften unter seiner Ägide hervor. Zudem wies er jeden Vorwurf zurück, Menschenrechte verletzt zu haben. Die Antwort ließ mit dem „*Manifiesto de historiadores*“ nicht lange auf sich warten, in dem seine Geschichtsauffassung als „partikularistisch, missbräuchlich und konjunkturell“ gebrandmarkt wurde (Rinke / Dufner 2011: 300).

Ein „Runder Tisch“ sollte die beiden um die Interpretation der Geschichte streitenden Parteien schließlich zusammenführen. Als Ergebnis dieses Dialoges wurde im Jahr 2000 folgende Interpretation des Staatsstreiches veröffentlicht (hier in der Übersetzung durch den Autor des vorliegenden Artikels): „Ab den Sechziger Jahren litt Chile unter einer Spirale der politischen Gewalt, die von den damals wirkenden Akteuren provoziert bzw. nicht vermieden werden konnte. Besonders gravierend war, dass einige zur Gewalt als Mittel der politischen Aktion griffen. Dieser ernste soziale und politische Konflikt fand in den Ereignissen des 11. September seinen Höhepunkt. Zu diesen haben die Chilenen, legitimerweise, unterschiedliche Meinungen.“ (Zitiert in: Reyes 2013: 41)¹

Unter Präsident Ricardo Lagos (2000-2005) und seinem Mantra „*No hay mañana sin ayer*“ („Es gibt kein morgen ohne gestern“) wurde die Erinnerungspolitik weiter verstärkt. Ausdruck dessen war die Veröffentlichung des *Informe de la Comisión sobre Tortura y Prisión Política*, kurz „Valech-Bericht“ (nach seinem Vorsitzenden, dem Priester Raúl Valech), der zweite Bericht einer Wahrheitskommission (Stern 2006: 145). Dieser beschäftigte sich insbesondere mit der systematischen Folter und Entführung politischer Gegner während der Diktatur. Als Reaktion auf den Bericht gaben die Streitkräfte ein offizielles Schuldeingeständnis ab (Rinke 2011: 293). Gleichzeitig wurde die Zeit zwischen 1970 und 1990 im globalen Kontext des Kalten Krieges gesehen (Rubio 2012: 382).

Unter der nachfolgenden Regierung von Michelle Bachelet (2006-2010) wurden weitere Anstrengungen unternommen, auf die Forderungen der Angehörigen und Opfer-Organisationen einzugehen. Diese gipfelten schließlich 2010 mit der Eröffnung des *Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos* in Santiago de Chile, welches sich den Menschenrechtsverletzungen zwischen 1973 und 1990 widmet. Zuvor waren bereits ab 2002 zahlreiche Erinnerungsstätten errichtet und mehrere ehemalige Folterzentren unter Denkmalschutz gestellt.

¹ Originaltext: „Chile sufrió, a partir de la década de los sesenta, una espiral de violencia política, que los actores de entonces provocaron o no supieron evitar. Fue particularmente serio que algunos de ellos hayan propiciado la violencia como método de acción política. Este grave conflicto social y político culminó con los hechos del 11 de septiembre, sobre los cuales los chilenos sostienen, legítimamente, distintas opciones.“

Bachelets im rechten politischen Spektrum anzuesiedelnder Nachfolger Sebastian Piñera (2010-2014), dessen Bruder Arbeits- und Bergbauminister unter Pinochet war, räumte der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit keine Priorität ein. Vereinzelt wird seine Amtszeit gar als Rückschritt in dem Prozess angesehen (Ruderer 2015: 55 ff.). Dennoch erschien in seiner Amtszeit ein seit 2009 von der *Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos, Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión, Política y Tortura* erarbeiteter Bericht, der weitere Nachforschungen zu Menschenrechtsverletzungen bekannt machte (Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura 2011).

Bis heute ist die Auseinandersetzung der Gesellschaft mit seiner jüngeren Vergangenheit Objekt von Diskussionen, zu dem viele Chilenen sehr divergierende Meinungen einnehmen. Dies hängt auch damit zusammen, dass unter Pinochet eine regimekonforme Geschichtsschreibung verfolgt wurde, die den Opfern keinen Raum gab (Riviera O. / Mondaca R. 2013: 395) Steve J. Stern teilt den Umgang mit der Erinnerung an die Militärdiktatur in der chilenischen Gesellschaft in vier Arten ein: 1. Die Pinochet-Diktatur als Rettung vor einer herannahenden kommunistischen Herrschaft und gesellschaftlicher Ausnahmesituation unter Allende; 2. Die Diktatur als Zeit des Leides und der Verfolgung; 3. Als eine Zeit des Widerstandes und sozialen Engagements; 4. Ein Aufgrund der eigenen Verstrickung in die Vorkommnisse geprägter Drang zum Vergessen (Stern 2010).

Es ist u. a. Aufgabe des Bildungssystems sich mit diesen sehr unterschiedlichen Auffassungen auseinanderzusetzen. Gerade das deutsche Beispiel zeigt, wie mühe- und schmerzvoll ein solcher Prozess sein kann, dennoch kann eine Gesellschaft nur ein überzeugendes Projekt für die Zukunft konstruieren, wenn sie sich ihrer Vergangenheit bewusst ist.

3. Die Rolle des Bildungssystems in dem Erinnerungsprozess

Nun stellt sich die Fragen, wie die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ereignisse und Prozesse einen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der diktatorischen Vergangenheit im Bildungssystem hatten und wie wiederum die Jugend auf diesen Erinnerungsprozess eingewirkt hat.

Als wesentlicher Baustein der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung sind auch im Bildungswesen wesentliche Veränderungen im Umgang mit der Vergangenheit zu beobachten gewesen. Die von Stern beschriebenen Arten der Erinnerung stritten hier ebenfalls um die Deutungsmacht. Dass die nachwachsenden Generationen aus einem kritischen Blickwinkel auf die Geschichte schauen, soll auch dazu beitragen, dass sich vergangene Fehler in der Zukunft nicht wiederholen. Hier spielten insbesondere Geschichtslehrbücher eine tragende Rolle.

In den ersten Jahren der Demokratie wurde eine Thematisierung der unmittelbaren Vergangenheit regelrecht vermieden. In den Lehrbüchern wurde nur die Entwicklung Chiles bis 1970, also bis zum Wahlsieg Allendes und der Machtübernahme der *Unidad Popular*, behandelt (Erices Jeria 2013: 20). Während somit auf politischer Ebene zumindest eine zaghafte Debatte über die Diktatur und den Putsch von 1973 stattfand, wurden diese in der schulischen Bildung vollends ausgeklammert.

Als Bremsklotz für die Entwicklung des Geschichtsunterrichts stellte sich, neben dem offenkundigen Desinteresse bzw. einer „neutralen Bequemlichkeit“ (*comodidad neutra*) (Riviera O. / Mondaca R.: 398) weitere Teile der Verantwortlichen, das 1990 ein Tag vor Amtsübernahme der demokratischen Regierung verabschiedete *Ley Orgánica Constitucional de Educación* (LOCE) heraus. Dieses legte u. a. fest, dass jede Änderung am Lehrplan vom *Consejo Superior de Educación* geprüft und genehmigt werden musste. Dieser bestand aus dem Bildungsminister sowie Vertretern des Militärs, der Kirche, des Obersten Gerichts und der Wissenschaft. Wenn die Autoren der Texte von Geschichtslehrbüchern nicht bereits zuvor bei besonders kri-

tischen Texten auf Selbstzensur gesetzt hatten, wurde spätestens in jenem Kontrollrat zensierend eingegriffen (Reyes 2013: 35).

Die Bildungsreform 1997 stellt einen ersten Wendepunkt dar. In diesem Zusammenhang kam es zu einer intensiven Diskussion um den Umgang mit der jüngsten Vergangenheit. Unter Präsident Eduardo Frei Ruiz-Tagle wurde das *Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena* damit beauftragt, eine Bestandsaufnahme des Bildungswesens durchzuführen. Es bestand aus hochrangigen Vertretern des politischen und akademischen Raumes und in ihr waren ebenso wie in der bereits oben erwähnten Rettig-Kommission Vertreter des Pinochet-Regimes präsent. Hier wäre etwa der Historiker und ehemalige Bildungsminister unter Pinochet, Gonzalo Vial, hervorzuheben (Ebd.: 32). Das Ergebnis der Kommission war der Bericht „*Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*“, der u. a. den Konsenscharakter des Geschichtsunterrichts hervorhob (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la Educación Chilena designado por S. E. El Presidente de la República 1995).

Als Ergebnis wurde das Dekret 220 verabschiedet, das besagte, dass der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe national vereinheitlicht werden sollte. Die Umsetzung wurde jedoch aufgrund der anhaltenden Diskussionen bis ins Jahr 2001 verschoben. Der nun veröffentlichte Text in den Geschichtsbüchern behandelte auf insgesamt dreizehn Seiten den Putsch 1973 sowie die darauf folgenden Menschenrechtsverletzungen und thematisierte zudem die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung unter Pinochet, wobei unterschiedliche Sichtweisen von damaligen Oppositionellen, Kirchenvertretern, Historikern aber auch Regimebefürwortern wie Militärangehörigen berücksichtigt wurden (Erices Jeria 2013: 20). Gleichzeitig wurde zwar einerseits die oben erwähnte Vereinheitlichung des Lehrplans vorgenommen, andererseits wurden den Schulen mit der Aufteilung des Lehrstoffes in *Contenidos mínimos obligatorios* (CMO) und *Objetivos Fundamentales Transversales* (OFT) große Interpretationsräume gelassen (Rubio 2012: 386).

In dem von den Autoren Teresa Benítez und Andrea Donoso geschriebenen Lehrbuch, das 2000 den Wettbewerb des Bildungsministeriums für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht gewann, wurden die Linien verfolgt, zunächst die angespannte Situation im Jahr 1973 in Chile darzustellen, ohne in der Folge auf die direkte Verantwortung des Militärs für die Eskalation einzugehen. Zudem wurde oftmals die Erwähnung der Wörter Diktatur und Staatsstreich vermieden. Dennoch ging es in einem Abschnitt um die Menschenrechtsverletzungen mit der Nennung der Geheimdienste DINA und CNI als Täter. Als einzigen Akteur jedoch, der sich für die Bewahrung der Menschenrechte einsetzte, nannten sie lediglich die katholische Kirche. Andere Lehrbücher legten besonderen Nachdruck auf die ökonomischen Erfolge der Pinochet-Diktatur, während sie auf die negativen Aspekte der neoliberalen Politik nicht eingingen. Generell wurde somit ein lückenhaftes Bild der Diktatur zwischen 1973 und 1990 gezeichnet (Reyes J. 2013: 38 ff.).

Teile der politischen Rechten kritisierten gar diese Interpretation der Geschichte und befürchteten aufgrund der Nähe der unmittelbaren Vergangenheit erhitze Diskussionen in den Klassenräumen. Auch Vertreter einer nach dem 1991 von linken Terroristen ermordeten rechten Politikers Jaime Guzmán benannten Stiftung kritisierten die Lehrbuchtexte, die schließlich mit dem Hinweis auf ihren nicht-obligatorischen Charakter von der Bildungsministerin zugelassen wurden. Nichtsdestotrotz wurde schlussendlich ein anderes Geschichtsbuch empfohlen (Ebd.: 42).

Der Widerstreit um die Interpretation der Pinochet-Diktatur und des Putsches von 1973, insbesondere zwischen rechten und linken Historikern, sollte auch in den folgenden Jahren nicht abnehmen. Gonzalo Vial argumentierte, dass der Putsch aufgrund der angespannten politischen Situation unausweichlich gewesen sei, eine Thematisierung der Menschenrechtsverletzungen alte Wunden aufreißen und die regierende Concertación eine parteiische Linie verfolgen würde (Monsalvez 2012: 66 f.). Linke Historiker hielten dagegen, dass eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit unumgänglich sei, um zum einen den Op-

fern und den von ihnen erlittenen Leiden gerecht zu werden und zum anderen dafür zu sorgen, dass es niemals mehr zu einer so massiven Verletzung von Menschenrechten auf chilenischem Boden kommen dürfe.

In den Jahren 2009 und 2010 kam es zu weiteren Veränderungen im Lehrplan, um dem oftmals so wahrgenommenen Wissensdefizit der Bevölkerung, auch im geschichtlichen Bereich, beizukommen. Wesentliche Veränderungen bezüglich der Vergangenheitsaufarbeitung wurden hier allerdings nicht vorgenommen. Die Geschehnisse wurden weiter im Kontext des Kalten Krieges gesehen. Die Begriffe „golpe“ und „*dictadura militar*“ wurden jedoch wieder benutzt, die Bedeutung der Menschenrechte nachdrücklich hervorgehoben sowie der Demokratisierung seit 1990 und dem *Nunca Más*-Ansatz zusätzliche Bedeutung eingeräumt (Rubio 2012: 389). Zudem wurde auf unterschiedliche Interpretationen des Pinochet-Regimes eingegangen. So sollten die erlittenen Menschenrechtsverletzungen behandelt, jedoch gleichzeitig auch die für viele wirtschaftlich positive Entwicklung des Landes in dieser Zeit thematisiert werden (Rojas F. / Vargas C. 2013: 2).

Im Jahr 2011 schlug Sebastian Piñera, der erste nicht zur *Concertación* gehörende Präsident seit der Transition, Änderungen im Lehrbetrieb vor. Diese betrafen auch den Geschichtsunterricht und sahen eine Abschwächung der Darstellung der Militärdiktatur in den Schultexten vor, die als Instrument der Linken zur Indoktrinierung der Jugend angesehen wurden. Angesprochene zuvor getätigte Anpassungen des Lehrplanes wurden wieder zurückgenommen. So verabschiedete der nationale Bildungsrat um Bildungsminister Felipe Bulnes, dass in Zukunft der Begriff der Diktatur durch den Begriff des Militärregimes ersetzt werden solle. Zudem sollte das Erwähnen der Begriffe „Staatsstreich“, „Abschaffung des Rechtsstaates“, „systematische Verletzung der Menschenrechte“ vermieden werden. Einige Historiker sahen darin wiederum Geschichtskitterung (Reyes J. 2013: 45).

Mit der bereits oben erwähnten Einrichtung des *Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos* wurde in der außerschulischen Bildung versucht, gegenläufigen Tendenzen einen Kontrapunkt zu setzen. Das Museum beschäftigt sich explizit mit den Ereignissen, die zwischen 1973, beginnend mit dem Staatsstreich, und 1990 stattfanden und versucht, dem Besucher mittels Fotografien, audiovisueller und offizieller Dokumente, Zeitzeugenaussagen, Plakaten, Zeitungsartikeln usw. einen Eindruck der Geschehnisse in der Militärdiktatur zu vermitteln (Equipo Revista Docente 2013: 70). In den Worten seines ehemaligen Direktors Ricardo Brodsky ist das Hauptziel des Museums „ein Verstehen der Wichtigkeit des Respektes vor den Menschenrechten zu ermöglichen, die in jedwedem Kontext respektiert und eingefordert werden sollen und dies insbesondere in Zeiten der politischen Krise, wenn sie am meisten gefährdet sind.“ (Equipo Revista Docente 2013: 69)

Trotz der teilweise gravierenden Darstellungen ist das Museum auch explizit für Kinder und Jugendliche sowie Studierende konzipiert, die in der Regel die Menschenrechtsverletzungen nicht persönlich erlebt haben und sie nur von Erzählungen in der Familie oder aus dem Schulunterricht kennen. So ist die Bildungsabteilung des Museums auch aus 16 Mitarbeitern zusammengesetzt (Stand 2013), die sich der Aufgabe widmen, über Menschenrechte und Erinnerung zu lehren sowie zur Reflexion über diese Themen mit Bezug auf die alltägliche Lebenswelt der Heranwachsenden oder Studierenden einzugehen. Jüngere Kinder bekommen eine speziell auf sie zugeschnittene Führung, indem sie spielend an die Thematik herangeführt werden. Eine besondere Herausforderung für die Mitarbeiter des Museums stellt dar, mit Heranwachsenden in einen Dialog zu treten, die generell eher negativ zu dem Museumsinhalt eingestellt sind und sie für das Thema der Menschenrechtsverletzungen jenseits der politischen Einstellung zu sensibilisieren (Ebd.: 72 ff.).

Der Rechenschaftsbericht des Museums zum ersten Halbjahr 2016 besagt, dass in diesem Zeitraum von insgesamt 5.957 Personen, die an Führungen teilgenommen haben, die große Mehrzahl der Teilnehmen-

den Schüler der Sekundarstufe waren. Zusammen mit Schülern der Primarstufe sowie Studierenden machen sie sogar 83 Prozent aus (Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos 2016).

Zusätzlich haben sich Kollektive und Netzwerke gebildet, die sich mit dem Thema der Erinnerung in der Bildungsarbeit beschäftigen. Hierzu zählen die Organisationen „*Red de las Áreas de Educación en Sitios de Memoria y Conciencia*“, „*Colabora*“ und das „*Red de Educadores en Derechos Humanos*“ (Equipo Revista Docente 2013: 75).

Zudem sind weitere Einrichtungen und Orte zu nennen, die sich der Bildungsarbeit zu Geschehnissen in der chilenischen Diktatur widmen, wie der *Parque por la Paz Villa Grimaldi* oder das auch vom Autor dieses Artikels besuchte ehemalige Folterzentrum *Londres 38*, das sich u. a. mit Schülern solidarisierte, die eine Schule besetzten.

Seit 2011 wurde die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit durch die bereits in diesem Band thematisierte Studierendenbewegung zu einem Eckpfeiler der Proteste. Insbesondere durch die Langlebigkeit von Teilen der in der Pinochet-Diktatur auf den Weg gebrachten strukturellen Veränderungen des Bildungssystems wurde der Protest gleichzeitig mit der Ablehnung der „autoritären Enklaven“ verbunden. Erklärtes Ziel von Teilen der protestierenden Studierendenschaft war es, den Bildungskampf bewusst mit der Sichtbarmachung vergangener Menschenrechtsverletzungen zu verbinden und das aktuelle Bildungswesen als ein Erbe der Militärdiktatur darzustellen. So sagte die bekannte Studierendenführerin Camila Vallejo: „Wir als chilenische Jugend sind nicht Kinder der Demokratie sondern der Postdiktatur“ (El Mostrador 2012).² Weiterhin seien sich die jungen Menschen der Verbrechen der Vergangenheit bewusst: „[...] die Jugend hat ein gutes Erkenntnisniveau zu unserer Geschichte erreicht, bezüglich dessen was in Zeiten von Pinochet geschah, und versteht dies nicht als etwas, das in der Vergangenheit liegt, sondern als etwas, was man jeden Tag erlebt.“ (El Mostrador 2012).³

Gleichzeitig wurde in Studien von 2013 festgestellt, dass die jüngere Geschichte Chiles nach wie vor in den meisten Schulen nachrangig behandelt wird. Die Gründe hierfür werden u. a. in den allgemeinen Lehrplänen gesehen, die dem Thema keine Priorität einräumen bzw. für eine eingängige Behandlung des Themas zu umfangreich waren sowie in den Schulbuchtexten oder in der Selbstzensur der Schulen und Professoren, die das Thema vermeiden möchten (Rojas F. / Vargas C. 2013).

4. Schlussbetrachtung

Das Bildungssystem Chiles hat auch in den kommenden Jahrzehnten die Verantwortung, den Grundstein für ein besseres Verständnis der tragischen Ereignisse der jüngeren Landesgeschichte sowie deren Ursachen und Folgen zu legen und so auf Basis des gegenseitigen Respektes für eine allgemeine Akzeptanz anderer Meinungen zu sorgen, sodass sich Taten, wie die in der Diktatur begangenen nicht wiederholen. Hierzu ist eine offene und schonungslose Begegnung mit der Vergangenheit notwendig, wie es auch das deutsche Beispiel zeigt.

Es wäre interessant zu erfahren, inwiefern die aktuellen studentischen Proteste in Chile, die auch im Zusammenhang mit dem Erbe der Diktatur zu sehen sind, von den Veränderungen in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im chilenischen Bildungssystem beeinflusst wurden. Hierzu fehlt noch eine umfassende Studie.

² Originaltext: “Los jóvenes chilenos no somos hijos de la democracia, sino de la poscituradura”

³ Originaltext: “[...] la juventud ha logrado un buen nivel de conciencia respecto de nuestra historia, respecto de lo que pasó en Chile en épocas de Pinochet y lo entiende no como algo que quedó en el pasado, sino que se vive a diario”

Generell kann die Entwicklung der Aufarbeitung der Pinochet-Diktatur im chilenischen Bildungswesen in vier Phasen eingeteilt werden. Während von 1990 bis 1996 die nationale Versöhnung im Mittelpunkt stand und nur in sehr geringem Maße die jüngere Vergangenheit im Geschichtsunterricht behandelt wurde, gab es von 1996 bis 2006 substanzielle Veränderungen, sodass den Geschehnissen in der Zeit zwischen 1970 und 1990 verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet, jedoch schlussendlich keine umfassende Verurteilung der Diktatur vorgenommen wurde. Vielmehr wurde der u. a. historische Kontext des Kalten Krieges thematisiert. Bis 2010 kam es zu einer Konsolidierung dieses Ansatzes, mit punktuellen Veränderungen. 2010 wurde zudem das *Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos* eingeweiht, das einen herausragenden Raum zur Beschäftigung mit der Militärdiktatur vor dem Hintergrund der Bedeutung der Menschenrechte bietet.

Ab 2011 bis in die heutige Zeit kommt es zum einen mit den Lehrplanänderungen durch die Piñera-Regierung, zum anderen mit dem Aufkommen der stark politisierten Studentenbewegung zu einer erneuten intensiven Auseinandersetzung um die Interpretation der Vergangenheit. Dies ist u. a. bedingt durch ihre subjektive Re-Konstruktion durch die verantwortlichen Historiker, immer nach ihrer ideologischen Einstellung und der Rolle, die sie in der Militär-Diktatur eingenommen haben. Somit handelt es sich nicht um ein abgeschlossenes Thema, vielmehr kann es auch in der Zukunft zu weiteren substanziellen Veränderungen kommen.

Literaturverzeichnis:

Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la Educación Chilena designado por S. E. El Presidente de la República (2015). Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo 21. In: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Informe%20Comisi%C3%B3n%20Brunner.pdf> [Letzter Zugriff: 25.05.2017].

El Mostrador (2012). Camila Vallejo. “Los jóvenes chilenos no somos hijos de la democracia, sino de la posdictadura.” In: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/03/24/camila-vallejo-%E2%80%9Clos-jovenes-chilenos-no-somos-hijos-de-la-democracia-sino-de-la-posdictadura%E2%80%9D/> [Letzter Zugriff: 24.05.2017].

Equipo Revista Docente (2013). Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Educando para el Nunca Más. In: *Docencia*. No. 50, S. 66-75.

Erices Jeria, Daniela (2013). El relato oculto de la educación chilena. In: *Le Monde diplomatique*, Septiembre de 2013, S. 20.

Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (2011). In: <http://www.indh.cl/wp-content/uploads/2011/10/Informe2011.pdf> [Letzter Zugriff: 20.05.2017].

Lechner, Norbert; Güell, Pedro (2004). Soziale Konstruktion der Erinnerung und geschichtliche Aufarbeitung der Diktatur. In: Imbusch, Peter; Messner, Dirk; Nolte, Detlef. *Chile heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt am Main, S. 295-308.

Monsalvez A., Danny (2012). La dictadura militar de Augusto Pinochet como Nueva Historia Política. Perspectiva historiográfica y algunos temas para su indagación. In: *Revista Austral de Ciencias Sociales*. No. 23, S. 61-82.

Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos. Informe de Gestión 1er Semestre 2016 (2016). In: <https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2016/09/PRIMER%202016%20DIBAMfinalXX.pdf> [Letzter Zugriff: 13.0.2017].

Reyes J., Leonora (2013): A 40 años del Golpe de Estado. El debate curricular inacabado. In: *Docencia*, August 2013 (No. 50), S. 30-46.

Rinke, Stefan; Dufner, Georg (2011). Ein Abgang in drei Akten. Chile und der lange Schatten Augusto Pinochets. In: Großbölting, Thomas; Schmidt, Rüdiger (Hrsg.). *Der Tod des Diktators. Ereignis und Erinnerung im 20. Jahrhundert*. Göttingen, S. 277-302.

Rinke, Stefan (2007). *Kleine Geschichte Chiles*. München 2007.

Riviera O., Patricio; Mondaca R., Carlos (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile. Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. In: *Estudios Pedagógicos XXXIX*, No. 1, S. 393-401.

Rojas F.; María Teresa; Vargas C., Daniela (2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile. Un diálogo entre historia y memoria. In: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_55/pdf/articulo55.pdf [Letzter Zugriff: 20.05.2017].

Rubio, Graciela (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. In: *Estudios pedagógicos XXXVIII*. No. 2, S. 375-396.

Ruderer, Stephan (2015). Vergangenheitspolitik in Chile. Modellfall oder Negativbeispiel? In: Peters, Stefan; Burchardt, Hans-Jürgen; Öhlschläger, Rainer (Hrsg.). *Geschichte wird gemacht. Vergangenheitspolitik und Erinnerungskulturen in Lateinamerika*. Baden-Baden, S. 55-70.

Ruderer, Stephan (2010): *Das Erbe Pinochets. Vergangenheitspolitik und Demokratisierung in Chile 1990-2006*. Göttingen.

Stern, Steve J. (2010). *Reckoning with Pinochet. The Memory Question in Democratic Chile. 1989-2006*. Durham.

Stern, Steve (2006). *Remembering Pinochet's Chile. One the Eve of London 1998*. Madrid.

Ma. Cecilia Fernández Darraz

Desigualdades de género en el sistema educacional chileno. Una mirada cuantitativa a las brechas y a la segregación sexual

Resumen

En este artículo se presentan datos que revelan algunas de las desigualdades de género que exhibe el sistema educacional chileno. En primer lugar, se describen las brechas entre niños, niñas y jóvenes en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), instrumento oficial que evalúa los aprendizajes en los distintos niveles escolares. En segundo término, se discute la segregación sexual según sectores económicos en la educación secundaria técnico-profesional, modalidad de enseñanza que tiene como propósito preparar a los/as jóvenes para su ingreso al mundo laboral o para la continuidad de estudios superiores. Finalmente, se analizan los resultados de hombres y mujeres en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sistema que opera como mecanismo para el ingreso a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y a instituciones privadas adscritas al Sistema Único de Admisión. Los datos evidencian que pese a que en Chile las mujeres han superado las barreras de acceso a los distintos niveles educacionales, aún persisten desigualdades relacionadas con resultados de aprendizaje diferenciados por sexo que se incrementan conforme avanzan en sus trayectorias educacionales y con segregación de género en los distintos sectores económicos de la Educación Media Técnico - Profesional.

Palabras clave: desigualdades de género, brechas de género, segregación de género, sistema educacional chileno

Abstract

This article presents data that reveals some of the gender inequalities exhibited within the Chilean educational system. First, it describes the gaps between young boys and girls as evaluated by the Education Quality Measurement System (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE), the official instrument that evaluates learning at various school levels. Secondly, it discusses gender segregation according to economic sectors in vocational and technical secondary education, a teaching modality that aims to prepare young people for their entry into the labor market or to continue to higher education. Finally, it analyzes the results of young men and women on the University Selection Test (Prueba de Selección Universitaria, PSU), a system that operates as a mechanism for admission to universities belonging to the Council of Rectors of Chilean Universities (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH) and to private institutions associated with the Single Admission System (Sistema Único de Admisión). The data shows that, despite the fact that in Chile women have overcome barriers to access various levels of education, there are still inequalities related to learning outcomes based on gender that increase as they advance in their educational trajectories. Gender segregation also persists in the various economic sectors of vocational and technical secondary education.

Keywords: gender inequalities, gender gaps, gender segregation, Chilean educational system

1. Introducción

El sistema educacional chileno está impactado por profundas desigualdades asociadas a la clase social de los/as estudiantes, al tipo de establecimiento que acceden, a la procedencia rural o urbana, a la pertenencia a pueblos indígenas, entre otras. A las anteriores se suma el género, en tanto categoría que incide significativamente en los resultados de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar.

Del mismo modo, la dimensión de género incide en las oportunidades que hombres y mujeres tendrán al momento de elegir una carrera técnica o profesional, así como también en su posterior inserción en el mercado laboral.

Chile se encuentra entre el 75% de los países donde las mujeres han logrado superar las barreras de acceso a la educación formal (Unesco 2012). Sin embargo, aun cuando han mejorado sus indicadores de escolaridad, alfabetización, matrícula y egreso, en la escuela se mantiene la reproducción de estereotipos tradicionales de género que favorecen las desigualdades en la vida adulta (Guerrero / Provoste / Valdés 2006). En este sentido, los datos disponibles revelan que las niñas logran un desempeño igual o superior a los hombres en los primeros años, pero que una vez escolarizadas enfrentan desventajas que tienen una estrecha relación con un trato discriminatorio, con acoso y con presencia de estereotipos sexistas en los contenidos pedagógicos (Unesco 2012). En este mismo sentido, se ha constatado que la equidad inicial en el rendimiento de niños y niñas se revierte significativamente al concluir la educación media y se vuelve más evidente al momento de rendir las pruebas de ingreso a la universidad (Flores 2007).

En este trabajo se presentan tres ámbitos del sistema escolar chileno donde se registran significativas desigualdades de género. El primero dice relación con los resultados de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en las pruebas estandarizadas que conforman el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE). El segundo ámbito se refiere a la segregación de género según sectores económicos en la Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP). Esta modalidad de educación, que acoge a jóvenes de nivel secundario pertenecientes a los segmentos de menores recursos económicos, opera como antesala del ingreso al mundo laboral o de la inserción a la educación superior. En tercer lugar, se discuten las desigualdades de hombres y mujeres en los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), requisito para ingresar a las Universidades que forman parte del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y de otras instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA) gestionado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro de la Universidad de Chile (DEMRE).

En este estudio, de enfoque cuantitativo, se analizaron distintas fuentes que permiten dar cuenta de la situación de hombres y mujeres en los tres ámbitos señalados. Así, para el análisis de los resultados de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en el SIMCE se revisaron los Informes Nacionales de Resultados entre los años 2005 y 2015, los cuales constituyen información pública disponible en el sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación¹. Para el caso de la segregación de género en EMTP se analizaron las bases de datos de matrícula nacional de 4º medio entre los años 2005 y 2015 aportada por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación. Finalmente, para reportar los resultados de la PSU se analizaron los Compendios estadísticos desde el año 2012 al 2016, disponibles en el sitio web del DEMRE².

Las preguntas que se intentan responder en este trabajo son las siguientes: ¿cuáles son las brechas de género que separan a niños, niñas y jóvenes en el SIMCE de lectura y matemática? ¿Cómo han evolucionado esas brechas entre los años 2005 y 2015? ¿Existe segregación de género en la EMTP? De ser así, ¿cómo se distribuye la matrícula de hombres y mujeres por sectores económicos? ¿Qué cambios se han experimentado en sectores masculinizados y feminizados en un período de diez años? Finalmente, ¿cuáles son las diferencias en los resultados que logran hombres y mujeres en la Prueba de Selección Universitaria? y ¿cómo han evolucionado los resultados diferenciados por sexo en la PSU en los últimos cinco años?

2. Antecedentes teóricos

En gran parte de los países del mundo la educación de las mujeres ha estado marcada por una larga historia de exclusión. Por ello, el derecho de las mujeres a educarse fue una de las principales preocupaciones del feminismo desde fines del siglo XIX. En esta materia se abogó, primero, por el acceso de las mujeres a

¹ Información disponible en: www.agenciaeducación.cl

² Información disponible en: www.demre.cl

la educación formal y, más adelante, por la deconstrucción de los principios que inspiraban la educación femenina, sintetizados en “obedecer, coser y callar” (Ballarin 2006: 38). Así, la acción feminista constituyó una respuesta a una larga historia de discriminación educacional, asentada por Rousseau en *El Emilio o la Educación*, tratado donde determinó que la función de las mujeres sería la de acompañar y agradar al hombre para lo cual no se requiere más educación que la transmitida por las madres y por la religión (Rousseau [1762] 1990: 534; Sánchez 2008: 23).

Siguiendo los mandatos de Rousseau en su tratado de educación, los Estados decimonónicos permitieron el ingreso de las mujeres al sistema educacional, no con el propósito de que tengan una formación para sí mismas, sino para que — escolarizadas — pudieran acompañar a los hombres y convertirlos en mejores ciudadanos. En el caso de Chile, hasta la década de 1870 el Estado concentró su atención en la educación de los hombres. Por su parte, la educación de las mujeres en la sociedad decimonónica estaba restringida al nivel primario y eran las instituciones religiosas las principales encargadas de su formación (Stuven 2011). Este modelo de educación estuvo presente durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX.

Los avances de los Estudios Feministas y la acción política impulsada por los movimientos de reivindicación de los derechos de las mujeres, permitieron hacer visibles las desigualdades que han enfrentado las niñas y jóvenes al interior del sistema escolar producto de la estratificación de género. A este respecto, Ballarín (2006) sostiene que las discriminaciones que viven las mujeres en este contexto han estado presentes desde el origen de la educación femenina.

En la actualidad y luego de muchos años, en Chile se ha cerrado la brecha de acceso de las mujeres a la educación formal. Sobre este punto, el Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación revela que en dos tercios de los países del mundo se ha alcanzado la paridad en educación primaria y secundaria, a la vez que las tasas de matrícula femenina han logrado un mayor incremento que la masculina. Sin embargo, el mismo instrumento establece que una vez escolarizadas, las niñas deben enfrentar desventajas y distintas expresiones de discriminación (Unesco 2012). Por su parte, el surgimiento de la Sociología Feminista de la Educación (Acker 2000) y de la Pedagogía Feminista (Díaz 2003; Maceira 2006) incorporaron el concepto de género para estudiar, en primer lugar, las oportunidades de las niñas en el sistema educacional y, en segundo término, los mecanismos que operan en el proceso de enseñanza para la transmisión de identidades de género jerarquizadas (Díaz 2003).

En el caso de Chile y en concordancia con la tendencia mundial, las mujeres han mejorado los indicadores en materia de escolaridad, alfabetización, matrícula y egreso. No obstante, la escuela sigue reproduciendo estereotipos tradicionales de género que favorecen las desventajas que las mujeres deberán enfrentar en su vida adulta (Guerrero et al. 2006). Esto último se ve reflejado en las brechas entre hombres y mujeres en los resultados de aprendizaje medidos en el SIMCE y en instrumentos estandarizados de carácter internacional, en los resultados de la PSU, y en la segregación de género en la educación técnico — profesional y superior.

3. Hombres y mujeres en el SIMCE

3.1. Antecedentes

La evidencia disponible muestra que niños, niñas y jóvenes presentan resultados diferenciados según las áreas de aprendizaje. Al respecto, el informe de resultados de la prueba TIMSS 2015 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) reveló que entre los/as estudiantes chilenos de 4° básico no se registra brecha de género. Sin embargo, en 8° básico los hombres superan a las mujeres en 18 puntos en matemática y en 12 puntos en la prueba de ciencias (Agencia de Calidad de la Educación 2016). Respecto de mediciones anteriores se registra un avance en 4° básico, puesto que en la medición del año 2011 los niños de 4° bási-

co superaron a las niñas en 9 puntos en matemática y en 12 puntos en ciencias (Mineduc 2012). En el caso de 8° básico, la brecha de género aumentó 3 puntos en matemáticas y disminuyó cuatro puntos en ciencias.

En la prueba PISA del año 2015³ los hombres lograron 14 puntos más que las mujeres en ciencias naturales y 19 puntos más en matemática. En el caso de la prueba de lectura, las mujeres superaron a los hombres en 12 puntos. Respecto de la medición anterior, la brecha de género se incrementó de 6 a 14 puntos en ciencias naturales y disminuyó de 25 a 19 puntos en matemática. En esta evaluación se registró un incremento de dos puntos en las mujeres y una disminución de 4 puntos en los hombres. Finalmente, en lectura, la brecha que favorece a las mujeres se redujo de 22 puntos en el año 2012 a 12 puntos en el 2015 (Agencia de Calidad de la Educación 2015). Los resultados obtenidos por los/as estudiantes chilenos/as en las pruebas estandarizadas internacionales muestran que, además de situarse por debajo de los promedios de los países participantes, registran brechas de género significativas.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el mecanismo oficial que mide los aprendizajes de los/as estudiantes chilenos con el propósito de introducir mejoras en materia de equidad y calidad en el sistema educacional. El SIMCE se aplica con ese nombre desde el año 1988 y progresivamente se ha ido ampliando en niveles escolares y en asignaturas del currículo evaluadas. Entre los años 2011 y 2013 el Ministerio de Educación elaboró los denominados “otros indicadores de la calidad educativa⁴”, entendiendo que los resultados obtenidos por los/as estudiantes en las pruebas de conocimiento de las distintas asignaturas son insuficientes para medir la calidad del sistema. Así, se incorporaron ocho ámbitos que tienen como propósito aportar información a los establecimientos en el cumplimiento de objetivos generales de la educación escolar, los cuales aportan al desarrollo personal y social de los/as estudiantes (MINEDUC, s/f). Entre los indicadores que se incorporaron para medir la calidad de la educación escolar se incluye el de equidad de género para evaluar los resultados de aprendizaje diferenciados por sexo en establecimientos mixtos. El indicador mide la brecha entre los promedios que obtienen hombres y mujeres en las pruebas de lectura y matemática con el fin de identificar la posición de cada establecimiento en relación a la brecha promedio del país. A partir de este nuevo indicador es posible conocer la brecha de género hasta el nivel de cada unidad educativa, dato que anteriormente sólo se registraba en relación a los promedios nacionales.

3. 2. Resultados desagregados por sexo en lectura y matemática

Para efectos de este trabajo se analizaron los resultados desagregados por sexo obtenidos por los/as estudiantes de 4° básico, 8° básico y de 2° medio en las pruebas de lectura y matemática entre los años 2005 y 2015⁵. Para el análisis se emplearon los promedios nacionales de hombres y mujeres por cada año, por cada nivel escolar y por cada prueba, extraídos de los Informes Nacionales de Resultados.

En concordancia con lo que plantean los estudios en orden a que la brecha de género se incrementa conforme aumenta la escolaridad, los resultados muestran que, en matemática, la diferencia de 3 puntos registrada en el año 2005 entre estudiantes de 4° básico se eliminó en la medición del 2015. Es decir, niños y niñas de dicho nivel escolar presentan iguales resultados en esa área de aprendizaje.

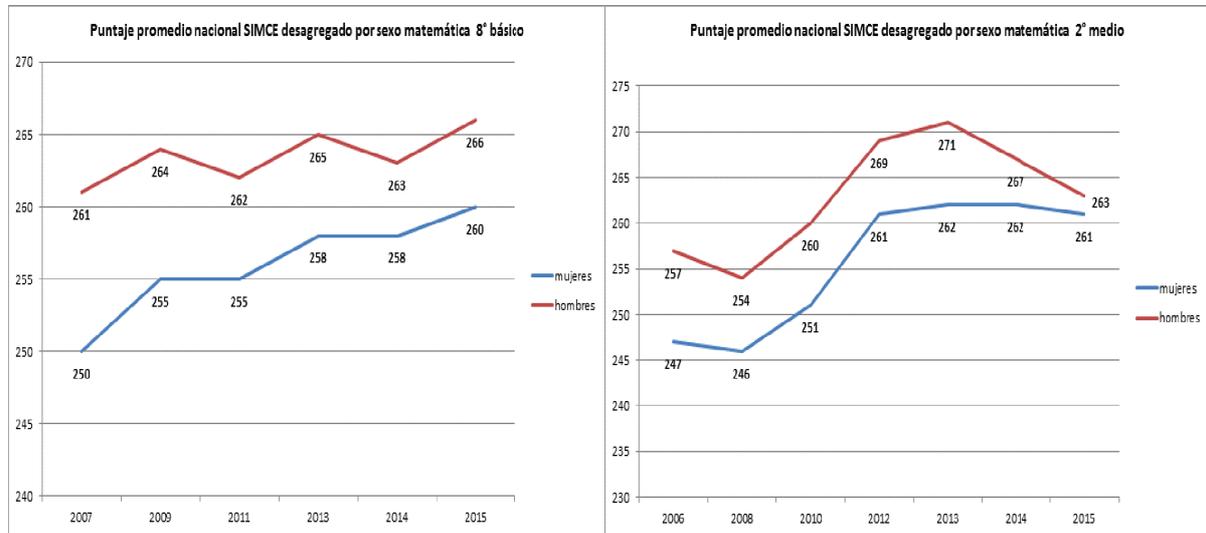
³ La prueba PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes OCDE que cada tres años evalúa a jóvenes de quince años en las áreas de lectura, matemática y ciencias naturales.

⁴ Los Otros Indicadores de Calidad Educativa incorporados a la medición son: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico profesional.

⁵ El SIMCE ha alternado los niveles escolares donde se aplica la medición cada año. Por esa razón los resultados dan cuenta de distintos años para 8° básico y 2° medio. Sólo en 4° básico se ha aplicado en todos los años que comprenden el período 2005 – 2015.

Respecto del rendimiento de hombres y mujeres en matemática en los niveles escolares superiores, el siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos en las últimas mediciones:

Gráfico N° 1: Puntaje promedio nacional matemática desagregado por sexo 8° básico y II° medio



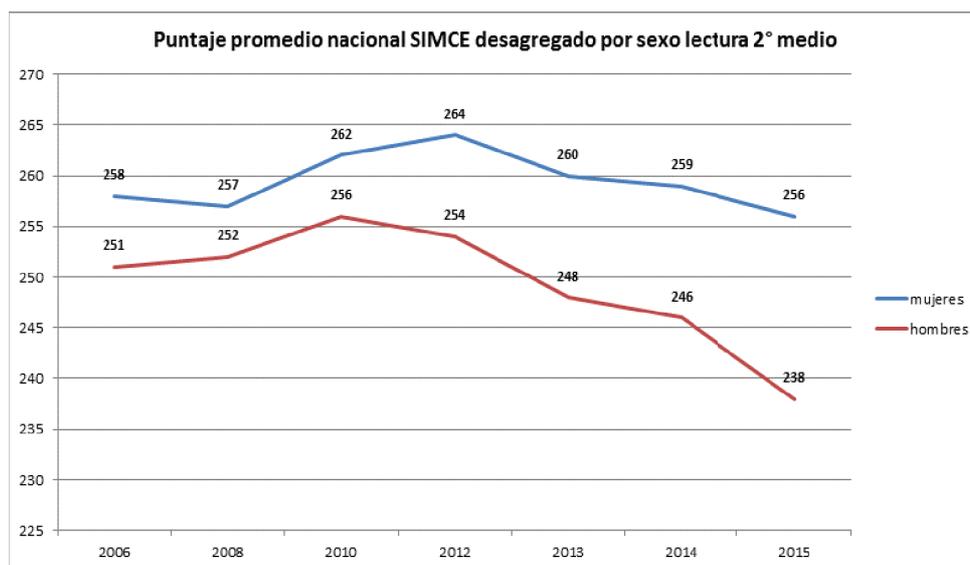
Fuente: elaboración propia

El gráfico N° 1 muestra una indiscutible mejora en el puntaje alcanzado por las mujeres en los últimos años. Así, en 8° básico las niñas han incrementado sus resultados en diez puntos entre el primer y el último año, mientras los hombres han subido cinco puntos. La brecha de género en este nivel, en tanto, se ha reducido de once a seis puntos. Este último dato, sin embargo, responde en parte a la mejora significativa en el rendimiento de las niñas y a un incremento más discreto en los resultados logrados por los hombres.

En el caso de 2° año medio se observa que las mujeres han aumentado su puntaje en catorce puntos entre el año 2006 y el 2015, mientras los hombres lo han hecho en seis puntos. La brecha de género en este nivel registra una importante reducción, pues de diez puntos en el año 2006 bajó a dos en el 2015. No obstante, se observa que la disminución se sostiene en la significativa baja en el rendimiento de los hombres en las dos últimas mediciones (ocho puntos) y en la estabilidad en el rendimiento de las mujeres. En caso de haberse mantenido la tendencia de los años anteriores, la diferencia entre hombres y mujeres no habría experimentado variaciones significativas entre el primer y el último año analizado.

En el caso de las pruebas de lectura la situación se revierte a favor de las mujeres en todos los niveles educacionales. Donde más se evidencia la diferencia entre los sexos es en 4° básico, nivel que registra una brecha que aumentó de siete a once puntos entre el año 2005 y el 2015. Por su parte, en 2° medio, la brecha de siete puntos del año 2006 aumentó a dieciocho puntos en la medición del 2015.

Gráfico N° 2: Puntaje promedio nacional SIMCE desagregado por sexo lectura 2° medio



Fuente: Elaboración propia

Del gráfico N° 2 se concluye que además de una significativa disminución en el puntaje de los/as estudiantes desde el año 2012, especialmente de los hombres, la brecha de género aumenta sostenidamente.

Los resultados de hombres y mujeres en el SIMCE son coherentes con la evidencia internacional que indica que la brecha de género en matemática tiende a disminuir, mientras que la de lectura va en aumento. Esto último revela que se trata de un área de aprendizaje que ha concitado escasa atención (Perdomo / Puy 2012), en la cual también podrían incidir condicionantes de género.

Respecto de los factores que explicarían los resultados de aprendizaje diferenciados entre hombres y mujeres se encuentran argumentos de distinto tipo. Históricamente, como señala Perdomo (2010), han dominado las explicaciones centradas en las distinciones biológicas asociadas al tamaño, forma y peso del cerebro, a la localización de las funciones cognitivas y al funcionamiento hormonal. Sin embargo, diversos estudios demuestran que en contextos culturales donde se estimulan por igual los aprendizajes no se producen diferencias significativas entre niños y niñas. En una línea similar, se ha observado que en sociedades que exhiben mayores niveles de equidad de género las mujeres tienen mejores desempeños en matemática (De la Rica / González 2013). Por otro lado, se ha constatado el efecto de las expectativas de los/as docentes sobre el rendimiento diferenciado de niños y niñas, las cuales están presentes incluso antes de que éstos se gradúen de las escuelas de pedagogía (Martínez/ Martínez / Mizala 2015).

4. Segregación sexual en Educación Media Técnico-Profesional (EMTP)⁶

4. 1. Antecedentes

Distintos autores han convenido en que la escuela no es sólo un espacio de aprendizaje de los conocimientos que constituyen el currículo oficial ideológicamente seleccionado, sino también un espacio para la transmisión de valores, creencias e ideologías que forman parte de la cultura de los grupos sociales dominantes (Gramsci 1981; Althusser 1976; Bourdieu / Passeron 1998; Bernstein 1990, 1998; Apple 1986, 2005, entre otros). En este sentido, la escuela es una institución política que actúa como un espacio de control social hacia el cual se proyectan las relaciones de poder y dominación que tienen lugar en la socie-

⁶ En Chile, la educación técnica profesional se imparte en dos niveles: a nivel secundario, en establecimientos de educación media técnico profesional (EMTP) y, a nivel terciario, en instituciones de Educación Superior (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y en Universidades). El objeto de este trabajo es la EMTP.

dad (Torres 1998). De esta forma, la tarea educativa constituye un acto político que contribuye a mantener los acuerdos que dominan las sociedades capitalistas, a la vez que aseguran una determinada estructura social (Apple 1986).

En la EMTP se reproduce la desigualdad socioeconómica que está presente en la sociedad chilena, tanto por las características de sus estudiantes como por las oportunidades de salida que brinda el sistema. En esta modalidad de educación se concentran los/as estudiantes que provienen de los quintiles de ingreso más bajos y los que logran inferiores resultados en el SIMCE en comparación con sus pares que cursan estudios en la modalidad Científico Humanista (Farías / Sevilla 2015). Además, en la Prueba de Selección Universitaria los/as estudiantes de EMTP logran, en promedio, 30 puntos menos que quienes cursan estudios en la otra modalidad (Farías / Carrasco 2012). No obstante, a diferencia de la educación Científica humanista, la EMTP registra tasas más bajas de deserción, especialmente entre estudiantes de menores ingresos (Larrañaga / Cabezas / Dussailant 2014).

En Chile, la EMTP⁷ tiene una duración de cuatro años. Los dos primeros (1° y 2° medio) son de formación general, mientras en los dos últimos (3° y 4° medio) se imparte la educación diferenciada distribuida en catorce sectores económicos y en cuarenta y seis especialidades⁸. El propósito oficial de esta modalidad educacional es constituirse en un ámbito de preparación para la vida laboral y en un espacio de formación integral para la vida adulta de los/as jóvenes que la cursan (Mineduc 2013).

En EMTP se concentra el 41% de la matrícula nacional de enseñanza secundaria. Pese a ese alto porcentaje, esta modalidad de enseñanza es objeto de fuertes cuestionamientos principalmente por tres razones. La primera se refiere a la falta de una formación general que afectaría las oportunidades futuras de los/as estudiantes (Farías / Carrasco, 2012). En segundo lugar porque se trata de un nivel educacional donde los/as jóvenes deben elegir una especialidad a muy temprana edad, principalmente motivados por factores socioeconómicos más que por reales decisiones vocacionales. Finalmente, se plantea que el curriculum de EMTP está escasamente articulado con el mercado laboral y con la educación terciaria (Sevilla / Farías / Weintraub 2014). Estos y otros factores incidirían en la falta de oportunidades que enfrentan hombres y mujeres al egresar de este nivel educacional alrededor de los dieciocho años de edad.

El propósito tradicional de la EMTP es que los/as estudiantes que desarrollan un proceso de formación en competencias laborales en una determinada especialidad, tengan transiciones exitosas hacia el mercado laboral (Larrañaga et al. 2014). Sin embargo, las transformaciones sociales y las políticas que han promovido el mayor acceso a la educación superior, han generado cambios en la concepción de la EMTP como nivel formativo terminal. A este respecto, se constata que el 52% de los/as egresados/as de EMTP el año 2012 continuó estudios superiores, mayoritariamente en establecimientos de nivel técnico, y muchas veces en carreras no relacionadas con la especialidad cursada en enseñanza media (Farías / Sevilla 2015). Al respecto, los datos indican que cerca del 30% de los/as egresados/as de EMTP que ingresa a la educación superior abandona sus estudios en los primeros años, indicador que duplica el porcentaje registrado entre los egresados de la modalidad científico humanista (Larrañaga et al. 2014). Sobre este punto, Farías y Sevilla (2015), sostienen que la persistencia en la educación superior entre estudiantes de EMTP es más baja especialmente cuando las carreras que eligen son distintas de las especialidades que cursaron en educación secundaria. La baja persistencia podría estar relacionada con que este grupo de estudiantes tiene menos acceso a becas y créditos y con que, por lo general, cursan estudios en jornadas vespertinas. Además, para los autores, un factor central es la baja capacidad de reconversión frente a una especialización distinta a la cursada por la baja exposición a una formación general. Al respecto, Bucarey y

⁷Internacionalmente, esta modalidad de educación se conoce como Educación y entrenamiento vocacional.

⁸ El decreto 452 de agosto del 2013 del Ministerio de Educación estableció nuevas bases curriculares para la Formación Diferenciada Técnico – profesional. Dichas bases se encuentran aún en proceso de implementación y los cambios que proponen son: un total de 34 especialidades agrupadas en quince sectores económicos, integrar el sector Tecnología y comunicaciones, y reemplazar el nombre del sector Programas y proyectos sociales por Salud y Educación.

Urzúa (2013), afirman que menos del 50% de los/as egresados de EMTP que continúan estudios superiores los concluyen.

4. 2. Matrícula nacional EMTP por sectores económicos

Para reportar la segregación de género por sectores económicos se analizó la matrícula nacional de 4° medio (último año) entre los años 2005 y 2015. Como se observa en la siguiente tabla, la EMTP registra una significativa segregación basada en la diferencia sexual, la cual genera sectores económicos altamente masculinizados y otros altamente feminizados:

Tabla N° 1: Matrícula 4° medio por sector económico año 2015

Matrícula 4° medio por sector económico año 2015				
Sector económico	hombres	mujeres	Total	% mujeres
Administración y Comercio	9.201	16.721	25.922	64,5
Agropecuario	1.988	1.037	3.025	34,3
Alimentación	2.163	4.823	6.986	69,0
Confección	22	428	450	95,1
Construcción	1.986	560	2.546	22,0
Electricidad	9.424	1.402	10.826	13,0
Gráfica	719	431	1.150	37,5
Hotelería y turismo	699	1.656	2.355	70,3
Maderero	577	236	813	29,0
Marítimo	607	345	952	36,2
Metalmecánico	10.524	790	11.314	7,0
Mínero	1.231	875	2.106	41,5
Programas y proyectos sociales	783	8.405	9.188	91,5
Químico	409	829	1.238	67,0
Total	40.333	38.538	78.871	48,9

Fuente: Elaboración propia

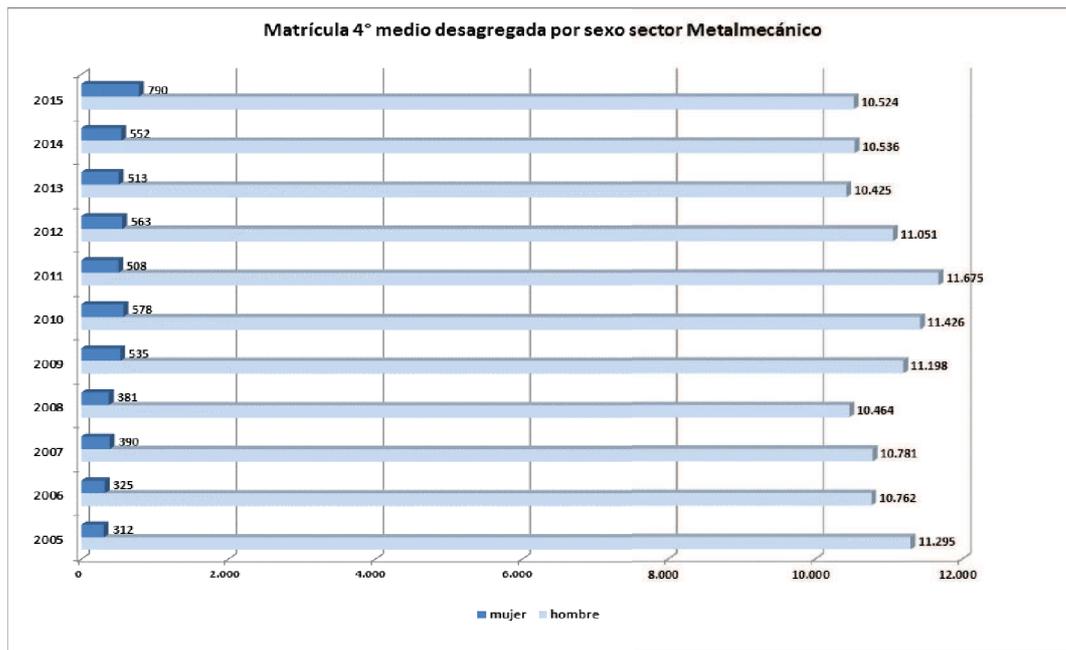
De la tabla N° 1 se desprende que en el año 2015 la mayor parte de la matrícula de EMTP de estudiantes de último año se concentró en el sector Administración y comercio (33%). Le siguen los sectores Metalmecánico (14,3%), Electricidad (13,7%), y Programas y proyectos sociales (11,6%). Por el contrario, los sectores que registraron menor matrícula fueron Confección (0,6%), Maderero (1%), y Marítimo (1,2%).

Respecto de la matrícula desagregada por sexo, se observa que los tres sectores económicos más masculinizados son: Metalmecánica, donde los hombres representaron el 93% de la matrícula. En segundo y tercer lugar se sitúan Electricidad, y Construcción con una matrícula masculina de 87% y 78% respectivamente.

Por su parte, los sectores que registran una mayor concentración de matrícula femenina fueron Confección, Programas y proyectos sociales, y Hotelería y Turismo.

En relación a la variación en la composición de la matrícula que han experimentado los sectores masculinizados y feminizados en la serie de diez años, se concluye que ésta ha sido muy discreta. El siguiente gráfico muestra la variación en el sector Metalmecánico:

Gráfico N° 3: Matrícula 4° medio desagregada por sexo sector Metalmecánico



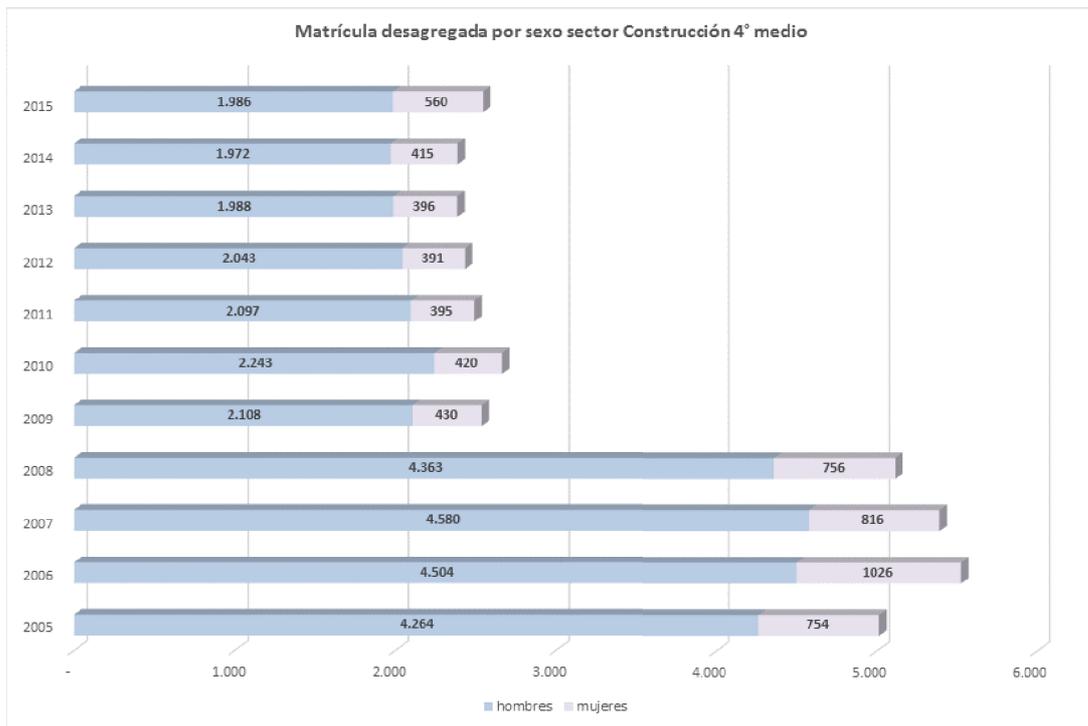
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico N° 3, en el sector Metalmecánico la matrícula femenina ha registrado un ligero incremento a lo largo de los diez años analizados. En el 2005 las mujeres constituyeron el 3% de la matrícula nacional, porcentaje que aumentó a un 7% en el 2015. En caso de mantenerse esta misma tendencia, se podría concluir que en el corto y mediano plazo este sector continuará siendo dominado por hombres.

Una situación similar se observa en el segundo sector económico con mayor porcentaje de matrícula masculina. Al igual que en Metalmecánica, en el sector Electricidad la matrícula femenina se incrementó en cuatro puntos porcentuales en diez años, subiendo de un 8% en el año 2005 a un 12% en el 2015.

El siguiente gráfico muestra la variación de la matrícula desagregada por sexo en el sector Construcción. En éste, además de una disminución de un 50% en la matrícula general, la participación femenina aumentó en siete puntos porcentuales entre los años 2005 y 2015.

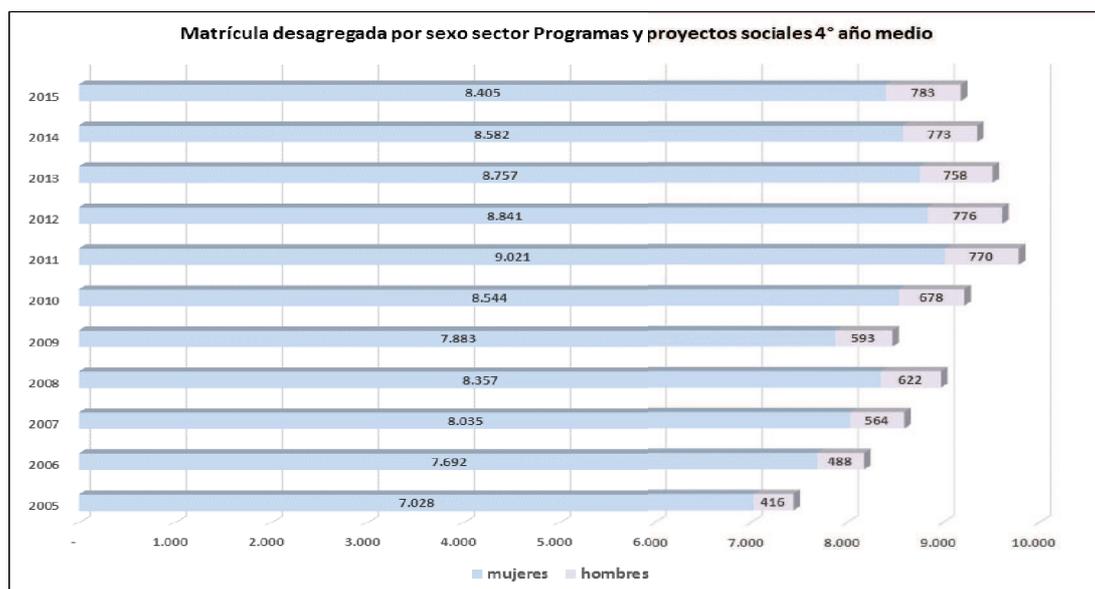
Gráfico N° 4: Matrícula desagregada por sexo sector Construcción 4° medio



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los sectores económicos feminizados, es Confección el que registra el mayor porcentaje de matrícula femenina (95%), seguido de Programas y proyectos sociales (92%). En tercer lugar, se ubica el sector de Hotelería y turismo, en el cual las mujeres representaron el 70% de la matrícula de 4° medio en el año 2015. Dado que el sector confección ha experimentado una reducción de su matrícula cercana a un 74% en los diez años analizados, en el siguiente gráfico se revisa la composición de la matrícula femenina y masculina del segundo sector más feminizado:

Gráfico N° 5: Matrícula desagregada por sexo sector Programas y proyectos sociales 4° año medio



Fuente: Elaboración propia

De manera similar a lo que ocurre en los sectores con alta concentración de matrícula masculina, en el caso de Programas y proyectos sociales la participación de los hombres ha aumentado apenas en tres puntos porcentuales en los diez años analizados. Por su parte, en el sector Hotelería y turismo la participación masculina se ha incrementado de un 25% a un 30% en el período.

Los sectores anteriormente analizados corresponden sólo a aquellos donde la masculinización y feminización alcanzan los mayores porcentajes. Sin embargo, los demás sectores del curriculum de EMTP también presentan predominio de un sexo, puesto que no existe ninguno que se acerque siquiera a ser equitativo en lo que respecta a la composición de su matrícula.

Además de la desventaja socioeconómica de entrada y salida de los/as estudiantes, en EMTP se reconoce la reproducción de la desigualdad de género y un marcado sesgo sexista (Farías / Sevilla 2015) que segrega a temprana edad a hombres y mujeres según los roles socialmente establecidos. Pese a que las mujeres tienden a avanzar más en sus trayectorias educacionales en las distintas modalidades, a que presentan mejores tasas de acceso a la educación superior, a que logran mayores índices de titulación y exhiben menores porcentajes de deserción en enseñanza media y superior; están afectadas por importantes rezagos en el mercado del trabajo. Es así como la remuneración de las mujeres egresadas de EMTP es, en promedio, un 73,2% de la que obtienen los hombres (Larrañaga et. al 2014). Esta desventaja se ha explicado porque la matrícula femenina se concentra principalmente en las áreas de administración y servicios sociales que son las menos reconocidas y menos valoradas desde el punto de vista social y económico (Educación 2020, 2015).

5. Hombres y mujeres en la Prueba de Selección Universitaria

La PSU es un conjunto de test estandarizados que opera como requisito para el ingreso de los/as estudiantes a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y a otras instituciones privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA). Este instrumento, aplicado desde el año 2002⁹, contiene una batería de pruebas elaboradas a partir del currículum de enseñanza media, compuesta por dos pruebas obligatorias (matemática y lenguaje y comunicación) y por dos pruebas electivas (ciencias e historia, geografía y ciencias sociales). Respecto de estas últimas, son los/as propios estudiantes quienes eligen, según los requerimientos de las carreras y de las universidades a la que desean postular, si rinden ambas pruebas o si optan por una.

Para el reporte de datos generales referidos a inscripción, selección y matrículas se encontraron documentos con información desagregada por sexo de los años 2010 al 2016, y de los años 2004 y 2005. Estos documentos corresponden a los Compendios Estadísticos elaborados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), organismo de la Universidad de Chile responsable de administrar el proceso de selección universitaria.¹⁰ El reporte de resultados en las distintas pruebas, en tanto, se basó en los Compendios elaborados entre los años 2012 y 2016.¹¹

Respecto de la evolución de la participación de las mujeres en el proceso de admisión a las universidades del CRUCH y de otras adscritas al SUA¹², los datos revelan que en lo que se refiere a inscripciones para rendir la PSU, a selección y a matrículas existe una relativa equidad, con un ligero dominio de las mujeres en inscripciones (53%) y en selección (51%). En cuanto a la matrícula, hombres y mujeres tienen igual representación en el año 2016. No obstante, cuando se analiza el incremento de cada sexo por separado a lo

⁹ La PSU reemplazó a la anterior Prueba de Aptitud Académica (PAA).

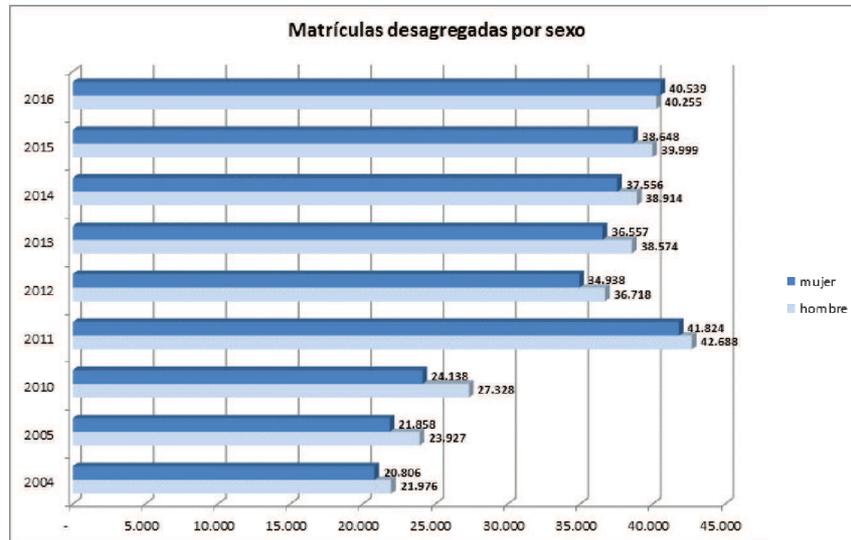
¹⁰ Los Compendios Estadísticos constituyen información pública disponible en <http://psu.demre.cl/portales/portal-investigadores>.

¹¹ En el año 2012 los Compendios estadísticos comenzaron a desagregar por sexo los resultados de las pruebas.

¹² Para efectos de reportar los datos generales se consideró un período más amplio que incluyó los todos los informes disponibles en la web.

largo de los años se observa que las mujeres son quienes más han aumentado su representación en selección y en matrícula. Respecto de la selección, entre los años 2004 y 2016, las mujeres han incrementado su presencia en un 95% y los hombres en un 85%. Por otra parte, como se observa en el siguiente gráfico, en las matrículas las mujeres también han registrado un mayor incremento que los hombres.

Gráfico N° 6: Matrícula desagregada por sexo



Fuente: Elaboración propia

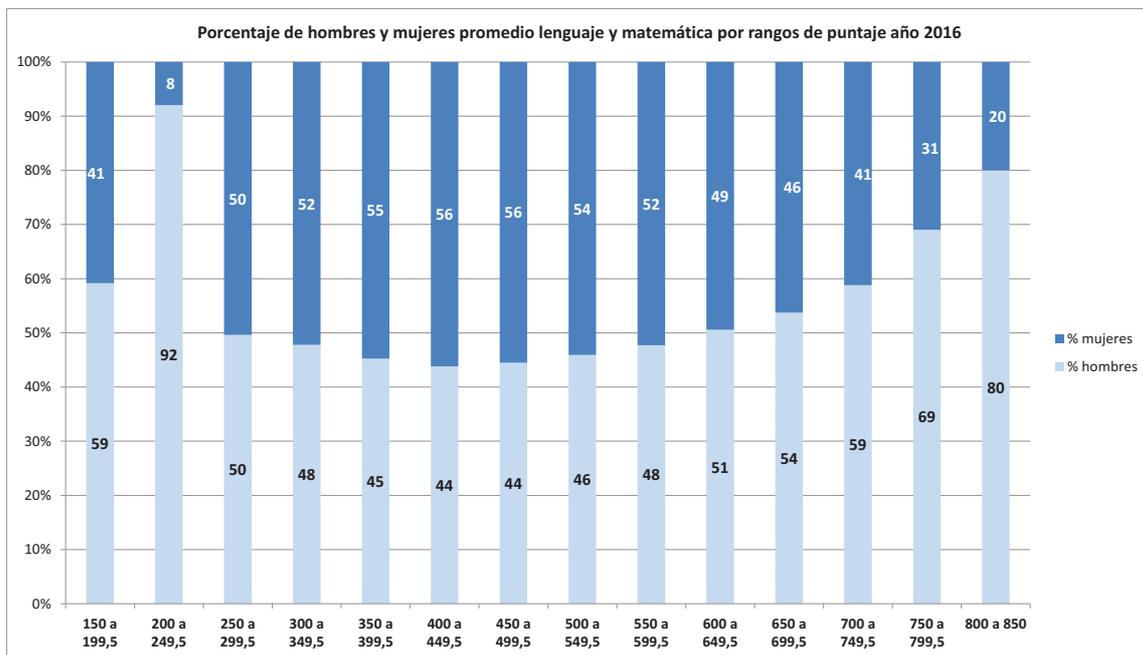
El gráfico N°6 muestra que la matrícula general se ha incrementado en un 89% entre el año 2004 y el 2016. El mayor incremento se registra entre las mujeres, quienes han aumentado su matrícula en un 95%, mientras los hombres lo han hecho en un 83%.

Para el proceso de selección a las universidades chilenas adscritas al Sistema Único de Admisión se considera el puntaje obtenido por los/as estudiantes en las distintas pruebas, cuyas ponderaciones varían de acuerdo a las universidades y a las carreras que postulan. Además, se considera el promedio de notas que logran en los cuatro años de enseñanza secundaria, el cual genera dos indicadores que se integran en la ponderación del puntaje de postulación: Notas de Enseñanza Media (NEM) y Ranking de notas. A este respecto, los datos disponibles sugieren que las mujeres tienen cerca de veinte puntos más que los hombres de NEM; sin embargo, en la mayoría de las pruebas obtienen un puntaje inferior (Mineduc, 2017). La excepción la constituye la prueba de lenguaje y comunicación donde hombres y mujeres se han acercado a un desempeño equitativo. Las principales brechas en los puntajes se producen en ciencias (prueba electiva) y en matemática (prueba obligatoria). En el primer caso los hombres obtuvieron 26 puntos más que las mujeres en el año 2016 y en matemática las superaron en 20 puntos. En la prueba electiva de historia, geografía y ciencias sociales los hombres lograron, en promedio, 15 puntos más que las mujeres. En lo que respecta al puntaje promedio de las dos pruebas obligatorias, en el año 2016 los hombres superaron a las mujeres en diez puntos. En la prueba de lenguaje y comunicación, en tanto, el año 2016 se cerró la brecha de seis puntos registrada el año anterior.

Si bien las brechas tienden a disminuir, llama la atención la distribución de hombres y mujeres según rangos de puntajes¹³. En todas las pruebas se observa que en los rangos más altos predominan los hombres.

¹³ Para postular a las universidades que se rigen por el SUA se requiere un puntaje mínimo de 450 puntos. 850 es el puntaje máximo que se puede obtener.

Gráfico N° 7: Porcentaje de hombres y mujeres promedio lenguaje y matemática por rangos de puntaje año 2016

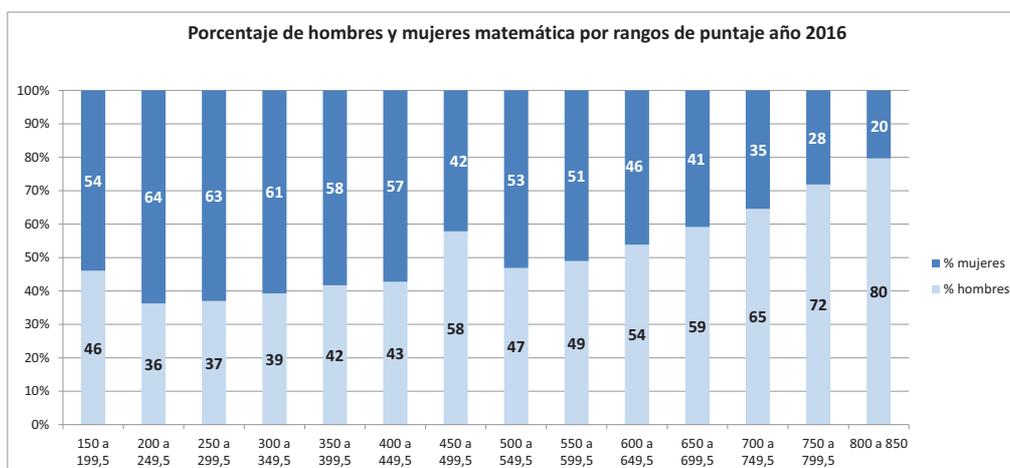


Fuente: Elaboración propia

En el caso del promedio de las dos pruebas obligatorias, el gráfico N°7 muestra que en los cuatro rangos de puntajes más altos (sobre 650 puntos) hay dominio de hombres, especialmente en los dos últimos, donde las mujeres representan apenas el 31% y el 20%. Esta tendencia se ha mantenido prácticamente invariable desde el 2012, con excepción del proceso de admisión del año 2016 donde las mujeres llegaron al 30% en el rango de 800 a 850 puntos.

Del análisis de los resultados de la prueba de matemática, se observa una situación similar a la presentada anteriormente:

Gráfico N° 8: Porcentaje de hombres y mujeres matemática por rangos de puntaje año 2016



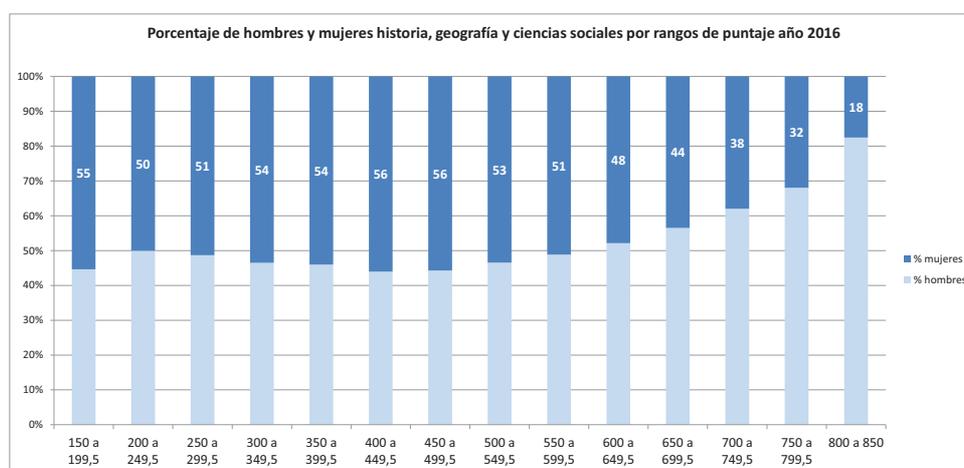
Fuente: Elaboración propia

Del gráfico N° 8 se concluye que en el caso de la prueba de matemática las mujeres presentan mayor concentración que los hombres en los seis rangos de puntajes más bajos (menos de 450 puntos). Por el contrario, tienen una representación inferior a la de los hombres en los cuatro rangos más altos, especialmente a partir de los 750 puntos. Al igual que en el caso anterior, en esta área no se han presentado variaciones significativas entre el año 2012 y el 2016.

La superioridad de los hombres en los rangos de puntaje más altos se da incluso en la prueba de lenguaje y comunicación. En ésta, a pesar de que hombres y mujeres tienden a resultados equitativos en el último año, los hombres exhiben una ligera superioridad en los tres rangos superiores (53%).

En el caso de la prueba de historia, geografía y ciencias sociales, el siguiente gráfico muestra la mayor representación de hombres, especialmente en los tres rangos superiores de puntajes:

Gráfico N° 9: Porcentaje de hombres y mujeres historia, geografía y ciencias sociales año 2016



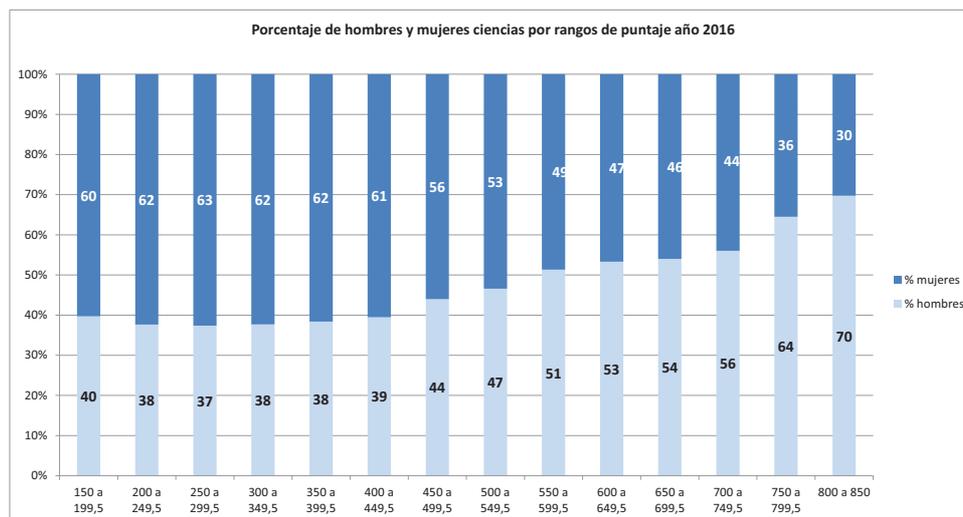
Fuente: Elaboración propia

En la prueba de historia, geografía y ciencias sociales, a lo largo de los cuatro años analizados la tendencia también registra escasas modificaciones. Lo más significativo es que en el año 2012 las mujeres representaron el 25% en el rango superior.

La prueba electiva de ciencias está compuesta por un módulo común de formación general y por módulos específicos de biología, física y química. Así, cada estudiante que rinde esta prueba debe elegir uno de los tres módulos mencionados que, en conjunto con las preguntas de formación general, configuran la medición de ciencias. A pesar de que la brecha de género en esta área ha descendido sostenidamente, es la que registra una de las diferencias más significativas entre hombres y mujeres, alcanzando 26 puntos en el año 2016. Los datos desagregados por módulo también indican una disminución de la brecha de género en biología y en ciencias, mientras en química se presenta fluctuante entre el año 2012 y el 2014.

En los resultados de la prueba de ciencias también se observa la tendencia presentada en las pruebas anteriores en relación a que en los rangos de superiores puntajes hay mayor representación masculina.

Gráfico N° 10: Porcentaje de hombres y mujeres ciencias por rangos de puntaje 2016.



Fuente: Elaboración propia

Los datos que presenta el gráfico N° 10 indican que los dos rangos más altos de puntajes están dominados por hombres. En esta área se observan cambios en los cuatro años evaluados, puesto que en el 2012 las mujeres representaron un 24% en el rango 800 a 850 puntos, lo que revela un incremento de mujeres en seis puntos porcentuales.

En síntesis, a pesar de que las mujeres obtienen resultados inferiores a los que alcanzan los hombres, esto no se ha traducido en menos acceso a la educación superior. Al contrario, en el proceso de admisión 2016 la tasa de matrícula femenina fue un 7% mayor que la matrícula masculina. Sin embargo, la diferencia radica en el tipo de instituciones a las que acceden hombres y mujeres. En este sentido, a partir del año 2010, las universidades adscritas al SUA han seleccionado, en promedio, un 8% más de hombres que de mujeres. Asimismo, la matrícula femenina ha tenido un explosivo incremento en instituciones que no pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Mineduc 2017), lo cual podría incidir en la calidad de la educación que reciben las mujeres.

6. Conclusiones

A partir de los datos presentados se concluye que el sistema educacional chileno, en sus distintos niveles, presenta desigualdades de género que se expresan en los resultados arrojados por pruebas estandarizadas en distintos niveles escolares, alcanzando su máxima expresión en la Prueba de Selección Universitaria conducente a la elección de una carrera profesional. A pesar de que algunas de estas brechas han disminuido, éstas siguen siendo significativas, a la vez que en algunos casos se explican por una nivelación hacia abajo en el rendimiento de los hombres, más que en una sostenida tendencia al alza en el desempeño de las mujeres. Es el caso de los resultados del SIMCE de matemática en 8° básico y en 2° medio a lo largo de la serie analizada.

Por otra parte, la segregación de género que se observa en los distintos sectores económicos que conforman el currículum diferenciado de Educación Media Técnico-Profesional, es un reflejo de la segregación horizontal que tiene lugar en el mercado laboral. A la vez, esta tendencia que no ha presentado cambios sustantivos en los últimos diez años podría contribuir a mantener la existencia de sectores altamente masculinizados y altamente feminizados en la economía.

Finalmente, las desigualdades de género que se expresan desde los primeros años y se acentúan a medida que avanza la escolarización contribuyen a que las mujeres se concentren principalmente en carreras técnicas y profesionales tradicionalmente femeninas (educación, salud, humanidades). Así también, las brechas

de género y la temprana segmentación por áreas del conocimiento las conducen a incorporarse en ámbitos social y económicamente subvaloradas. Al respecto, los datos del Instituto Nacional de Estadísticas, concluyen que las mujeres se concentran principalmente en el sector terciario y que sus ingresos son, en promedio, un 32,2% más bajos que el percibido por los hombres (Instituto Nacional de Estadísticas 2015).

Bibliografía

Acker, S. (2000). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos. Madrid: Narcea.

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de estudiantes OCDE. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Resultados TIMSS Chile. Estudio Internacional de Tendencias en matemática y ciencias 2015. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/11/TIMSS-PRESENTACION.pdf>.

Althusser, L. (1976). Posiciones. Barcelona: Anagramas.

Apple, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid: Akal.

Apple, M. (2005). Escuelas Democráticas. Madrid: Morata.

Ballarín, P. (2006). La educación "propia del sexo". En: Rodríguez y Martínez (comp). Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal: pp. 37-58.

Bernstein, B. (1990). The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid: Morata.

Bourdieu, P y J.C. Passeron. (1998). La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza. México: Fontamara.

Bucarey, A. y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación media Técnico Profesional en Chile. Estudios Públicos, 129: pp. 1-48.

De la Rica, S. y A. González. (2013). Brechas de género en los resultados de PISA: El impacto de las normas sociales y la transmisión intergeneracional de las actitudes de género. Madrid: Fedea.

De la Rica, S. y A. González. (2013). Brechas de género en los resultados de PISA: El impacto de las normas sociales y la transmisión intergeneracional de las actitudes de género. Madrid: Fedea.

Díaz, A. (2003). Educación y Género. Colección Pedagógica Universitaria, (40). Julio - diciembre 2003: pp. 1-8.

Educación 2020. (2015). Educación Técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas. Recuperado de <http://www.mejoralatecnica.cl/participa/wp-content/uploads/2015/11/EducacionTPyGenero.pdf>.

Fariás, M y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista científica en Chile. Calidad de la Educación, 36: pp. 87-121.

Farías, M. y Sevilla, M. (2015). Effectiveness of Vocational High Schools in Students' Access to and Persistence in Postsecondary Vocational Education. *Research and Higher Education*, 56 (7): pp. 693-718.

Flores, R (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 43: pp. 103-118.

Gramsci, A. (1981). *Cartas desde la Cárcel*. México: Ediciones Era.

Guerrero, E; Provoste, P y A. Valdés. (2006). *La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile. En: Equidad de Género y Reformas Educativas*. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago: Hexagrama Consultoras, pp. 99-148.

Instituto Nacional de Estadísticas (2015). *Mujeres en Chile y mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago: Departamento de Estudios Laborales, Departamento de Estudios Sociales y Subdirección Técnica del Instituto Nacional de Estadísticas Chile. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/genero/pdf/participacion_laboral_femenina_2015.pdf.

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014). Trayectorias Educativas e Inserción Laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, 134: pp. 7-58.

Maceira, L. (2006). Más allá de la Coeducación: Pedagogía Feminista. *Coeducación*, (36), Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco: pp. 27-36.

Martínez, F., Martínez, S. y A. Mizala. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: how their beliefs are affected by mathematics anxiety and student gender. *Centro de Economía Aplicada Universidad de Chile*. Documentos de Trabajo N° 310.

Ministerio de Educación. (2012). Decreto Supremo N°452 Establece Bases Curriculares para la Educación Media Formación Diferenciada Técnico-Profesional. *Publicación Digital en la Web*: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1056485&idParte=&idVersion=> , 21 de noviembre de 2013. Santiago.

Ministerio de Educación. (2012). Resultados TIMSS 2011. Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias. Santiago. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_\(10-01-13\).pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_(10-01-13).pdf).

Ministerio de Educación. (2017). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>.

Ministerio de Educación. (Sin fecha). Fundamentos otros indicadores de calidad educativa. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf.

Perdomo, I. (2010). Reflexiones sobre los estudios de ciencia, tecnología y género. *Laguna*, N° 26, pp. 79-93.

Perdomo, I. y A. Puy. (2012). Igualdad de Género, democracia y búsqueda del bien común como retos de la ciencia. En: Perdomo y Puy (eds). *Género, conocimiento e investigación*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Sánchez, C. (2008). Genealogía de la Vindicación. En: Beltrán, E y V. Maquieira (eds.) *Feminismos. Debates Teóricos Contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial: 17 - Stuvens, A. 2011. *La Educación de la Mujer y su acceso a la Universidad: un Desafío Republicano*. En: Stuvens, A. y J. Fernandois (eds.). *Historia de las Mujeres en Chile*. Tomo I. Santiago: Taurus: pp. 335-373.

Sevilla, M., Farías, M. y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, 41: pp. 83-117.

Stuvens, A. (2011). *La Educación de la Mujer y su acceso a la Universidad: un Desafío Republicano*. En: Stuvens, A. y J. Fernandois (eds.). *Historia de las Mujeres en Chile*. Tomo I. Santiago: Taurus: pp. 335-373.

Torres, J. (1998). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.

UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: Ediciones UNESCO y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>.

Fuentes

Agencia Calidad de la Educación. Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012 de 2° y 4° Básico y de II y III Medio. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2012/result_2012.pdf.

Agencia Calidad de la Educación. (2015). Informe Nacional de Resultados 2013 de 2°, 4°, 6° y 8° Básico y II Medio. Ampliando la mirada de la Calidad Educativa SIMCE. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf.

Agencia Calidad de la Educación. (2015). Resultados Educativos 2015 de 2°, 4° y 8° Básico. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Resultados_Educativos_2015.pdf.

Agencia Calidad de la Educación, (2015). Resultados Educativos 2015 de 8° Básico y II Medio. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_educativos_8basico_IImedio_2015.pdf.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2004). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2004. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2004/2004-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2005). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2005. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2005/2005-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2010). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2010. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2010/2010-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2011). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2011. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2011/2011-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2012). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2012. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2012/2012-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2013). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2013. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2013/2013-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2014). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2014. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2015). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2015. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2015/2015-compendio-estadistico.pdf>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. Archivo I: Antecedentes y estadísticas sobre la inscripción y rendición, tanto para pruebas obligatorias como electivas. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. Archivo II: Estadísticas descriptivas de los resultados PSU. Por cada una de las pruebas, se muestra la población que rinde, el promedio y desviación estándar de los puntajes, y la distribución de los puntajes por intervalos. También, se muestran las estadísticas descriptivas de los puntajes para las personas con Beca JUNAEB y Puntaje Ranking. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. Archivo III: Antecedentes y estadísticas sobre las postulaciones, selección y matrícula a las universidades que utilizan el Sistema Único de Admisión. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. **Archivo IV:** Antecedentes y estadísticas sobre el comportamiento de los postulantes en las distintas universidades. El archivo está dividido en dos partes, la primera muestra las estadísticas generales en las distintas universidades. En la primera, se señalan los requisitos de postulación, número de carreras y vacantes por universidad. También se señalan las características de los postulantes, seleccionados y matriculados por universidad. La segunda parte, muestra las características de la postulación, selección y matrícula para los estudiantes de acuerdo al Puntaje Ranking. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. **Archivo V:** Intervalos de puntajes por Notas de Enseñanza Media y por la Batería de Pruebas PSU. Para NEM y los puntajes de las distintas pruebas, se señala a qué intervalo de puntaje corresponden los postulantes, seleccionados y matriculados, por cada una de las instituciones del Consejo de Rectores y adscritas al Sistema de Admisión. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2016. Archivo VI: Tablas de conversión de puntaje corregido (número de

respuestas correctas), a puntaje estándar, por cada una de las pruebas que componen la Batería PSU. Recuperado de: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>.

Ministerio de Educación. (2007). Resultados Nacionales SIMCE 2006 de 4° Básico y 2° Medio. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2006/result_2006.pdf.

Ministerio de Educación. (2008). Resultados Nacionales SIMCE 2007 de 4° y 8° Básico. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2007/result_2007.pdf.

Ministerio de Educación. (2009). Resultados Nacionales SIMCE 2008 de 4° Básico y 2° Medio. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2008/result_2008.pdf.

Ministerio de Educación. (2010). Resultados Nacionales SIMCE 2009 de 4° y 8° Básico. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2009/result_2009.pdf.

Ministerio de Educación. (2011). Resultados Nacionales SIMCE 2010 de 4° Básico, 2° y 3° Medio. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2010/result_2010.pdf.

Ministerio de Educación. (2012). Resultados Nacionales SIMCE 2011 de 4° y 8° Básico. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2011/result_basica_2011.pdf.

Bárbara Soares (unter Mitarbeit von Anna Danuta Fiedler)

Berufsausbildung in Chile – Die technische Berufsausbildung als wesentliche strategische Achse im chilenischen Bildungssystem

Abstract:

Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklungen um das wiederbelebte Interesse für die technische Berufsausbildung sowie einige der wichtigsten Fragen, welche mit der Revision der chilenischen Berufsbildung im Zusammenhang stehen, untersucht. Im ersten Teil werden der Aufbau und die Organisation des Bildungssystems erläutert, um ein profundes Verständnis für die entsprechenden Institutionen, ihre Intentionen sowie ihre Zwecke zu generieren. Hierauf folgt eine Analyse des Berufsausbildungssystems in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und ihrer wesentlichen Merkmale. Darauf aufbauend werden die grundlegenden Probleme im Berufsausbildungsbereich sowie die durch die Reform von 1990 eingetretenen Veränderungen näher betrachtet. Die im Zentrum stehende Analyse der Umsetzung der Reformvorhaben verortet die gegenwärtige Wertschätzung der technischen Berufsausbildung im edukativen Bereich und stellt damit fortbestehende Defizite sowie noch nicht ausgeschöpfte Potentiale heraus. Schließlich wird die duale Berufsausbildung deutscher Provenienz als alternatives Bildungsmodell in Chile vorgestellt und ihre sichtbaren Effekte auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration sowie eine Förderung sozialer Gerechtigkeit aufgezeigt. Anhand der Analyse der vorliegenden Daten wird klar, dass die Reformvorhaben im Bereich der technischen Berufsausbildung in Chile stärker forciert werden müssen. Hierfür ist jedoch eine entsprechende Anerkennung der eigentlichen Bedeutung und Relevanz der Berufsausbildung und ihres Potentials innerhalb der chilenischen Gesellschaft sowie auch in der Politik notwendig. Wenn das Berufsausbildungssystem schließlich als maßgeblicher Faktor zur Herstellung gleichberechtigter Bildungsmöglichkeiten und einer größeren sozialen Gerechtigkeit erkannt wird, könnte jener Ansatz eine neue Phase der Bildungsreform einläuten, welche allen sozialen Schichten der chilenischen Bevölkerung zu Gute kommt

Resumen:

Este artículo trata el desarrollo del renovado interés por la capacitación técnica de la formación profesional chilena así como algunos de los temas clave relacionados con su revisión debidamente contextualizados. En la primera parte se expone la estructura y la organización del sistema educativo, explicadas con vistas a facilitar una comprensión profunda de la formación de instituciones adecuadas, sus intenciones y propósitos. Le sigue un análisis diferenciado del sistema de formación, incluyendo las diferentes instituciones educativas y sus principales características. Se analizarán de forma exhaustiva los problemas fundamentales del sector de la formación profesional, en especial a partir de los cambios emprendidos a partir de la reforma de 1990. Por último se presenta la formación profesional dual de origen alemán como un modelo educativo alternativo en Chile, la cual ha demostrado efectos visibles con una mejor integración al mercado laboral y una promoción sustancial de la justicia social. Sobre la base del análisis de los datos disponibles, es evidente que las reformas deben acelerarse en el campo de la educación técnico-profesional chilena. Sin embargo, un reconocimiento apropiado del verdadero significado y la importancia de la formación profesional y su potencial dentro de la sociedad chilena, así como en la política está suponiendo. Si finalmente se reconoce el sistema de formación profesional como un factor importante para la producción de igualdad de oportunidades educativas y justicia social, este enfoque podría marcar el comienzo de una nueva fase de la reforma educativa en beneficio de todas las clases sociales de la población chilena.

1. Einleitung

Das vergangene Jahrzehnt kann als ein Meilenstein in Bezug auf die Erneuerung des Interesses für die technische Berufsbildung (ETP)¹ betrachtet werden. Nach einer langen Zeit der Vernachlässigung bildungspolitischer Debatten ist diese Art der Ausbildung wieder neu in den Fokus vieler internationaler Organisationen und nationaler Regierungen gerückt (Organization for Economic Cooperation and Development 2010).

In Chile kann die Verfassungsänderung von 2008 als eine der ersten Interessensbekundungen für ein neu propagiertes, verbessertes Berufsbildungssystem angesehen werden. Die Reform wurde von einem externen Komitee erarbeitet, das sich zum Ziel gesetzt hatte, den Hintergrund der ETP präzise zu analysieren und einen Vorschlag für eine Neuauflage des Systems zu erarbeiten (Mineduc 2012).

In den letzten Jahren ist die ETP aus verschiedenen Gründen zu einer politischen Priorität in Lateinamerika geworden. Unter anderem wird der Schwerpunkt auf die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungskapazitäten von Arbeitnehmern gelegt. Sie trägt zur sozialen Mobilität derjenigen bei, die kein universitäres Studium aufnehmen können oder wollen. Einen weiteren Beweggrund für die neu aufgekommene Auseinandersetzung stellt das gegenwärtige Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger über die strukturellen Probleme in der beruflichen Bildung dar.

Ein Beispiel für diese neue strategische Priorität der ETP, die sich auch auf internationaler Ebene eingestellt hat, zeigt sich in der vergleichenden Analyse von Systemen und Strategien der ETPs, die von der OCDE zwischen 2008 und 2010 anhand 15 verschiedener Länder (einschließlich Chile) durchgeführt wurde (Mineduc 2012). Zwar konnten aufgrund der Schwierigkeiten bezüglich einer Vergleichbarkeit der verschiedenen Länder nur wenig universale Lösungsansätze eruiert werden. Die Vergleiche innerhalb der Studie förderten jedoch wesentliche Denkanstöße und unterstrichen die Dringlichkeit und Relevanz einer individuellen systematischen Evaluierung und ergebnisorientierten Überarbeitung der Berufsbildungssysteme.

In einer Zeit, in der durch den ständigen technologischen Fortschritt die Nachfrage nach ausgeprägten technischen Kompetenzen steigt, wird von der ETP erwartet, mehr als ein Schulprogramm zu bieten, indem sie auch klare Chancen für eine höhere Bildung gewährleisten soll. Die Revision der ETPs ist hinsichtlich dieses Anspruches jedoch mit der Herausforderung verbunden, fächerübergreifende Kompetenzen zu stärken sowie entsprechend relevante systematisierte Programme zur Verfügung zu stellen. Dies ist Teil der Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens. Ziel dieser Strategie ist es, durch jene Schwerpunktsetzung auf kontinuierliches Lernen eine höhere Anpassungskapazität an den technologisch bedingten Wandel zu generieren und damit den Anforderungen über ausgeprägte wie auch vielseitige technische Kompetenzen gerecht zu werden.

Praktisch jedes Land, das eine ETP anbietet, hat in diesem Rahmen politische, strukturelle, technische und finanzielle Maßnahmen eingeleitet. Ein zentrales Vorhaben stellt dabei die Anpassung der Lehrpläne an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes dar. Obwohl es viele strukturelle Unterschiede zwischen den Lehr- und Lernsystemen auf der technischen und akademischen Ebene gibt, kann anhand einer entsprechenden Durchlässigkeit der Übergänge zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungsweg eine Weiterbildung der Berufsschüler bzw. -studenten auf universitärer Ebene gewährleistet werden (Brunner 2009).

Die Lage und die Entwicklungsperspektiven der chilenischen ETP stellen nur einen kleinen Bereich der akademischen Untersuchungen der letzten Jahre dar. Im Vordergrund stehen die Analyse und Ausarbei-

¹ Im spanischen Original *Enseñanza Técnico Profesional*.

tung von Studien zur Verbesserung universitärer Strukturen. Die Priorisierung von Hochschulkarrieren in der höheren Bildung und die geringe öffentliche Förderung zur Unterstützung des Berufsbildungssystems spiegeln die anhaltende Marginalität der Debatte über die technische Berufsausbildung in Chile wider (Mineduc 2013: 150). Das Land hat einen sehr großen Nachholbedarf in Hinblick auf die ETP. Die Bedeutung, die ihr beigemessen wird steht in keiner Relation zu ihrem Potenzial (Mineduc 2015: 14).

In Chile wurden Reformen mit dem Ziel umgesetzt, das Bildungssystem in Richtung eines öffentlichen Gemeinns und kollektiven Fortschritts umzuorientieren. Ziel ist es, diesen neuen sozialen Ansatz innerhalb der Berufsbildungseinrichtungen zu implementieren, weswegen sich der vorliegende Artikel fokussiert mit diesem Thema auseinandersetzen möchte. Er unterstützt die These, dass durch eine gute ETP eine verstärkt partizipatorische und gerechtere Gesellschaft geschaffen werden kann. Dies ist jedoch nur mit einem entsprechend ausformulierten Umsetzungsvorhaben seitens der Regierung möglich.

2. Das chilenische Berufsbildungssystem

2.1. Grundlegende Strukturen des chilenischen Bildungssystems

In Chile besteht eine Schulpflicht zwischen dem fünften und 17. Lebensjahr. Der Bildungsweg ist in vier Abschnitte gegliedert: Beginnend mit der Bildung im Kindergarten zwischen sechs Monaten und fünf bzw. sechs Jahren folgt darauf verpflichtend die Vorschule im Alter von fünf bis sechs Jahren (Unicef 2016). Als nächstes schließt sich die obligatorische Grundschulbildung für Kinder von sechs bis 13 Jahren an.

Darauf folgt für eine Dauer von vier Jahren die mittlere Bildung (Sekundarstufe). Sie teilt sich in zwei Bereiche zur Wahl auf: Der wissenschaftlich-humanistische Bildungsweg (EMCH)², der auf eine zukünftige akademische Bildung ausgerichtet ist und der professionell-technische Bildungsweg (EMTP)³, der die Schüler auf den Arbeitsmarkt vorbereitet.

Daran schließt fakultativ die höhere Bildung an. Sie kann im öffentlichen oder privaten Sektor stattfinden. Hier wird zwischen Fachschulen (IP)⁴, technischen Ausbildungszentren (CFT)⁵ und Universitäten unterschieden (Bravo Rojas 2016: 21).

Administrativ gesehen gibt es zwei Arten von Institutionen, die vom Staat finanziert werden. Zum einen sind dies die kommunalen Einrichtungen, die teilweise über die Kommune, jedoch überwiegend vom Staat finanziert und verwaltet werden sowie vom Staat kofinanzierte Privatschulen, die vom Staat durch ein Transfersystem bezuschusst werden. In diesen Schultypen befinden sich 92 Prozent aller Schüler. Darüber hinaus existieren auch private Einrichtungen ohne staatliche Finanzierung (Bravo Rojas 2016: 21).

Die Abiturienten haben nach Abschluss des mittleren Bildungsniveaus drei Möglichkeiten: Direkt in den Arbeitsmarkt einzusteigen und Geld zu verdienen, zur Uni bzw. zu einer Fachhochschule zu gehen und innerhalb von fünf Jahren einen akademischen Titel zu erwerben oder sich bei einem technischen Ausbildungszentrum weiterzubilden und innerhalb von drei Jahren einen technischen Titel zu erhalten.

Die edukativen Einrichtungen der mittleren Bildung in Chile spezialisieren sich in der Regel auf einen Bildungsweg: Entweder EMCH oder EMTP, wobei die EMTP nur an den *Liceos*⁶ angeboten wird. Die Be-

² Im spanischen Original *Enseñanza Media Científico Humanista* – Das deutsche Äquivalent wäre das Gymnasium.

³ Im spanischen Original *Enseñanza Media Técnica Profesional* – Das deutsche Äquivalent wäre die Berufsschule.

⁴ Im spanischen Original *Institutos Profesionales*.

⁵ Im spanischen Original *Centro de Formación Técnica*.

⁶ *Liceos* sind Schulen, welche vier Klassen der Sekundarstufe beinhalten. Die Schüler lernen in der 1. und 2. Klasse zusammen. Für die weiterführenden Klassenstufen 3 und 4 müssen sie sich für einen der i.d.R. zwei angebotenen

sonderheit der *Liceos* liegt zudem darin, dass sie mit beiden Akzentuierungen – EMCH und EMTP – aufwarten, zwischen denen gewählt werden kann.

In Chile soll die berufliche Ausbildung sowohl die Eingliederung in den Arbeitsmarkt als auch die Fortsetzung des Studiums der Berufsschüler und -studenten ermöglichen und damit das Regierungsversprechen über eine integrale Bildung für die jungen Generationen einlösen. Sie stellt ein wesentliches Instrument der Bildungspolitik dar, vor allem in Bezug auf jene Bevölkerungsschichten, die nur über geringe finanzielle Mittel verfügen (Mineduc 2012: 8).

2. 2. Überblick über die aktuelle Berufsausbildung

Der Berufsausbildung kommt eine Schlüsselrolle in Bezug auf die Verbesserung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und damit auch der sozialen Integration zu. Um dies zu ermöglichen, sind allgemeine wie auch spezifische elementare Kompetenzen vonnöten (Abdala 2014: 5).

Die Schulberufsausbildung (EMTP)⁷, die überwiegend von jungen Menschen mit wenig Ressourcen gewählt wird, zielt darauf ab, durch den Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten in bestimmten Bereichen der Bildung bzw. Ausbildungsrichtung erfolgreiche Arbeitsmarktübergänge bzw. -eintritte zu ermöglichen.

Die Berufsausbildung soll, sowohl in der Schule als auch auf höherem Niveau, sicherstellen, dass die Absolventen über ausreichend Kompetenzen verfügen, um in den Arbeitsmarkt einzutreten und sich innerhalb diesem weiterentwickeln zu können. Aufgrund internationaler Trends, neuer Herausforderungen und des technischen Fortschritts verändern sich die Anforderungen des Arbeitsmarktes ständig (Brunner 2009: 14). Eine Ausbildung, innerhalb welcher praktische Erfahrungen mit den theoretisch vermittelten technischen Grundlagen verknüpft werden, kann auf jene am adäquatesten reagieren. Das in der Berufsschule erworbene theoretische Wissen kann auf diese Weise entsprechend während der Arbeit in der Praxis vertieft werden und liefert den ETP-Absolventen schließlich die nötigen Fähigkeiten, um möglichst Überganglos in den Arbeitsmarkt integriert zu werden.

Die ETP bietet demnach die Möglichkeit, mehr Gerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen. Ein effizienteres kohärenteres Berufsausbildungssystem kann auf diese Weise zum maßgeblichen Schlüssel der sozialen Integration werden.

Im chilenischen Bildungssystem findet sich die ETP hauptsächlich in zwei Bildungswegen wieder: In der Schulberufsausbildung (EMTP) und der Hochschulberufsausbildung (ESTP)⁸. Die EMTP erfolgt ausschließlich in *Liceos*, die staatlich subventioniert werden und gegebenenfalls von ihren Kommunen zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Letztere übernehmen zudem die Koordination. Erwähnenswert ist hierbei, dass die *Liceos* einen größeren Anteil von Schülern des dritten und vierten Jahres haben als andere Schulen der mittleren Bildung.⁹ Sie fördern vor allem Schüler mit niedrigerem Bildungsniveau und geringerem Einkommen, die sich vorwiegend für die EMTP entscheiden.

Wie das Ministerium für Bildung (Mineduc) angibt, wurden seit 2011 60 *Liceos Bicentenarios* in verschiedenen Städten in Chile eröffnet (Rojas 2016: 21). Das Ziel dieser *Liceos* ist es, mit den besten Schulen im Land konkurrieren zu können. Insbesondere sind diese Institutionen an Schüler mit begrenzten finanziellen Mitteln gerichtet, die an einer Überwindung ihrer prekären Lebensverhältnisse interessiert sind und

verschiedene Unterrichtszweige bzw. Spezialisierungen entscheiden, die humanistisch-wissenschaftliche oder die berufsorientierte Ausrichtung.

⁷ Im spanischen Original *Enseñanza Media Técnica Profesional*.

⁸ Im spanischen Original *Enseñanza Superior Técnica Profesional*.

⁹ Die Schüler der *Liceos* lernen in der 1. und 2. Klasse der Sekundarstufe zusammen. Für die weiterführenden Klassenstufen 3 und 4 müssen sie sich für einen Zweigen entscheiden.

einen Beruf erlernen möchten, um ihren Lebensstandard sowie den ihrer Familie zu verbessern. Sie entstanden parallel zu den Protestbewegungen der Bevölkerung im Jahr 2011 als Maßnahme, um die bestehenden Bildungsdefizite zu reduzieren.

Ein Abschluss im Bereich der höheren Bildung in Chile ist an vier unterschiedlichen Institutionen möglich. Universitäten, Bildungseinrichtungen der Armee, IPs sowie CFTs. Die beiden letzteren sind Träger der ESTP. Dabei ermöglichen die IPs Abschlüsse mit fachlichen oder technischen Titeln, die CFTs ausschließlich technische Titel (Mineduc 2012: 35). Die CFTs konnten im Jahr 2010 zum ersten Mal mehr Studienanfänger verzeichnen als die Universitäten. Unter ihnen gibt es einige wenige, sehr große CFTs, auf die jener Vorsprung zurückzuführen ist.

Die meisten Institutionen der höheren Bildung sind gebührenpflichtig. Die CFTs kosten weniger als die IPs, die monatlichen Studiengebühren haben sich jedoch in den letzten Jahren sehr stark angenähert. Josefina Jaramillo konstatiert, dass die monatlichen Kosten der CFTs zwischen 2010 und 2014 um 20 Prozent, von IPs um 19 Prozent und von privaten Hochschulen um 20 Prozent gestiegen sind. Der Kostenfaktor ergibt sich hierbei nicht aus der Art der Einrichtung, sondern anhand der Studiengänge, ähnlich wie an den Universitäten (Jaramillo 2015).

2008 gingen 2,4 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) Chiles in die Hochschulbildung, wovon 1,7 Prozent durch private Finanzierung und 0,7 Prozent durch öffentliche Gelder gestellt wurden. Das bedeutet, dass etwa 72 Prozent der Gesamtmittel auf private Ausgaben entfielen. Im Vergleich liegt der OECD-Durchschnitt bei 34 Prozent (Jaramillo 2015).

Nach Angaben der Zeitung La Tercera (Bustos 2016) betragen die Ausgaben in 2017 nach wie vor 2,4 Prozent des BIP. Davon repräsentieren jedoch nun 38 Prozent öffentliche Mittel. 62 Prozent werden durch private Finanzierung erbracht.

Das Berufsbildungssystem ist als geeignetes Mittel des sozialen Aufstieges gedacht, insbesondere für diejenigen, die nur über begrenzte finanzielle Mittel verfügen. Die Umsetzung jenes strategischen Ziels hinkt jedoch an der gegenwärtigen Situation, dass die berufsbildenden Einrichtungen mit Ausnahme der *Liceos* nicht gebührenfrei sind. Zwar gibt es einige Formen der Finanzierung, aber diese sind oftmals nicht ausreichend oder führen viele Familien am Ende der Ausbildung in eine finanzielle Notsituation.

2. 3. Das Erlernen eines Berufs als Chance für die ärmsten Jugendlichen?

Laut der jüngsten Daten des Nationalen Rates der chilenischen Bildung (CNED) haben sich die Immatrikulationszahlen in der Hochschulbildung in den letzten zehn Jahren verdoppelt (CNED 2017). Vieles spricht für eine Stagnation der Einschreibungen in den nächsten Jahren, da die Studienplätze an den Universitäten begrenzt sind. Unbestritten ist das enorme Wachstum der Einschreibungen von IP- und CFT-Studenten. Die Anzahl der IP-Studenten erhöhte sich zwischen 2010 bis 2015 um mehr als 50 Prozent (CNED 2017). Die Zahl der CFT-Studenten erhöhte sich im gleichen Zeitraum um rund 20 Prozent. Dabei muss erwähnt werden, dass sich dieses Wachstum auch schon vor 2010 abzeichnete.

Doch wie kam es zu einer solch drastischen Erhöhung dieser Zahlen? Welche Beweggründe führen zu jener Situation, dass sich immer mehr junge Menschen für die technischen Ausbildungsschulen entscheiden? Welche sozialen Herkunftsgruppen sind unter den Bewerbern dominierend?

Die Entscheidungen für die technische Berufsbildung werden überwiegend aufgrund der finanziellen Situation der Studierenden und ihrer Familien getroffen. Dabei spielt der Bildungsgrad der Eltern eine entscheidende Rolle. Das chilenische Bildungsministerium stützt diese These. Je nach Bildungsniveau der

Erziehungsberechtigten gestalten sich auch die Erwartungen und Bildungsvorgaben an die Kinder (Mineduc 2013: 2).

Das Bildungsministerium Chiles (Mineduc) konstatierte 2012, dass sowohl die EMTP als auch die ESTP für einen erheblichen Bevölkerungsanteil mit geringen sozioökonomischen Ressourcen und niedrigem Bildungsniveau eine wichtige Zukunftsoption darstellen (Mineduc 2012: 15). Dies bestätigte sich durch eine Veröffentlichung des Mineduc aus dem Jahre 2013, in dem nachweislich 57 Prozent von den CFT- und IP-Studierenden aus Familien mit niedrigen Einkommen stammen, wohingegen im Vergleich an den Universitäten 60 Prozent der Studierenden aus der Mittel- und Oberschicht kommen (Mineduc 2013: 37).

Alle Arten von Bildung tragen das Potential in sich, Ungleichheit sowie Genderfragen, Ausgrenzung von ethnischen Minderheiten und der Landbevölkerung zu reduzieren, so denn sie an einer entsprechend implementierten Sozialpolitik orientiert sind. Über das Berufsbildungssystem soll dieses Ziel möglichst schnell und umfassend erreicht werden.

Im Vergleich zu den Universitäten kann die technische Berufsausbildung mit einigen klaren Vorteilen aufwarten. Zum einen sind die Zugangsoptionen an einer IP oder CFT wesentlich niedrigschwelliger als an den Universitäten. Dies liegt daran, dass die technischen Institutionen im Allgemeinen keine Zulassungstests durchführen. Im Fall der Universitäten ist eine Zulassung vom Bestehen der PSU-Prüfung¹⁰ abhängig. Zum anderen bieten einige technische Berufe den Absolventen eine bessere Vergütung als bestimmte akademische Berufe, weswegen ein universitärer Abschluss nicht zwangsläufig lukrativer als ein technischer Berufsabschluss ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Kürze der Ausbildung im Bereich der ESTP, die in der Regel lediglich eine Dauer von zwei bis drei Jahren hat, während es durchschnittlich fünf Jahre dauert, um einen Universitätsabschluss zu erlangen. Absolventen mit einem guten Berufsabschluss verfügen zudem über ausreichend Qualifikationen, um erfolgreich in den Arbeitsmarkt einzutreten, während dieser Weg Akademikern im vierten oder sechsten Semester noch verschlossen bleibt. Dies sind einige der Gründe für die große Dominanz von Studierenden in der ESTP mit einkommensschwachem Hintergrund.

Sowohl die EMTP als auch die ESTP stellen somit eine vergleichsweise günstige Option für eine fundierte Ausbildung für viele verschiedene benachteiligte Bevölkerungsgruppen dar, um über eine berufliche Eingliederung zu besseren Lebensbedingungen zu gelangen.

2. 4. Fundamentale Probleme des Systems und seine Folgen

In Chile versprechen die EMTP und die ESTP ihren Absolventen eine umfassende Ausbildung in einem spezifischen Berufsbild. Gleichzeitig wird dafür geworben, dass EMTP und ESTP eine Weiterführung des Bildungsweges an Universitäten, IPs oder CFTs ermöglicht. In der Praxis kann dieses Versprechen oftmals nicht eingelöst werden (Mineduc 2013: 37).

Die Bildungsreform der späten 1990er Jahre brachte wichtige Konsequenzen für die EMTP mit sich (Mineduc 2013: 37). Neben der Neuorganisation des Lehrplans wurde die Struktur dahingehend geändert, dass die sich an die zwei Jahre gemeinsame Bildung in der neunten und zehnten Klasse anschließende EMCH und EMTP nicht über ein Jahr in der elften Klasse, sondern über zwei Jahre elfte und zwölfte Klasse erstreckt. Im Bereich der mittleren Bildung konnte somit das Spektrum des Unterrichtsstoffes erweitert werden. Zwar erfolgte dadurch auch eine extensivere Vermittlung von Wissen zur profunden Allgemeinbildung in der EMTP, jedoch fällt diese im Vergleich zur EMCH immer noch wesentlich geringer

¹⁰ PSU- "Prueba de Selección Universitaria – die Prüfung für die Universitäts-Auswahl. Die PSU-Prüfung findet im November im ganzen Land zur gleichen Zeit statt. Rund 250 Tausend Schülerinnen und Schüler treten nach vier Jahren Mittelschule zu dieser Prüfung an.

aus. Im Unterschied zu den Schülern der EMCH mit 27 Unterrichtsstunden pro Woche in der allgemeinen Bildung, können die Schüler der EMTP im Durchschnitt lediglich von elf Stunden pro Woche profitieren (Weintraub 2014: 85). Diese Diskrepanz rächt sich im Anschluss an die Schulbildung beim Versuch, die Zugangsvoraussetzung an den Universitäten, das Bestehen der PSU, zu erfüllen. Selbst bei Bestehen der PSU durch eine entsprechende eigenverantwortliche Vorbereitung für die universitäre Eignungsprüfung führt die unzureichende Vermittlung relevanter Grundkenntnisse in der EMTP zu maßgeblichen Schwierigkeiten im Studienverlauf (Bernasconi 2015: 517 ff.).

Studien des Mineduc zeigen, dass der überwiegende Anteil an Berufsschülern direkt in den Arbeitsmarkt eintritt, während es nur ein kleiner Prozentsatz schafft, sich in einer höheren Bildungseinrichtung einzuschreiben. In den Studien wurde zudem ersichtlich, dass ein Absolvent der EMTP bei der PSU im Durchschnitt 30 Punkte weniger erlangt, als ein Absolvent aus der EMCH. Auf der PSU-Ebene wird der Unterschied zwischen den Bildungsniveaus von EMCH- und EMTP-Absolventen eklatant sichtbar, was auf die jeweiligen vorangegangenen Lehrpläne zurückzuführen ist. Der Unterrichtsstoff des dritten und vierten Jahres der EMCH bereitet die Schüler folglich viel besser auf die akademische Laufbahn vor, als die EMTP, obwohl diese eben jenen Bildungsweg auch ermöglichen soll (Mineduc 2013: 6). Die Hochschulzugangsberechtigung über die PSU ist demnach nicht für Studenten von ETP-Einrichtungen geeignet, obwohl sie die Hälfte der Bewerber stellen (Weintraub 2014: 85). Zudem ist bezüglich derjenigen, die die Universitäten bzw. ESTP-Einrichtungen besuchen, eine hohe Abbrecherquote zu verzeichnen (Mineduc 2012: 50).

In Ländern mit einem konsolidierten technischen Bildungssystem wie Norwegen, Finnland oder Polen treffen Schüler nur einmal während ihrer Schullaufbahn eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg und zwar zu einem späteren Zeitpunkt, als in Chile (in der Regel im Alter von 16 Jahren). Dort wird diese Entscheidung zu zwei Zeitpunkten getroffen, mit 14 sowie 16 Jahren. Im Alter von 14 Jahren ist die Wahrscheinlichkeit einer reflektierten Lebensentscheidung jedoch relativ gering (Mineduc 2015: 15). Entschieden sich ein Schüler in diesem Alter für den beruflichen Bildungsweg, wird ein möglicher späterer Eintritt in die akademische Laufbahn aufgrund der zuvor erläuterten Bedingungen wesentlich erschwert. Die unzureichende Berufsberatung verstärkt dieses Defizit. Infrastrukturprobleme, ungenügend Lehrmittel und fehlende Finanzierungsmöglichkeiten, eine mangelhafte Qualitätssicherung, der hohe Bedarf an Pädagogen usw. stellen nach wie vor erhebliche Probleme innerhalb des Bildungssystems in Chile dar. Die berufliche Bildung hat sich zwar stark verbessert, wozu auch die *Liceos Bicentenarios* beigetragen haben, dennoch besteht ein dringender Bedarf an einer Neugestaltung des Bildungsangebotes sowie einer Planung, die eine bessere Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen und eine Synchronisierung der Lehrpläne ermöglicht, um ggf. spätere Übergänge zu erleichtern.

3. Die duale Berufsausbildung – Ein Instrument zur Förderung der Arbeitsmarktintegration und sozialen Gerechtigkeit?

Im Rahmen dieses Beitrags wurde bereits viel über das Problem des Eintritts der Schulabgänger in die Hochschulbildung diskutiert. Ein weiteres Manko stellt der Eintritt der Schulabgänger in den Arbeitsmarkt dar. Dies bezieht sich insbesondere auf Absolventen der *Liceos* sowie ESTP-Institutionen, die sich für einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt entscheiden.

Zum einen zeigt sich in der Finanzierung der Berufsbildung eine wesentliche Schwierigkeit. Hierzu ist das Arbeiten in einem Zweischichtsystem üblich, um für die Gebühren des Abendstudiums an einer ESTP-Institution aufkommen zu können. Die Arbeit zur Finanzierung der eigenen Bildung sowie des Lebensunterhaltes ist nur in seltenen Fällen mit dem angestrebten Berufsbild verwandt. Jene Situation ist nicht nur in Chile, sondern in ganz Lateinamerika symptomatisch.

Zum anderen sieht der traditionelle Lehrplan in der EMTP zwar einen praktischen Teil anhand eines obligatorischen Berufspraktikums vor, beschränkt sich jedoch lediglich auf die relativ geringe Stundenanzahl von 450 bis 720 Stunden (Portal Chile 2017). Erschwerend werden die Schüler im Bereich der EMTP mit der gravierenden Herausforderung konfrontiert, einen Praktikumsplatz für ihr obligatorisches Praxismodul zu erhalten, ohne welches sie kein Abschlusszeugnis erhalten können. Die Anzahl der vorhandenen Praktikumsplätze steht jedoch in keinem Verhältnis zum Bedarf der Schüler. Eine Möglichkeit dieses Defizit auszugleichen läge in einem verstärkten Dialog der *Liceos* mit entsprechenden Wirtschafts- und Unternehmensvertretern, welche die Verfügbarkeit von ausreichend Praktikumsstellen sicherstellen könnten.

In der Konsequenz kann die EMTP sowie die sich anschließende ESTP, trotz aller bisherigen Novellierungen den Anspruch, die Schüler und Studenten entsprechend auf beide Bildungswege, also ein Studium sowie auch den Eintritt in den Arbeitsmarkt, hinreichend vorzubereiten nicht erfüllen (Ortiz 2011: 3).

Innerhalb der ETP existiert in Chile auch die Möglichkeit zur Absolvierung einer dualen Ausbildung (Mineduc 2012: 18). Der Lehrplan zur dualen Ausbildung ist durch ein Rotationsmodell charakterisiert, in dem sich der Theorieanteil und die praxisbezogene Ausbildung in regelmäßigen Abständen abwechseln. Jenes System zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler an zwei Orten lernen, die sich gegenseitig ergänzen: Die Bildungseinrichtung sowie der jeweilige Betrieb. Die Schüler absolvieren entweder drei Tage Unterricht und zwei Tage in der entsprechenden Firma oder eine Woche Unterricht und anschließend zwei Wochen im Betrieb. Die Unternehmen beschäftigen einen oder mehr Lehrlinge für den Zeitraum von zwei Jahren, in denen diese sich auf das Tätigkeitsfeld spezialisieren können (drittes und viertes Schuljahr des *Liceos*¹¹).

Das duale Modell wurde in Chile im Jahr 1992 als eine Initiative der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und der chilenischen Regierung umgesetzt. Ziel war es, die Qualität und die Verknüpfung von EMTPs mit dem produktiven bzw. dem Dienstleistungssektor zu verbessern. Eine Auswertung des Programms über die Durchführung des dualen Systems aus dem Jahr 2000 zeigte, dass in den vergangenen Jahren 78 *Liceos* und 2.273 Schüler teilgenommen hatten. Es wurden erhebliche Vorteile im Zusammenhang mit dieser Initiative festgestellt, insbesondere in Bezug auf verbesserte Arbeitseintrittsquoten (Mineduc 2012: 19).

Die duale Form der beruflichen Bildung, die als Pilot-Projekt begann, wird derzeit in 180 *Liceos* in allen Regionen des Landes verfolgt. Sie beinhaltet die Teilnahme von 7.322 Unternehmen, davon über 6.300 kleinen oder mittelständischen und über 1000 Großunternehmen. Dadurch konnten über 17.000 Schüler von einer profunden Heranführung an die Berufspraxis profitieren (Mineduc 2012: 35).

Die duale Ausbildung begünstigt die Schaffung eines aktiven Netzwerks von kooperierenden Unternehmen, welche den Berufsbildungsprozess der Schüler aufwerten, und ermöglicht den Koordinatoren und Lehrkräften der *Liceos* zudem eine adäquate Kontrolle über die Aktivitäten der Schüler in den jeweiligen Betrieben.

Bei Betrachtung der gesamten Einschreibungsquote ist jedoch zu konstatieren, dass die duale ETP-Bildung mit etwas mehr als elf Prozent nach wie vor ausbaufähig bleibt. Es ist somit notwendig, die Potentiale und Kapazitäten der Kooperation chilenischer berufsbildender Einrichtungen mit entsprechenden Betrieben für diese Ausbildungsform zu analysieren und weitere Möglichkeiten für einen Ausbau dieses Bildungsmodells zu eruieren (Mineduc 2012: 19). Denn generell existiert bisher noch eine auffällige Diskrepanz zwischen den Berufsbildern, auf welche die Schüler bzw. Studenten auf ETP-Ebene vorbereitet werden und den eigentlichen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Viele Unternehmen in Chile haben Schwierigkeiten, genügend qualifizierte Arbeitskräfte zu rekrutieren (Riquelme 2015: 2).

¹¹ 11. und 12. Klasse in Deutschland.

Die Vorteile, die das duale System den Studenten bietet, sind offensichtlich. Zum einen erleichtert es den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt durch Ausbildungsberufe, die den Bedürfnissen der Unternehmen entsprechen und zum anderen ermöglicht es den Schülern, auch während der Berufsausbildung eine angemessene Vergütung für ihre geleistete Arbeit zu erhalten. Diese Vergütung stellt einen Schlüsselfaktor für ein funktionierendes Berufsbildungssystem dar, da es den Schülern die Chance bietet, sich auf ihre Ausbildung zu konzentrieren anstatt zur Finanzierung der Berufsausbildung nebenher ausbildungsfremde Arbeitsverhältnisse einzugehen.

Die Erfahrung vieler Länder bestätigt die gravierende Bedeutung, die das duale Ausbildungssystem mit sich bringt. Weltweit wurde es als Erfolgsmodell implementiert bzw. neu aufgelegt. In Chile wurden viele Potentiale in diesem Bereich noch nicht hinreichend ausgeschöpft. Entsprechend sind weitere Entwicklungsschritte notwendig.

4. Schlussbetrachtung und Ausblick

Eine Qualitätssteigerung im Bereich der höheren Bildung hat nachweislich positive Effekte auf die Wirtschaft eines Landes. Somit ist die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten zugleich auch eine Investition in das Humankapital eines Landes.

Trotz der Fortschritte in den letzten Jahrzehnten stellt das Ausbleiben von Reformen im Bildungssystem nach wie vor eines der größten Probleme Chiles dar. Dies ist ein ernstzunehmendes Hindernis für eine nachhaltige Entwicklung und die Verbesserung des Lebensstandards der dortigen Bevölkerung.

Wenn es um die berufliche Bildung geht, gibt es viele Hindernisse im chilenischen beruflichen Bildungssystem. Eine Reform ist demnach unverzichtbar. Zwei Maßnahmen sind von unbestreitbarer Bedeutung: Die Entwicklung von Finanzierungsalternativen sowie eine Fokussierung auf eine Neudefinition der spezifischen Parameter und Hauptziele in der Berufsausbildung. Durch diese wird eine wesentlich größere Vereinbarung zwischen berufsbezogener Theorie und Praxis bewerkstelligt, welche einerseits das Bildungssystem aufwertet und andererseits den Arbeitsmarktzugang inklusive einer Befriedigung der Arbeitsmarktbefürfnisse sicherstellt.

Der Staat muss in diesem Zusammenhang für alternative Finanzierungsinstrumente sowie eine ausreichende Information der Bevölkerung sorgen, um eine qualitativ hochwertige ETP implementieren zu können und sie gleichzeitig für Interessierte zugänglich zu machen. Dabei ist es im aktuellen Kontext besonders wichtig, Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Einkommen einzubinden (Bernasconi 2015: 221). Jenen Herausforderungen muss sich jedoch nicht nur die chilenische Regierung, sondern bspw. auch die Regierungen Argentiniens, Brasiliens, Kolumbiens, Venezuelas oder Mexikos stellen (Bernasconi 2006: 13).

Was den Fall Chiles von den genannten lateinamerikanischen Staaten unterscheidet, ist, dass im Bereich der ESTP keine öffentlichen Bildungseinrichtungen existieren. Zwar bilden private Bildungseinrichtungen auf Ebene der höheren Bildung auch in anderen Ländern die Mehrheit, doch stehen darüber hinaus öffentliche technische Berufsbildungszentren sowie staatlich co-finanzierte Bildungsinstitutionen zur Verfügung. Offensichtlich scheint die chilenische Regierung nicht daran interessiert zu sein, rein öffentliche CFTs einzurichten und zu finanzieren (Bernasconi 2006: 13). Dabei zeigen Brasilien und Mexiko beispielhaft auf, dass Institutionen dieser Art die Qualität der technischen Berufsausbildung positiv beeinflussen können. Kurzfristige Übergangs- und Alternativoptionen in Form von staatlichen Vollfinanzierung privater CFTs wurden zwar schon anhand von Projekten wie *Mecesup*, *Chile qualifica* und *Beca Nuevo Milenio* umgesetzt. Jene Finanzierungsalternativen erfolgten bisher jedoch nur rudimentär und können den eigentlichen Bedarf bei Weitem nicht decken (Bernasconi 2006: 13). So bleibt eine signifikante Anzahl junger Menschen aus den unteren sozialen Schichten nach wie vor sowohl im Bildungsbereich als auch auf dem

Arbeitsmarkt benachteiligt, wie Daten des Mineduc belegen (Mineduc 2012: 11). Die Finanzierung privater Bildungseinrichtungen stellt demnach nur eine Art Linderung der Symptome dar und fördert nicht, wie angestrebt, die Demokratisierung des Bildungszugangs. Diese könnte jedoch anhand der Eröffnung einer entsprechenden Anzahl öffentlicher Bildungsinstitutionen im Bereich der höheren Bildung sichergestellt werden. In diesem Zusammenhang sind jedoch die Interessen sowie die Reichweite der Einflüsse der Vertreter des privaten Bildungssektors auf die Regierung zu beachten (Bitar 2013: 32).

Chile muss den globalen Herausforderungen in Bezug auf Fortschritt und den Produktivitätsanforderungen effektiv begegnen. Dies setzt voraus, dass es innerhalb der Bildung zu einem Qualitätssprung kommt, insbesondere mit Hinblick auf die technische Berufsausbildung, die eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Produktionskapazität einnimmt (Bitar 2013: 24). Die Zahl qualifizierter Fachkräfte im Land nimmt stetig ab, woraus sich ein eklatanter Mangel eingestellt hat (Bitar 2016). Hieraus ergibt sich ein dringender Handlungsbedarf für die Regierung, insbesondere, weil der private Bildungssektor dieser Entwicklung offenbar keinen Einhalt gebieten konnte.

In den letzten Jahren wurden zwar bereits bedeutende Anstrengungen unternommen, um die Qualität der technischen Berufsausbildung zu verbessern und ihre Möglichkeiten auszubauen. Jene Initiativen konnten jedoch weder die soziale Ungleichheit im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt verringern noch dem Fachkräftemangel entgegenwirken. Die Ungleichheiten, qualitativen Mängel und im sozialen Kontext stehenden Exklusionseffekte bleiben dem Bildungssystem immanent, werden reproduziert und teilweise sogar verstärkt (Bechtum 2016: 54 ff.). Der Ausbau sowie Verbesserungen im Bereich der professionell-technischen Berufsausbildung müssen demnach stärker forciert werden. Insbesondere als Bildungsinitiative für die Schlechtergestellten sind die Potentiale innerhalb dieses Bildungszweiges bei Weitem noch nicht ausgeschöpft worden und versprechen wesentliche Verbesserungen zur Verringerung sozialer Ungleichheiten. Mit einer weiteren Phase der Bildungsreform, welche auch das duale System stärker aufgreift, kann jenen Entwicklungen besser entgegengewirkt und der Öffnung der sozialen Schere sowie den Schwierigkeiten, welche sich aus dem wachsenden Fachkräftemangel ergeben, Einhalt geboten werden.

Literaturverzeichnis:

Abdala, Ernest: CEPAL (2014). Serie Macroeconomía del Desarrollo. Nr. 162. Santiago de Chile.

Bechtum, Alexandra (2016). La Educación no se viende, se defiende. Der Kampf um Bildung im post-autoritären Chile. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*. Band 29. Heft 4. Berlin, S. 54-59.

Bernasconi, Andrés (Hrsg.) (2015). *La Educación Superior de Chile – Transformación, Desarrollo y Crisis*. Santiago de Chile.

Bernasconi, Andrés (2006). Donde no somos tigres. Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *En foco*. N.72. Santiago de Chile.

Bitar, Sergio. Por qué necesitamos un rol activo del Estado. In: Picazo, María Inés; Montero, Violeta; Muñoz, Carlos (Hrsg.) (2013). *Los Nudos Críticos de la Educación en Chile*. Concepción, S. 31-41.

Brunner, Jose Joaquin Brunner (Hrsg.) (2009). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile*. Santiago de Chile.

Bustos, M.; Guzmán, F. (2016). Chile es el cuarto país de la Océde que más gasta en educación superior. In: <http://www.latercera.com/noticia/chile-es-el-cuarto-pais-de-la-ocde-que-mas-gasta-en-educacion-superior/> [Letzter Zugriff: 14.04.2017].

Consejo Nacional de Educación (2017). In: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx. [Letzter Zugriff: 19.04.2017].

Corvalan, Javier (Hrsg) (2016). Mercado Escolar y Oportunidad Educacional. Libertad, Diversidad y Desigualdad. Santiago de Chile.

Herrera, Hugo A. (2016). La Fragil Universidad. Seguimiento de derechos sociales, deliberación y universidad. Santiago de Chile.

Jaramillo, Josefina Sotomayor (2015). Rentabilidad de la Educación Superior Técnica. Entregada por los Centros de Formación Técnica. Santiago. In: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137337/Rentabilidad%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20T%C3%A9cnica%20en%20Chile.pdf?sequence=1> [Letzter Zugriff: 23.04.2017].

Mineduc (2012): Educación Técnica Profesional en Chile. Santiago de Chile..

Mineduc (2013): Evidencias para políticas en educación. Compilación serie evidencias 2012-2013. Santiago de Chile.

Mineduc (2015). Educación técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas. Santiago de Chile.

Mineduc (2013). Serias Evidencias. Educación Media Técnica Profesional. Año 2, N.20. Santiago de Chile, 2013.

Munoz, Carlos (Hrsg) (2013). Los nudos críticos de la educación de Chile. Concepción.

Nolte, Detlef (Hrsg.) (2004). Chile Heute. Politik, Wirtschaft, Kultur. Frankfurt am Main.

Organization for Economic Co-operation and Development: Learning for jobs (2010). Synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training. Paris.

Ortiz, Iván (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media. Comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. Estudios Pedagógicos XXXVII. N. 2. Santiago de Chile.

Riquelme, Raul; Burgos, Marcos Rebolledo (2015). Informe Producto N. 2. Estudio de necesidades del sector productivo en las áreas de: Forestal, Agropecuaria, Electricidad y Turismo. Temuco.

Rojas, Mauricio Bravo; Infante Joaquin Lavin Infante (2016). Liceos de Excelencia Bicentenario. Vía rápida de inclusión y movilidad social. Santiago de Chile.

UNICEF (2016): Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia. Estado Mundial de la Infancia 2016. Una Oportunidad para cada niño. In: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf. [Letzter Zugriff: 12.04.2017].

Weintraub, Marcela (Hrsg.) (2014): Articulación de la educación técnico Profesional. Una contribución para su Comprensión y consideración desde la Política pública in Calidad en la Educación, N. 41. Santiago de Chile, S. 83-117.

Abkürzungsverzeichnis:

CFT - Technische Ausbildungszentren
CNED - Nationaler Rat der chilenischen Bildung
EMCH - Wissenschaftlich-humanistischer Bildungsweg
EMTP - Professionell-technischer Bildungsweg
ESTP - Hochschulberufsausbildung
ETP – Berufliche Technische Ausbildung
IP - Fachschulen
MINEDUC - Bildungsministerium Chiles
OECD - Organization for Economic Cooperation and Development
PSU - Auswahlprüfung für die Universität

Enrique Fernández Darraz

El arduo y confuso camino hacia la reforma de la Educación Superior en Chile, 1990-2017

Resumen

El artículo analiza el camino que ha seguido la reforma de educación superior en Chile, durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. Para comprender este proceso con una visión de largo plazo, el texto revisa en primer lugar los cambios que se introdujeron durante la dictadura del general Pinochet y las consecuencias que ellas tuvieron en la estructuración y funcionamiento del sistema. Luego presenta los intentos de legislar que realizaron los gobiernos posteriores, para concluir con la presente propuesta de reforma y legislación sobre universidades estatales. El argumento central es que el propósito de reducir los elementos de mercado que predominan en el sistema y restituir a la educación su carácter de derecho social, no se concretará en este gobierno y es incierto que alguna vez se logre.

Abstract

Der Artikel analysiert den Reformprozess der Höheren Bildung in Chile unter der zweiten Regierung von Präsidentin Michelle Bachelet. Um diesen in einer langfristigen Perspektive zu verstehen, lässt der Beitrag in erster Linie die Veränderungen in der Pinochet-Diktatur Revue passieren, mit ihren Konsequenzen für die Struktur und das Funktionieren des Systems. Danach werden die Gesetzesvorhaben der späteren Regierungen thematisiert, um so zum aktuellen Reformvorhaben bezüglich der staatlichen Universitäten hinzuführen. Die zentrale Erkenntnis ist, dass das Vorhaben, den Einfluss des Marktes, der im aktuellen System dominiert, zu reduzieren und den sozialen Charakter der Bildung wiederherzustellen, in der gegenwärtigen Regierung nicht mehr realisiert wird. Zudem ist es zweifelhaft, ob sich diese Projekt in der Zukunft umsetzen lässt.

1. Introducción

Durante su candidatura, la actual Presidenta Michelle Bachelet comprometió tres reformas estructurales (*“de fondo”* las llamó en su Programa de Gobierno): modificar el modelo tributario, formular una nueva Constitución Política y transformar el sistema educativo. Fueron, en parte, esas promesas las que le permitieron ganar las elecciones en diciembre de 2013.

Su propuesta de transformar el sistema de educación superior se hacía cargo de una demanda originada en el movimiento estudiantil de 2006, que pasó a la historia como el *“movimiento pingüino”* y que ocurrió durante su primer mandato (2006-2010). Ese movimiento se ha extendido con distintos grados de intensidad hasta hoy, tendiendo otro punto culminante en el año 2011.

En lo fundamental, la propuesta programática consistía en restituir a la educación su carácter de derecho social, dejando atrás el concepto de mercancía sobre el que ésta se articula desde inicios de la década de 1980. De igual modo, proponía elevar los estándares de calidad de la educación chilena, mejorar sus niveles de inclusión, terminar con el lucro y lograr la *“gratuidad universal”* para los estudiantes.

Inmediatamente asumido su gobierno comenzó a formular la reforma de la educación superior. Ésta, sin embargo, sufrió una serie de retrasos producto de la oposición que las ideas encontraban y de los propios desaciertos políticos del Ministerio de Educación. Finalmente, el 4 de julio del año 2016 ingresó el proyecto a la Cámara de Diputados, para iniciar su trámite legislativo.

Antes de llegar a ese punto, sin embargo, otro hecho relevante había: en marzo de ese año se implementó la gratuidad, fuera del proyecto de ley, como política pública del Ministerio de Educación dependiente de la Ley de Presupuesto. Este hecho tuvo una relevancia política mayor y seguirá teniendo importantes consecuencias en la educación superior chilena. Pero tal vez sea el único elemento de la reforma que se implemente y perviva en el tiempo.

En las páginas que siguen se analiza el largo camino que ha seguido el intento de implementar un nuevo marco normativo en la educación superior chilena y terminar, o al menos moderar, el legado neoliberal originado en la legislación de 1980.

2. La dictadura del general Pinochet y la privatización de la educación superior

La década de 1980 cambió radicalmente el sistema de educación superior. La política neoliberal impulsada por la dictadura de Pinochet, basada en la desregulación de sectores y en su transformación en zonas de mercado, también se extendió a este ámbito.

Hasta esa fecha existían ocho Universidades y la matrícula total no superaba los 150.000 estudiantes. Dos de las ocho instituciones eran estatales y las otras seis privadas, pero contaban con aporte del fisco. Las públicas eran la Universidad de Chile y la Técnica del Estado y estaban situadas en Santiago. En conjunto disponían, además, de 19 sedes distribuidas en distintas ciudades del país (Brunner 1986:25).

Las universidades privadas, en tanto, habían sido fundadas principalmente como iniciativas regionales, desde fines del siglo XIX. Tres de ellas eran confesionales: Universidad Católica del Santiago, Católica de Valparaíso y Católica del Norte. Las restantes tres eran laicas: Universidad de Concepción, Federico Santa María (Valparaíso) y Austral de Chile (Valdivia). En su conjunto componían el Consejo de Rectores, que había sido creado en 1954 con el objeto de coordinar el sistema universitario chileno.

Tres procesos desarrollados en los primeros años de 1980 cambiaron definitivamente la lógica del sistema: i) se permitió la creación privada de universidades y otras instituciones de educación superior, ii) se desmembraron las dos universidades públicas, y iii) se modificó la estructura de financiamiento del sistema.

a) La creación del sector privado

La legislación de 1980 estableció la posibilidad de fundar universidades como corporaciones de derecho privado sin fines de lucro y otros dos tipos de instituciones de educación superior: Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Ambos podían ejercer el lucro legalmente. En conjunto, los tres niveles deberían constituir un sistema secuencial y complementario de certificaciones. Consecuente con el ideario dictatorial de la época, en los tres tipos de instituciones se excluyó a los funcionarios administrativos y estudiantes del derecho a voto en los órganos colegiados de gobierno (CRUCH 1982).

Para la creación de una institución de educación superior bastaba, luego de su constitución notarial, con la inscripción en el Ministerio de Educación. Hasta el año 1988 se requirió, además, una autorización del Ministerio del Interior (Brunner 1986: 232, Bernasconi y Rojas 2004:31). Por esta vía se buscaba evitar que partidos políticos o grupos de izquierda fundaran universidades.

b) El desmembramiento del sector público

A través del Decreto ley Nr. 3.541, promulgado el 12 de diciembre de 1980, se facultó al Presidente de la República para reestructurar las universidades chilenas, dentro del plazo de un año. Con este instrumento se estableció el marco legislativo necesario para modificar en gran escala de las dos universidades estatales. Siguió a éste otro decreto, que otorgó a los rectores un plazo de 90 días para presentar un “programa de rees-

tructuración de las respectivas corporaciones” (CRUCH 1982). Rectores, por lo demás, que eran delegados militares del general Pinochet.

El principio bajo el cual se operó fue el de constituir universidades públicas a partir de las sedes regionales de las dos universidades estatales, que cumplieran con los requisitos para alcanzar ese estatus (dictar a lo menos dos carreras que ofrecieran el grado de licenciatura). Este proceso se extendió hasta los primeros años de la década del 90.

Mención adicional merece el cambio de nombre de Universidad Técnica del Estado, por el de Universidad de Santiago de Chile. Este cambio, que a primera vista parece irrelevante, tenía un valor simbólico importante en la época, en la medida que hacía desaparecer la referencia a la condición de “*estatal*” de una de las universidades más importantes del país.

c) La modificación de la estructura de financiamiento del sistema

Hasta inicios de la década de 1980, todas las universidades – públicas y privadas – recibían recursos directos del Estado. La nueva legislación estableció tres fuentes de financiamiento para las universidades, que en su conjunto debían ser el equivalente al monto global recibido hasta ese momento: i) un aporte fiscal directo, que se entregaría a todas las instituciones, ii) un aporte fiscal indirecto, que lo recibirían de acuerdo al número de estudiantes que matricularan de entre los 20.000 mejores puntajes de la prueba de admisión universitaria, e iii) ingresos por aranceles, que ahora se cobrarían de manera generalizada y regular. Con el objeto de facilitar el pago de dichos aranceles a los estudiantes se creó el Crédito Fiscal, que les prestaba dinero con ese propósito, a tasas preferenciales.

Años más tarde (1987) se incluiría un factor variable en el Aporte Fiscal Directo (5%), que asignaría un mayor volumen de recursos a las universidades que mostraran mejores niveles de logro en determinadas variables académicas. La entrega de Aporte Fiscal Indirecto, por su parte, se extendería a los 27.500 mejores puntajes en la prueba de selección universitaria.

Estas modalidades de financiamiento se establecieron para todas las universidades existentes antes de la nueva legislación y las derivadas de ellas (públicas y privadas), que por derecho propio pasaron a formar parte del el Consejo de Rectores. Las privadas fundadas en los años siguientes quedaron excluidas del financiamiento público y del mencionado Consejo.

3. La legislación de 1980 y evolución del sistema

La desregulación del sistema de educación superior tuvo como consecuencia su modificación progresiva, generando efectos positivos y negativos. Por un lado, se produjo un proceso fundacional y expansivo que permitió extender la educación superior a sectores sociales que antes no tenían acceso a ella. Por otro, los bajos niveles de regulación generaron problemas de calidad y de ejercicio encubierto del lucro, que cuestionaron seriamente – y hasta hoy – el funcionamiento del sector privado no perteneciente al Consejo de Rectores.

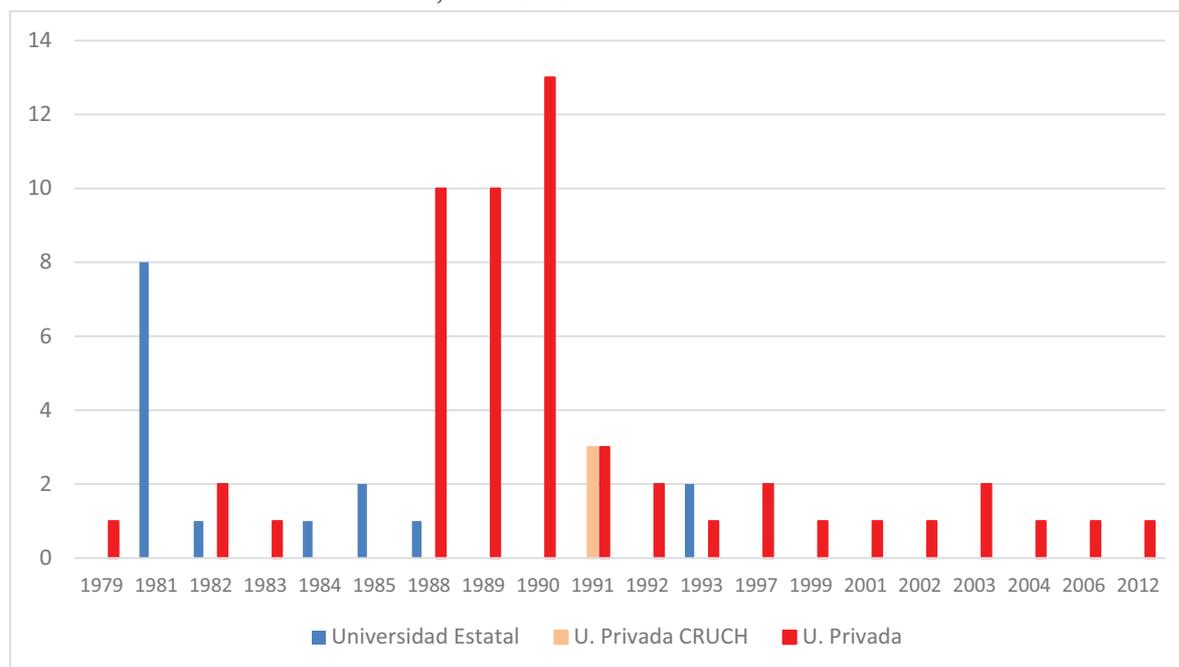
a) Fundación y cierre de universidades

La fundación y cierre de instituciones que siguió a la legislación de 1980 tuvo distintos ritmos e intensidades, y no se ha detenido hasta hoy.

El Gráfico 1 presenta la creación de universidades en Chile entre 1979 y el año 2012, fecha de la última fundación.

Gráfico 1

Fundación de Universidades en Chile, 1979-2012



Fuente: www.cned.cl, www.sies.cl

Como es posible apreciar en el Gráfico 1, el primer proceso de fundación que se inició en número significativo fue el de las universidades estatales. Éstas se derivaron de las sedes regionales de la Universidades de Chile y de la ex Universidad Técnica del Estado. Durante el período fueron creadas 14 universidades estatales, llegando en total a 16.

Tabla 1

Fundación de universidades estatales con posterioridad a 1980

Año	Nombre	Ciudad
1981	Universidad de Valparaíso	Valparaíso
1981	Universidad de Antofagasta	Antofagasta
1981	Universidad de La Serena	La Serena
1981	Universidad del Bío-Bío	Concepción
1981	Universidad de La Frontera	Temuco
1981	Universidad de Magallanes	Punta Arenas
1981	Universidad de Talca	Talca
1981	Universidad de Atacama	Copiapó
1981	Universidad de Tarapacá	Arica
1984	Universidad Arturo Prat	Iquique
1985	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Valparaíso
1985	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Santiago
1993	Universidad de Los Lagos	Osorno
1993	Universidad Tecnológica Metropolitana	Santiago

Fuente: www.cned.cl, www.sies.cl

A esta lista de universidades estatales se debe agregar la reciente fundación (2015) de otras dos: la Universidad de Rancagua y la de Aysén.

En el año 1991 fueron autonomizadas tres sedes regionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. De ese modo se crearon las Universidades Católica del Maule (en Talca y Curicó), de la Santísima Concepción (en Concepción y Talcahuano) y de Temuco.

Estas tres instituciones elevaron a 9 el número de universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores, quedando así constituido por 27 en total.

Un año antes que se promulgara la legislación de 1980, se fundó la primera institución privada: la Universidad Gabriela Mistral. Sus funciones las inició, sin embargo, en 1982. La fundación de universidades privadas, como se aprecia en el Gráfico 1, se estructura en tres etapas. En un primer período, que va desde 1981 a 1987, ésta es más bien lenta. Luego, entre 1988 y 1990, se funda un gran número de universidades. Para comenzar a decrecer la velocidad de creación de instituciones a partir de 1991.

Algunas de las razones que contribuyen a explicar este ritmo fundacional tienen relación, en primer lugar, con la crisis económica que vivió Chile en los años 1981 y 1982. Sin duda ésta inhibió el proceso de creación de instituciones. También debe haber jugado un rol importante el hecho de que no existía una experiencia previa, por lo que no resultaba fácil encontrar modelos o financistas para este tipo de iniciativa.

Esta situación cambió significativamente en el período siguiente, producto de varios factores. A esa fecha, las instituciones fundadas habían logrado importantes éxitos en su desarrollo. Además, la crisis económica ya había sido superada y la demanda por estudios superiores crecía. Finalmente, y muy relevante para comprender lo sucedido entre 1988 y 1990, la dictadura del general Pinochet había perdido el Plebiscito del 5 de octubre (1988), con lo cual se pondría fin a su régimen por la vía de elecciones democráticas, que debían realizarse dentro de un año. Ante este escenario muchos temieron que el retorno a la democracia cambiara las condiciones para la creación de universidades, por lo que se apresuraron a fundarlas. Aun cuando varias de ellas no entraron en funciones sino hasta un par de años después (Fernández et. al 2009: 16-17).

Luego de 1991 la velocidad de fundación decreció. Ello se debe principalmente a que las instituciones existentes lograron cubrir la demanda de estudios terciarios de manera conveniente, de modo que se redujo el espacio en el “mercado” para nuevas universidades.

Durante el período que va hasta el año 2006 desaparecieron 14 universidades privadas. Algunas de ellas fueron absorbidas por otras instituciones, otras no pudieron competir con universidades más consolidadas y algunos tuvieron problemas de financiamiento y gestión, que llevaron a que la instancia reguladora, el Consejo Superior de Educación, les revocara la licencia (Bernasconi / Fernández 2008). Recientemente, tres universidades más debieron cesar sus funciones. Dos en el año 2012: la Universidad La Araucana y la Del Mar. Esta última en medio de un gran escándalo de corrupción. Mientras que la Universidad ARCIS debió cerrar este año 2017, sumida en un escándalo de carácter político, dada la vinculación que tenía con el Partido Comunista, actualmente en la coalición de gobierno.

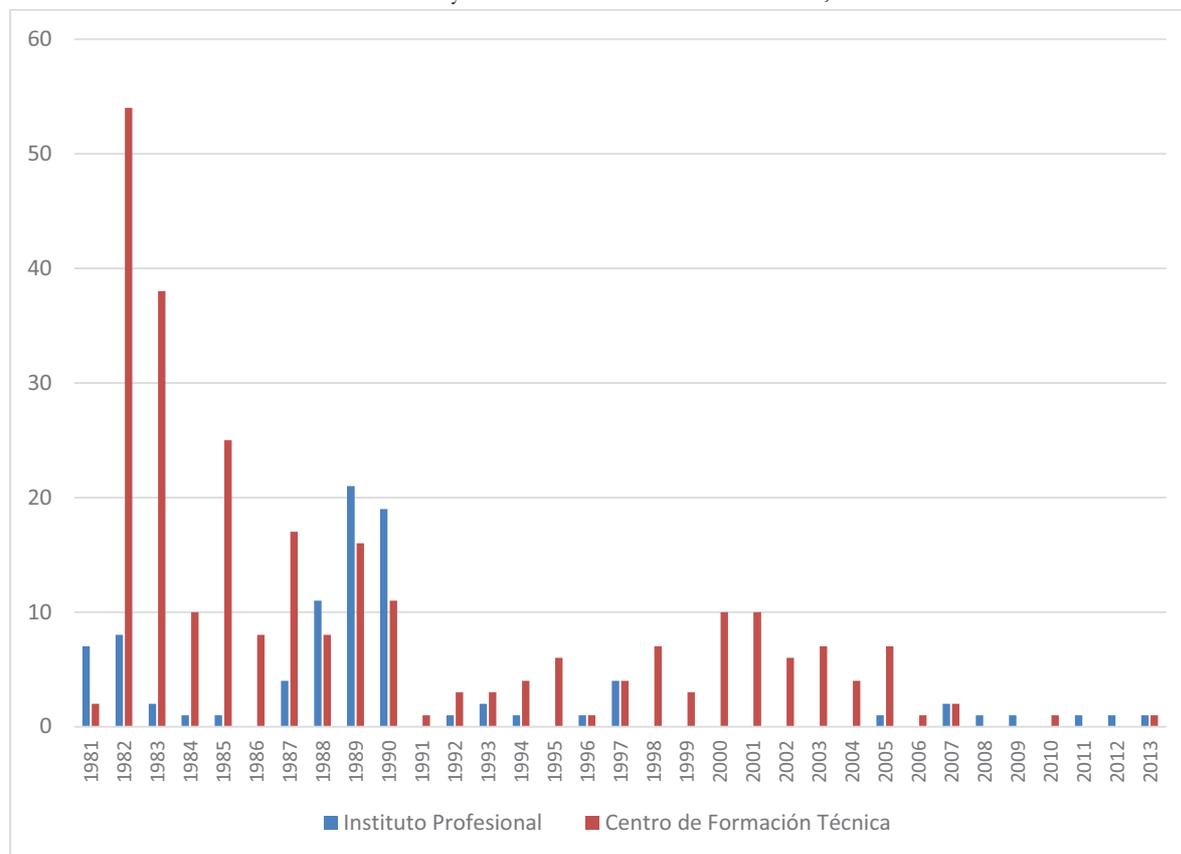
b) Fundación y cierre de Institutos Profesionales y Centro de Formación Técnica

A diferencia de lo que sucede con las universidades, seguir el proceso de fundación y cierre de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica tiene mayores complejidades, debido a que la estadística referida a estas instituciones es menos exhaustiva. Esto se debe, en parte, a que muchas de estas instancias educativas, especialmente los Centros de Formación Técnica, fueron organizaciones muy pequeñas y de corta vida. No obstante, los datos disponibles en el Consejo Nacional de Educación permiten formarse una idea de la intensa dinámica de fundación y cierre de estos niveles educativos.

El Gráfico 2 presenta el número de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica fundados desde 1981 en adelante.

Gráfico 2

Fundación de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, 1981-2013



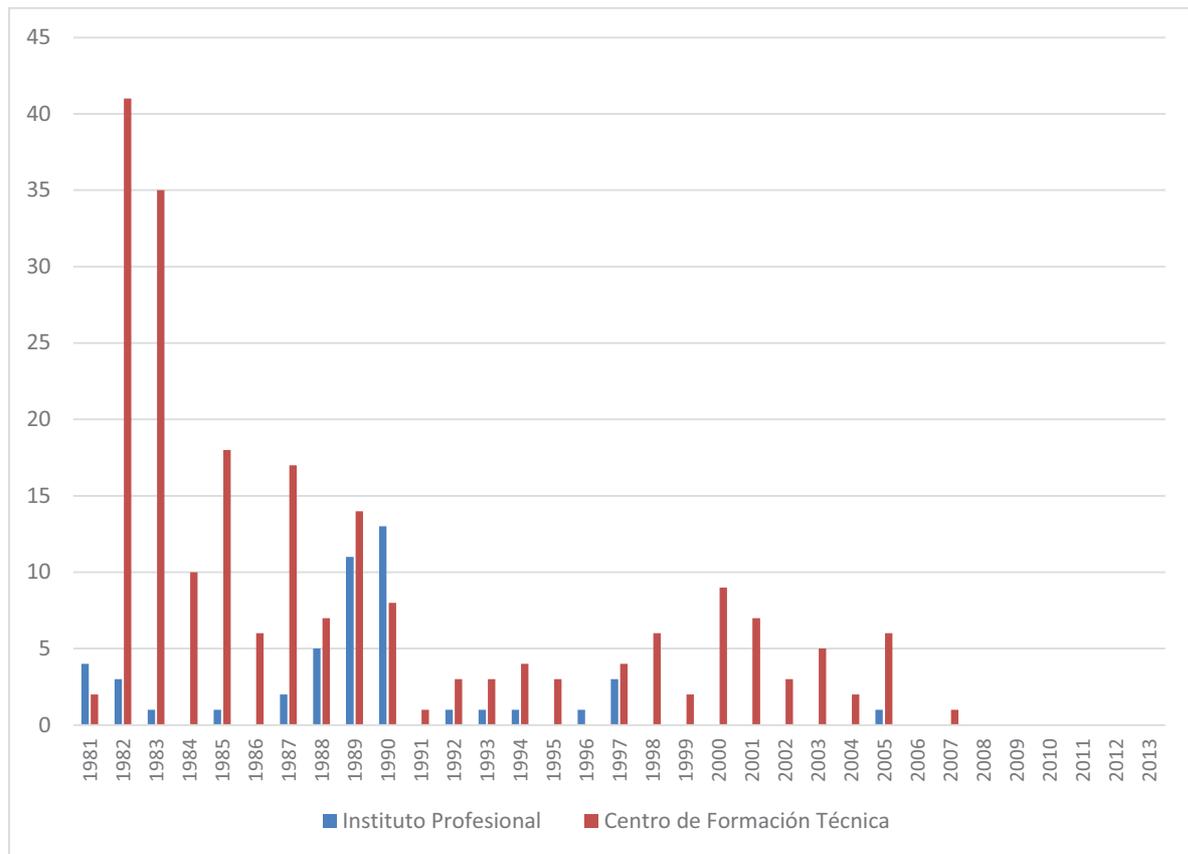
Fuente: www.cned.cl

En el gráfico anterior se aprecia claramente que la fundación de ambos tipos de instituciones ha seguido ritmos distintos. Salvo por los años iniciales, 1981-1984, los Institutos Profesionales siguen un patrón similar al de las universidades, registrando una importante alza entre los años 1987 y 1990. Probablemente las razones de esta tendencia sean las mismas mencionadas más arriba. Luego del año 1990, la creación de Institutos se reduce de manera significativa. Esto es, sin duda, atribuible a que la demanda de estudios de este nivel ya se encontraba debidamente cubierta.

Los Centros de Formación Técnica, en cambio, no se ciñen al patrón de las otras dos instituciones. Estos registran un gran número de fundaciones en los años iniciales del período en estudio, luego este ritmo decrece y se acentúa nuevamente en dos momentos distintos: 1992-1995 y 2000-2005.

El total de instituciones fundadas entre 1981 y 2013 fue de 361. De ellas 91 corresponden a Institutos Profesionales y 270 a Centros de Formación Técnica. Por otra parte, hasta el año 2017 se habían cerrado 265 de ellas, 48 Institutos Profesionales y 217 Centros de Formación Técnica (Gráfico 3).

Gráfico 3
Cierre de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, 1981-2013



Fuente: www.cned.cl

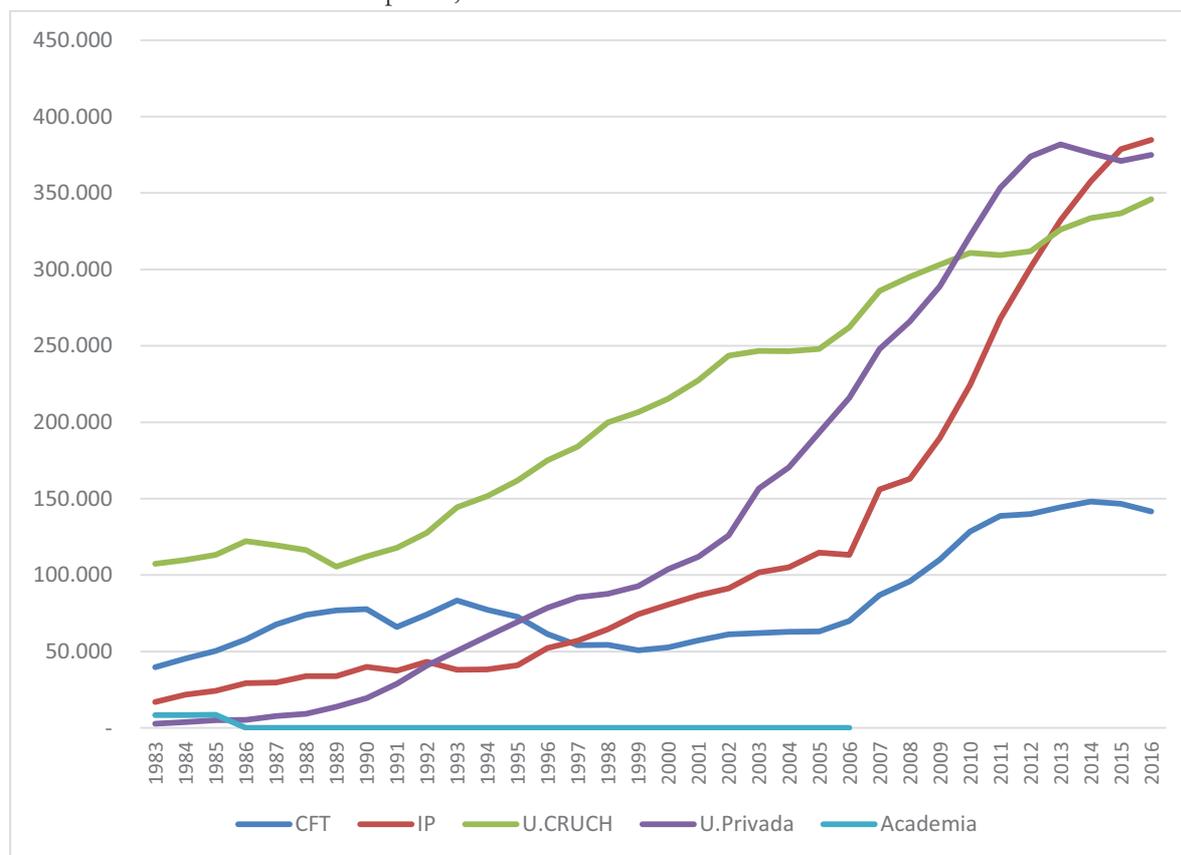
Lamentablemente no se cuenta con un estudio que analice las causas de cierre, pero es probable que éstas no disten mucho de las sufridas por las universidades y tengan relación con exigencias de cese de funciones del Ministerio de Educación – producto de problemas de gestión o deficiente calidad –, fusiones o absorciones por parte de instituciones más grandes, o simplemente con dificultades para captar alumnos

Los Centros de Formación Técnica han sido, en general, organizaciones mucho más pequeñas y menos robustas que los Institutos Profesionales, por lo mismo, están más expuestos a contingencias del entorno. Esto explica, en parte, que el número de instituciones cerradas durante el período sea alto.

c) La expansión de la matrícula

El proceso de fundación y cierre de instituciones fue acompañado de una intensa expansión de la matrícula. En el Gráfico siguiente se puede apreciar que la matrícula total del sistema pasó en algo más de 30 años, de 150.000 estudiantes a más de un millón doscientos mil. Particular importancia ha tenido el crecimiento del número de matriculados en las universidades del Consejo de Rectores, en las privadas no perteneciente a él y en los Institutos Profesionales.

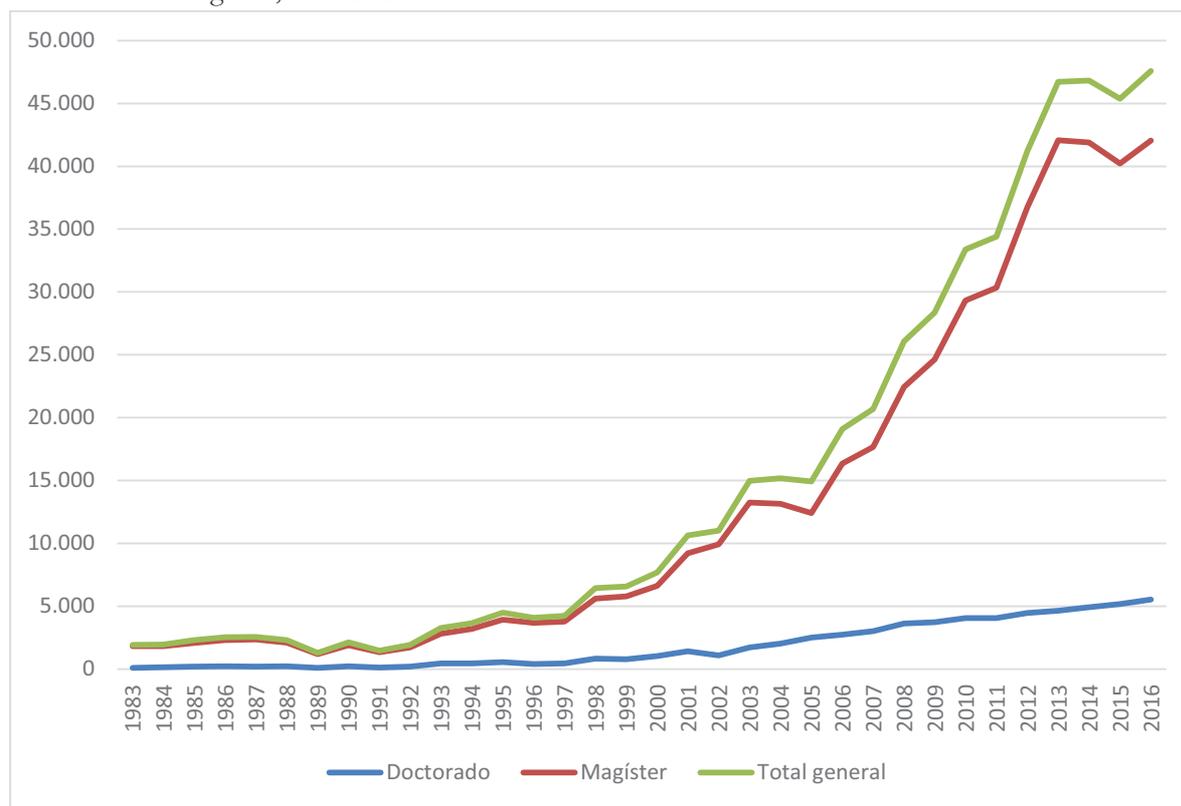
Gráfico 4
Matrícula Total de Educación Superior, 1983-2016



Fuente: www.sies.cl

El postgrado ha experimentado una evolución similar, que se ha expresado en un crecimiento sistemático de la oferta. En este ámbito, sin embargo, hay una diferencia notoria en el nivel del programa y el tipo de institución que lo ofrece. La matrícula de doctorado representa aproximadamente el 10% de todo el postgrado. Pero mientras los matriculados en magíster se distribuyen de una manera bastante homogénea entre las universidades del Consejo de Rectores y las privadas, quienes cursan doctorados lo hacen en su mayoría en las primeras (2.136 matriculados en las universidades del CRUCH, frente a 270 en las privadas, en el año 2016).

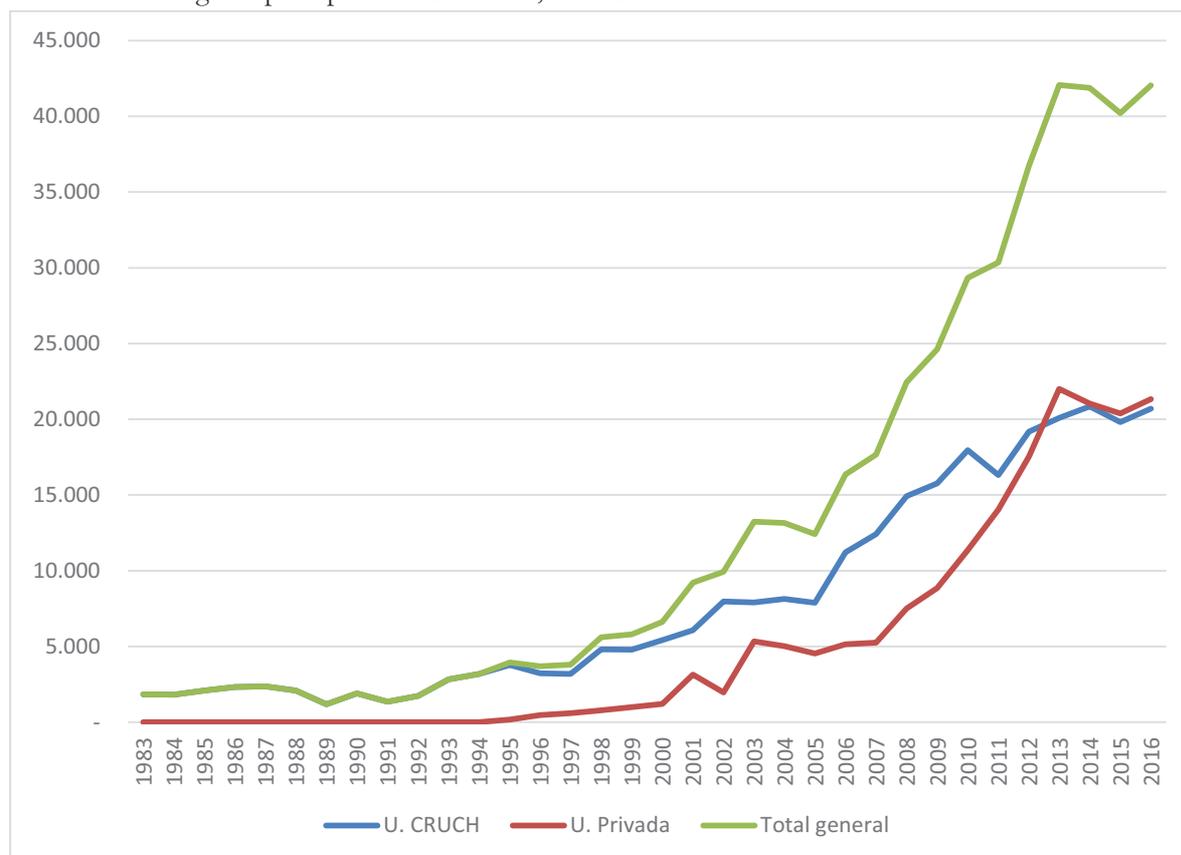
Gráfico 5
Matrícula de Postgrado, 1983-2016



Fuente: www.sies.cl

Particularmente interesante resulta el hecho que hasta mediados de la década de 1990, la matrícula de magíster se concentraba sólo en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. A partir de ese momento, el sector privado no perteneciente a él comenzó a desarrollar de manera masiva dichos programas, al punto que 20 años más tarde lo ha superado en matrícula. Probablemente – y ello sería consistente con el hecho que la oferta de doctorado se encuentra en las instituciones con mayor tradición – la principal oferta la constituyan los programas de carácter profesional, por sobre los académicos, ya que estos requieren de un menor nivel de inversión.

Gráfico 5
Matrícula de Magíster por tipo de Universidad, 1983-2016



Fuente: www.sies.cl

d) Consecuencias de la desregulación

La desregulación del sistema de educación superior en la década de 1980 lo llevó a una expansión acelerada, que tuvo una serie de beneficios (como el ya mencionado aumento de la cobertura), pero también varios perjuicios. Entre estos últimos se pueden enunciar: i) el alza creciente de los aranceles estudiantiles que ha llevado a Chile a ser uno de los países más caros del mundo en relación al ingreso per cápita, ii) el alto endeudamiento en que muchas familias han debido incurrir para poder financiar los estudios, iii) la precariedad de cierta oferta, que se ha expresado en una intensa dinámica de apertura y cierre de instituciones, en especial en los dos primeros niveles de formación, y iv) el ejercicio encubierto del lucro en el sector universitario, que en algunos casos ha desvirtuado el sentido de la formación universitaria.

La mayor complejidad, sin embargo, la constituyen tres elementos. Por una parte, la estructuración del sistema sobre una lógica de competencia, que ha provocado que las instituciones desarrollen dinámicas que escasamente contribuyen a armonizar la oferta educativa. Más bien han desatado una especie de “guerra” por captar matrícula y financiamiento público y privado, que impide el establecimiento de mayores relaciones de colaboración. Esto afecta incluso a las universidades estatales, que se ven obligadas a entrar en esta dinámica, al encontrarse subfinanciadas por el Estado.

Por otra parte, la alta dependencia de las instituciones del financiamiento privado originado en los aranceles no sólo ha intensificado la competencia en la matrícula, sino también ha provocado que importantes funciones universitarias – como la investigación, en aquellas instituciones que la realizan – dependa en una medida importante de la captación de dicho tipo de financiamiento.

Por último, la velocidad de la expansión ha generado fundadas dudas acerca de la calidad de la educación que se entrega, especialmente en el sector privado no perteneciente al Consejo de Rectores, sobre el que también ha recaído la sospecha de ejercicio encubierto del lucro.

4. La política pública y el intento por devolver mayores regulaciones en el sistema de educación superior

Desde el regreso a la democracia en Chile, en marzo de 1990, es posible identificar tres “ciclos” políticos y legislativos en la educación superior. El primero de ellos tuvo lugar entre 1990 y aproximadamente 1995/97, y se corresponde con los gobiernos de Patricio Aylwin y Eduardo Frei. En esta etapa hubo un intento por legislar de manera global sobre el sistema y modificar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que había sido promulgada por Pinochet un día antes de entregar el poder.

El segundo “ciclo” va desde los años 1995/97 al año 2006. Este período se caracteriza por la renuncia a alcanzar consensos políticos y legislativos con la oposición y por articular la política pública básicamente a partir del financiamiento fiscal. Para ello se utilizó como principal herramienta la Ley de Presupuestos.

Finalmente, un tercer “ciclo” comienza con las masivas movilizaciones de estudiantes secundarios que se desarrollaron en el año 2006 y que pasaron a la historia como la “*revolución pingüina*”. A partir de ese año se inició un proceso cuyo punto culminante es la reciente propuesta de reforma de la educación superior y que se caracteriza por regresar a la idea de legislar globalmente sobre el sistema (Fernández 2015).

a) La imposibilidad de los consensos políticos y legislativos, y el financiamiento como instrumento de política.

Tanto el programa de Patricio Aylwin como el de Eduardo Frei hicieron expresas menciones a su voluntad de modificar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Consecuente con dicha intención, ambos intentaron legislar de manera global sobre el sistema de educación superior, a fin de solucionar diversas debilidades juzgadas importantes.

Con ese propósito se nombró en mayo el año 1990 una Comisión de Estudios de la Educación Superior (Brunner 2004: 28), que coloquialmente pasó a ser conocida como “*Comisión Brunner*”. Esta comisión – compuesta de 22 integrantes – tuvo dos cometidos: primero, “*estudiar y proponer las modificaciones que estimase necesario introducir en la legislación vigente en el sector de la enseñanza superior*”; y segundo, formular las bases para una política de desarrollo del mismo (Comisión 1991: vii).

La propuesta legislativa fue entregada a la Presidencia de la República en noviembre de 1990, mientras que la política de desarrollo se remitió en marzo de 1991.

El proyecto de ley buscaba reformar integralmente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (no sólo la educación superior) y fue enviado al Congreso en septiembre de 1992 (Iniciativa 392-324)¹. Sin embargo, éste no encontró acogida y en julio de 1997 fue archivado.

Tampoco lo encontró posteriormente la propuesta de una “*Ley Marco*” para las universidades estatales, cuyo proyecto había sido ingresado al Congreso en julio de 1997 (Iniciativa 73-335)². Luego de casi tres años de discusión el Presidente de la República solicitó el archivo del proyecto, en junio del año 2000.

¹ Los proyectos de Ley reciben los nombres de Mensaje, Moción o Iniciativa, dependiendo de quien lo ingrese a trámite. Con el objeto de uniformar el lenguaje y dada la escasa relevancia de esta distinción para el artículo, en el texto se utilizó sólo el concepto de Iniciativa.

² Este proyecto reemplazó a otro que había sido enviado al Senado en julio de 1995 (Iniciativa 73-355: 4).

Ambos hechos tuvieron importantes consecuencias en la forma como se concibió y articuló la política pública en educación superior. Dado que esas propuestas no pudieron concretarse en leyes, debido a la imposibilidad de construir consensos políticos y legislativos, los gobiernos de la Concertación optaron por intentar regular el sistema por la vía de modificaciones legales menores donde les era posible (becas de reparación, crédito fiscal, normas para la elección de rectores, entre otras) y de las leyes anuales de presupuesto.

A partir de ese momento, entonces, se perfila un modo de hacer política y política pública que prescinde de las visiones de gran alcance en beneficio de desarrollos y mejoras puntuales. La forma de relación que se estableció y consolidó, entonces, entre el Estado y las instituciones, tuvo como principal elemento el financiamiento. Por igual razón, la política pública del sector se caracterizó por responder principalmente a situaciones contingentes, por abarcar sólo dimensiones parciales del sistema y por centrarse en la asignación de recursos. Estos constituirán los tres ejes principales de este nuevo “ciclo”, cuyo rasgo central será utilizar “*el financiamiento como instrumento de política*”.

b) La ley de aseguramiento de la calidad de 2006 y el inicio de una nueva etapa política y legislativa

Hasta el año 2006 los procesos de acreditación que se venían desarrollando desde 1999 no contaban con un sustento legal y tenían carácter voluntario. La “*Comisión de Evaluación de Calidad de Programas de Pregrado de Instituciones Autónomas de Educación Superior*” – conocida como CNAP: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado – había sido creada en febrero de 1999, por Decreto Nr. 51 del Ministerio de Educación, como una comisión asesora.

La acreditación de postgrado, en tanto, era llevada a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), que funcionaba en la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) desde comienzos de los años 1990. Su formalización por parte del Ministerio de Educación se realizó por la vía de un Decreto (Nr. 225) de junio de 1999. Ésta también surgió como una comisión asesora, denominada “*Comisión de Evaluación de Calidad de Programas de Postgrado de Universidades Autónomas*”.

Mientras la CNAP funcionó al alero y fue financiada por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), la CONAP continuó radicada en CONICYT.

Producto de la relevancia que tomaron estos procesos, el gobierno presentó en abril del año 2003 un proyecto para crear un “*Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*” (Iniciativa 512-348). Esta ley fue promulgada en octubre de 2006 (Ley 20.129)³.

Su promulgación marca el cierre del ciclo conocido como “*el financiamiento como instrumento de política*” y el inicio de otro, en el que nuevamente se hace posible pensar e intentar aprobar leyes que tengan un impacto global en el sistema. Esto no quiere decir que se renunciara a la otra forma de hacer política pública, sino sólo que se produce una apertura a pensar, como a comienzos de la década del 90, la educación superior chilena como un todo integrado.

³ Paradójicamente, había sido la ley del Crédito con Garantía Estatal (20.027), promulgada un año antes, la que había sentado las bases para hacer la primera reforma legal de mayor alcance en el sistema de educación superior, al dar reconocimiento legal a los procesos de acreditación. En el Título III, Artículo 7, numeral 5, establecía como requisito para las instituciones que quisieran acceder a este beneficio, que “*se encuentren acreditadas en conformidad con el sistema de aseguramiento de la calidad que establezca la ley*”.

c) El movimiento “pingüino” y la modificación de la LOCE

A comienzos del año 2006 se produjo un movimiento de estudiantes secundarios de alcance nacional, que ha pasado a la historia como “*la revolución de los pingüinos*”. Comenzó en el Liceo de Lota, región del Bío Bío, cuando el 26 de abril profesores y alumnos protestaron por las malas condiciones de la infraestructura del establecimiento. Al día siguiente adhirieron liceos de la capital y ampliaron las demandas a aspectos como gratuidad del transporte público y de la Prueba de Selección Universitaria, becas de alimentación, entre otros.

Rápidamente el movimiento se amplió a otros liceos y hacia mediados de mayo, luego de una serie de protestas callejeras, los estudiantes decidieron tomarse los establecimientos y extender las demandas a los fundamentos del sistema educativo chileno, exigiendo la derogación de la LOCE y el fin de la educación escolar municipalizada.

El movimiento llegó a todo Chile y logró un enorme respaldo ciudadano. De los dos liceos emblemáticos que habían sido tomados el 19 de mayo (Liceo de Aplicación e Instituto Nacional), se llegó a fines de mes con más de doscientos establecimientos paralizados o en toma, incluidos particulares subvencionados y particulares pagados, además de diversas universidades (Costa 2008: 26-30).

Esto provocó que el 1 de junio de ese año la Presidenta de la República anunciara la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación – compuesto por 81 integrantes – cuya labor consistiría en revisar la LOCE y formular propuestas de mejora.

Por una parte, esta situación marca el momento en que se inicia el declive del movimiento “pingüino”. Por otra, plantea por primera vez, después de más de diez años, la posibilidad efectiva de legislar de manera global sobre la educación chilena y modificar la LOCE.

El Consejo comenzó a sesionar a mediados de junio y en septiembre presentó un primer informe de avance. En diciembre entregó el Informe Final. Posteriormente, en abril de 2007 la Presidencia de la República ingresó al Congreso el Proyecto de “*Ley General de Educación*” (LEGE), el que fue promulgado en agosto de 2009.

Esta ley marca el punto más alto de este nuevo ciclo político y legislativo que se inicia con la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, en el año 2006 y que dura hasta hoy (el siguiente hito será la recién presentada propuesta de reforma de la educación superior). Su principal diferencia con el ciclo anterior es la voluntad de los distintos actores de avanzar en generar una regulación global del sistema por la vía de la legislación⁴. Sin embargo, el apremio por conseguir los acuerdos políticos que hicieran factible la aprobación de las propuestas en materia de educación escolar llevó a excluir de la discusión los temas de educación superior. En su momento se planteó que la revisión de la legislación de educación superior se abordaría en otra oportunidad. Como consecuencia de esta decisión, la LEGE simplemente replicó la parte de la LOCE relativa a educación superior, la que se mantiene vigente hasta hoy.

5. La Reforma de la Educación Superior

El 4 de julio de 2016 la Presidencia de la República ingresó finalmente a la Cámara de Diputados el proyecto de Reforma de la Educación Superior (Iniciativa 110-364).

⁴ Posteriormente, en el año 2007, fue nombrado un Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior. Éste entregó un Informe a la Presidencia en marzo 2008. Sin embargo, este texto no tuvo implicancias legislativas mayores.

Lejos de las expectativas que había desatado, el proyecto provocó una reacción general de rechazo, incluso en muchos actores que antes lo habían apoyado decididamente.

El desencuentro entre la propuesta del gobierno y lo esperado por todos llegó a un punto tal, que el Ministerio de Educación debió comprometer el envío de una Indicación Sustitutiva, que reemplazaría todos aquellos aspectos que fueran considerados deficitarios. Esta llegó casi un año más tarde, el 7 de abril de 2017. Paralelamente, y con el objeto de atender las peticiones de las universidades estatales, el gobierno preparó otro proyecto para fortalecerlas, que fue ingresado a tramitación legislativa el 2 de junio por la Presidenta (Iniciativa 58-365).

Con este último paso se intentó cumplir con los compromisos de campaña, acallar las voces críticas y responder a quienes señalaban que el proyecto original no se hacía cargo debidamente de las propias universidades del Estado.

a) Antecedentes de la Reforma: gratuidad y fundación de dos Universidades Estatales

Una vez asumido el segundo gobierno de Michelle Bachelet comenzó la formulación del proyecto de reforma de la educación superior, bajo la dirección del entonces Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre. En mayo de 2015, la Presidenta realizó un anuncio que tendría importantes consecuencias para el sistema: la política de gratuidad se implementaría a partir de marzo de 2016 y no en 2017, como estaba previsto originalmente. Ello se haría, además, no desde la Ley de Reforma, sino basada en la Ley de Presupuesto, que se discute cada año en el Parlamento.

La consecuencia más relevante de esta decisión fue dejar expuesta la asignación de “*gratuidad*” – como otras tantas políticas públicas – a la correlación de fuerzas políticas existentes en el Congreso.

Esto llevó a que en la discusión legislativa del año 2015 se condicionara la aprobación de la Ley de Presupuesto a la extensión de dicho financiamiento a las instituciones privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores, que tuvieran más de cuatro años de acreditación institucional. Al año siguiente se debió extender a dicho sector un programa de becas exclusivo de las universidades estatales y privadas tradicionales.

Las principales objeciones a la entrega de este financiamiento fiscal a dichas instituciones se relacionan con que éste no está sujeto a control y rendición de cuentas ante la Contraloría General de la República y con que algunas de las universidades que lo recibieron son sospechosas de lucrar encubiertamente.

En ambas oportunidades, sin embargo, el gobierno debió ceder a fin de lograr la aprobación de la Ley de Presupuesto. Esta situación, además, se seguirá repitiendo mientras no se apruebe una Ley de Reforma del sector, que fije las bases de la política de gratuidad.

Otro hecho relevante que antecedió el ingreso del proyecto de Reforma al Congreso fue la fundación de dos universidades estatales, en agosto de 2015. Una de ellas en Rancagua, la otra en Aysén. De ese modo el sistema público de universidades se extendió a todas las regiones del país. Ambas comenzaron a recibir alumnos en marzo del presente año.

Por último, en marzo de 2016 se fundaron 15 Centros de Formación Técnica estatales, en todas las regiones del país (Ley 20.910), que funcionarán asociados a una universidad pública. Esta medida restituye al Estado un rol que había perdido producto de la legislación de 1980, que había trasladado la totalidad de la oferta de formación técnica al sector privado.

b) La Reforma de Educación Superior: principales características

Como se mencionó más arriba, el proyecto de Ley fue ingresado a la Cámara de Diputados el 4 de julio de 2015 y derivado a la Comisión de Educación para su estudio. Su objetivo principal es *“reformular completamente el régimen jurídico del sector”*.

Su ingreso al proceso legislativo fue antecedido por una serie de situaciones e informaciones confusas que crearon un clima de desconfianza en el trabajo que el gobierno estaba desarrollando. Esta desconfianza se vio acrecentada por el hecho que periódicamente el Ministerio de Educación distribuyó entre los actores relevantes del sistema (como rectores, por ejemplo) *“Minutas”* con los principales contenidos del proyecto. Dichas minutas fueron discutidas en varias instancias y foros, generando un gran volumen de información adversa al proyecto, que el gobierno no tuvo tiempo ni capacidad para procesar. Agravó esta situación el que el Ministerio de Educación anunciara en reiteradas ocasiones la fecha en que ingresaría el proyecto al Congreso, posponiéndola al menos seis veces.

El Proyecto resultó ser un extenso documento de 174 páginas, de las cuales 31 corresponden al Mensaje Presidencial. Tiene en total 202 artículos principales y otros 60 transitorios, organizados en 8 Títulos.

Los tres ejes conceptuales sobre los que se articula son: i) la búsqueda permanente de la calidad, ii) la equidad e inclusión y iii) la pertinencia del quehacer de la educación superior.

A estos ejes conceptuales, el proyecto de reforma agregaba cinco objetivos específicos: i) consolidar un Sistema de Educación Superior, ii) dar garantías de calidad y resguardo de la fe pública, iii) promover la equidad e inclusión, iv) fortalecer la Educación Superior Estatal, y v) fortalecer la formación técnico profesional.

Con este propósito, el proyecto introducía una serie de regulaciones y creaba una nueva institucionalidad que se componía de una Subsecretaría de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación, un Consejo para la Calidad de la Educación Superior, que reemplaza a la Comisión Nacional de Acreditación, y una Superintendencia de Educación Superior. Esta última tenía particular relevancia, ya que era una de las reivindicaciones recurrentes exigida para intentar poner fin al lucro encubierto que algunas universidades ejercitaban.

Por último, entre sus propuestas más relevantes estaban crear un sistema único de acceso a la educación superior, modificar el modelo de financiamiento público, establecer una nueva forma de relación entre el Estado y sus universidades y dar estatuto legal a la política de gratuidad que se había implementado en 2016.

c) Desconcierto y rechazo

El proyecto de Ley provocó un inédito desconcierto y rechazo, que lo dejó sin bases sociales y políticas para una discusión legislativa viable. Las razones fueron variadas, por lo que en las líneas que siguen se listan las principales.

Un primer y fundamental reproche era que éste no terminaba con la competencia de mercado como motor del desarrollo de la educación superior. Es decir, no establecía un nuevo modo de relación entre las instituciones, ni entre éstas y sus usuarios (estudiantes) o con el Estado. El ejemplo más evidente lo constituía el acceso a recursos públicos, ya que el proyecto confundía la fuente de recursos (el Fisco) con la modalidad de asignación (por productividad, por cantidad de matrícula, etc.), que seguía fundada en una lógica de competencia.

Además, no modificaba de manera sustantiva la relación entre el Estado y sus universidades, ya que sólo aumentaba la presencia de los representantes del Gobierno en las Juntas Directivas y les creaba un fondo exclusivo, no precisado, y sujeto a la discusión presupuestaria anual.

Tan importante como lo anterior – que generó el rechazo del sector público – fue el hecho que el proyecto ponía a las universidades privadas del Consejo de Rectores, cuyo aporte científico y educativo al país ha sido invaluable, al mismo nivel que las universidades privadas fundadas bajo la legislación de 1980.

Otro elemento no bien recibido fue la generación de un marco regulatorio para el sector privado (incluidas las universidades privadas del CRUCH) muy complejo, escasamente aplicable y que no daba garantías de poder controlar el ejercicio encubierto del lucro.

Por último, la expansión progresiva de la política de gratuidad hacia todos los sectores sociales quedaba condicionaba a los ingresos fiscales y el crecimiento del PIB, por lo que no era posible garantizar que ella existirá alguna vez como fue pensada y prometida.

Estos fueron, sin duda, los puntos principales que le quitaron legitimidad social y política al proyecto de reforma de educación superior, ya que cada uno de ellos afectó a un sector o faltó a las expectativas que le había generado.

Se agregan, además, otros aspectos de alcance más global, como generar un sistema de acreditación que incidía en la autonomía de las instituciones y una regulación de precios y vacantes que las inmovilizaba, al poner límites al crecimiento. Además, consolidaba un modelo de financiamiento a la demanda y no a la oferta, ya que la entrega de los recursos de la gratuidad se haría directamente a las universidades de acuerdo al número de alumnos que matricularan y no como fondos regulares y permanentes.

Los puntos antes descritos, como se mencionó, provocaron un amplio rechazo y dejaron al proyecto sin posibilidad de ser aprobado en la discusión legislativa. Ante ello, el gobierno comprometió el envío de un Indicación Sustitutiva, que modificaría aquellos aspectos más conflictivos, y un proyecto de ley para el fortalecimiento de las universidades estatales, que las pusiera a resguardo de la lógica de mercado a la que hoy están sometidas.

d) Situación actual

El 7 de abril del presente año el gobierno ingresó la Indicación Sustitutiva comprometida en 2016, lo que le permitió lograr, diez días más tarde, que la Cámara de Diputados aprobara la idea de legislar en general sobre el proyecto. Esto significa que todo el articulado será analizado en la Comisión de Educación de la Cámara, para luego regresar a ser votado en particular (artículo por artículo). Una vez concluido este proceso, se replicará un esquema similar en el Senado.

Adicionalmente, se formuló y envió un proyecto de *“Ley sobre Universidades del Estado”*. Con esto se busca reducir el volumen de la discusión, al separar el sector público del privado. Paradojalmente, el gobierno volvió al final de su período a una idea que ya circulaba, pero que descartó, en sus inicios. Éste fue remitido a la Cámara de Senadores y deberá realizar el mismo trámite legislativo, sólo que en el sentido inverso.

El principal problema, sin embargo, es que al gobierno ya no le queda tiempo para lograr la aprobación de ambas leyes. Para tener un punto de comparación se puede señalar que la discusión del proyecto de aseguramiento de la calidad, aprobado en 2006, tomó tres años y tenía sólo 43 artículos. A pesar de haber sido un proyecto que despertaba bastante consenso, durante la discusión se le realizaron más de 500 indicaciones.

La Indicación Sustitutiva tiene 121 artículos en su cuerpo principal, más otros 42 transitorios (algo menos que el proyecto inicial, que considerada 202 artículos, más 60 transitorios). El proyecto de fortalecimiento de las universidades estatales contempla 56 en su cuerpo principal y 7 transitorios.

La discusión legislativa de ambos proyectos requerirá un par de años, que este gobierno ya no tiene. En diciembre habrá elecciones presidenciales y parlamentarias, que probablemente cambien la línea del actual gobierno y la correlación de fuerzas políticas en el Congreso. Si ello sucede, se alterará también la prioridad que se les asigne y es posible que se archiven y no se aprueben, como ya sucedió con los proyectos presentados por Patricio Aylwin y Eduardo Frei, hace dos décadas.

No en vano algunos analistas han señalado que su envío por parte del gobierno a trámite legislativo no buscaba mucho más que cumplir formalmente con los electores, conscientes de la inviabilidad legislativa del trámite. Por lo mismo lo llamaron “*el último saludo a la bandera de Bachelet*” (Segovia 2017).

6. Conclusiones

El sistema de educación chileno, como se ha visto en las líneas anteriores, fue sometido bajo la dictadura de Pinochet a las mismas reglas neoliberales de funcionamiento que otros sectores de la economía. En el fondo, lo que se intentó fue transformar una esfera social que tradicionalmente había sido comprendida como un derecho social, en un mercado de bienes y servicios, regido por la racionalidad económica, las “*leyes de mercado*” y la monetarización de las relaciones.

Es precisamente este proceso el que se ha tratado – con escaso éxito – revertir en las últimas dos décadas y media, por los gobiernos que siguieron a la dictadura.

En un principio lo intentaron por la vía legislativa y buscaron modificar el marco regulatorio general del sistema. Este intento fracasó hacia mediados de la década de 1990, por lo que la política pública del sector se articuló principalmente en torno al financiamiento y la Ley de Presupuesto.

Recién hacia mediados de la década del 2000 se volvió sobre la idea de legislar globalmente, producto de la enorme presión social que ejerció el “*movimiento pingüino*”, que obligó al gobierno de Michelle Bachelet a incorporar en la agenda legislativa este tema. Expresión de ello fue la aprobación de la LEGE, que se concentró principalmente en la educación primaria y secundaria.

Debería transcurrir aún una década más para que se volviera a intentar regular el nivel terciario. Sin embargo, los desaciertos del gobierno y las imprecisiones del proyecto, le han restado viabilidad política y legislativa. Al punto que es muy probable que nunca se apruebe o, con toda seguridad, nunca se haga en el formato actual, y sólo le sobreviva una política de gratuidad parcial y dependiente de la correlación de fuerzas que exista en el Congreso, al momento de aprobar la Ley de Presupuesto.

Paradójicamente, el fallido intento de legislar globalmente sobre el sistema termine consolidando una forma de hacer política pública que se buscaba dejar atrás y cuyo principal instrumento es el financiamiento.

Bibliografía

Allard, Raúl (s/f): “Tendencias de la Educación Superior en Chile. Políticas Públicas en Educación Superior en Chile: contexto, programas, proyección”, en: www.mecesup.cl (fecha de visita, mayo 2006)

Bernasconi, Andrés (2010): Chile’s Dominant Privat Higher Education. En: The Global Growth of Private Higher Education, ASHE Higher Education Report, Vol. 33, N. 3, pp. 23-35.

Bernasconi, Andrés y Fernández, Enrique (2008): Das Sterben Privater Universitäten in Chile, en: Die Hochschule 2/2008, pp. 71-83.

Bernasconi, Andrés, y Rojas, Fernando (2004): Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Santiago: Editorial Universitaria.

Brunner, José Joaquín (1986): Informe sobre la Educación Superior en Chile. Santiago: FLACSO.

Brunner, José Joaquín (2004): Políticas y mercado de educación superior. En: Brunner, José Joaquín y Meller, Patricio (2004): Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. El rol de la información pública. Santiago: Ril. Pp. 19-85.

CNAP (2007): El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Santiago: CNAP-MINEDUC.

Comisión de Estudio de la Educación Superior (1991): Informe. Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en la Década de los Noventa. Santiago.

CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) (2000): Programa FONDECYT. Impactos y Desarrollo 1981-2000. Santiago: CONICYT.

Costa, P., (2008) El rol de los fotologs en el movimiento estudiantil chileno de mayo de 2006). Tesis de Maestría en Ingeniería de Medios de Comunicación. Universidad de Poitiers, Facultad de Motricidade Humana de Lisboa, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.

CRUCH (1982): Régimen Jurídico de la Educación Superior. Vol. 1 Normas Generales. Santiago: CRUCH.

Fernández Darraz, Enrique (2015): Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En Andrés Bernasconi (Ed.) La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 173-217.

Fernández, Enrique; Lenhardt, Gero, Reisz, Robert y Stock, Manfred (2009): Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und USA – Struktur und Entwicklung. (HoF Arbeitsbericht 03/09), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg; Lutherstadt Wittenberg.

González, Pablo (2004): Una mirada económica de las políticas y de las necesidades de información en educación superior. En: Brunner, José Joaquín y Meller, Patricio (2004): Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. El rol de la información pública. Santiago: Ril. Pp. 87-129.

Iniciativa 58-365 (2017): Proyecto de Ley sobre Universidades del Estado.

Iniciativa 027-365 (2017): Proyecto de Ley de Educación Superior (Boletín 10.783-04)

Iniciativa 098-360 (2012): Proyecto de Ley que crea un Sistema de Financiamiento para la Educación Superior.

Iniciativa 110-364 (2016): Proyecto de Ley de Educación Superior

Iniciativa 194-359 (2011): Proyecto de Ley que Reforma Constitucional sobre Calidad y Financiamiento de la Educación.

Iniciativa 277-359 (2011): Proyecto de Ley que crea la Superintendencia de Educación Superior.

Iniciativa 392-324 (1992): Proyecto de Ley que Modifica la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza.

Iniciativa 498-360 (2013): Proyecto de Ley que crea la Agencia Nacional de Acreditación y establece un nuevo Sistema de Acreditación.

Iniciativa 512-348 (2003): Proyecto de Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Iniciativa 73-335 (1997): Proyecto de Ley Marco de Universidades Estatales.

MINEDUC (2005a): Proyecto MECESUP 2. Educación Terciaria para una Sociedad del Conocimiento. Plan de Implementación de Proyecto (PIP), Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (2005b): Fondo Competitivo: Logros e impacto. Santiago: MINEDUC.

Mönckeberg, María Olivia (2005): La Privatización de las Universidades. Una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Copa Rota.

Mönckeberg, María Olivia (2007): El negocio de las Universidades en Chile. Santiago: Random House Mondadori S.A.

Rodríguez C., Jorge et al. (2010): Inversión Pública en Educación Superior: Avances 2006 – 2010 y Desafíos. Estudios de Finanzas Públicas 6, Ministerio de Hacienda.

Segovia, Macarena (2017): Reforma a las universidades estatales: el último saludo a la bandera del gobierno de Bachelet. En: El Mostrador, 9 de junio de 2017
(<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/06/09/reforma-a-las-universidades-estatales-el-ultimo-saludo-a-la-bandera-del-gobierno-de-bachelet/>)

Zapata, Gonzalo (2004): Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. En: Calidad de la Educación 21/2004, pp. 141-154.

Die Autorinnen und Autoren

- Cecilia Fernández Darraz (Temuco)** Forscherin an der Universidad Católica de Temuco; Doktorin in Humanwissenschaften an der Universidad Austral de Chile; maria.fernandez@uctemuco.cl
- Enrique Fernández Darraz (Santiago de Chile)** Professor an der Facultad de Educación der Universidad de Tarapacá; Doktor in Soziologie an der FU Berlin; efernandezdarraz@gmail.com
- Anna Danuta Fiedler (Rostock)** Masterstudierende am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften; anna.fiedler2@uni-rostock.de
- Björn Kluger (Schwerin)** Jugendbildungsreferent bei Arbeit und Leben Mecklenburg-Vorpommern e. V.; Magisterabschluss in Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Rostock; BjoernKluger@gmx.de
- Roberto I. Mardones (Temuco)** Lehrbeauftragter des Departamento de Sociología y Ciencia Política der Universidad Católica de Temuco; Doktor in Sozialwissenschaften der Universidad Nacional de Cuyo; rmardones@uct.cl
- Christopher A. Martínez (Temuco)** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Departamento de Sociología y Ciencia Política der Universidad Católica de Temuco; Doktor in Politikwissenschaft an der Loyola University in Chicago; christopher.martinez@uct.cl
- Christian Pfeiffer (Rostock)** Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock, Lehrstuhl für Vergleichende Regierungslehre; christian.pfeiffer@uni-rostock.de
- Nicole Schwabe (Bielefeld)** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im interdisziplinären BMBF-Projekt "Die Amerikas als Verflechtungsraum" am Center for InterAmerican Studies der Universität Bielefeld; nicole.schwabe@uni-bielefeld.de
- Bárbara Soares (Rostock)** Doktorandin am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock; Zweites Staatsexamen in Rechtswissenschaften; Master in Politikwissenschaft an der Universität Rostock; barbara.soares@uni-rostock.de

Ausgaben der Reihe „Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung“

- Heft 1** Jürgen Rüländ: Neue Wege der Zusammenarbeit in Süd-Ost-Asien. Rostock 1994.
- Heft 2** Christian Wagner: Regionale Konflikte, Rüstungswettlauf und nukleare Proliferation in Südasien. Rostock 1995.
- Heft 3** Peter Birle/Nikolaus Werz: Argentinien nach den Wahlen vom Mai 1995. Stellungnahmen argentinischer Wissenschaftler und Politiker aus Anlaß des Symposiums „Argentinien – Politik, Kultur und Außenbeziehungen“ vom 30.6. bis 2.7.1995 in Rostock. Rostock 1995.
- Heft 4** Jost Bandelin/Gerald Braun/Jürgen Rüländ: Wirtschaftspartner Asien: Mecklenburg-Vorpommerns Unternehmer auf der Suche nach neuen Märkten. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Rostock 1995.
- Heft 5** Jürgen Rüländ: The Asia-Europe Meeting (ASEM): Towards a New Euro-Asian Relationship? Rostock 1996.
- Heft 6** Nikolaus Werz/Jochen Schmidt: Wahlen in Mecklenburg und Vorpommern. Rostock 1996.
- Heft 7** Christian Wagner: Politischer Wandel und wirtschaftliche Reformen in Indien. Rostock 1997.
- Heft 8** Conchita Hübner: Auswirkungen des Transformationsprozesses auf die Situation von Frauen in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 1997.
- Heft 9** Martina Zellmer-Bjick: Canada's Asia-Pacific Policy on the Eve of the APEC-Summit. Rostock 1997.
- Heft 10** Falko Brinner/Michael Storck: Vom Feindbild zur Armee der Einheit. Die Bundeswehr der Einheit aus der persönlichen Sicht von zwei betroffenen Soldaten. Rostock 1998.
- Heft 11** Johann-Friedrich Engel: Tourismus und Tourismuskonzepte in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 1999.
- Heft 12** Friedrich Welsch/Nikolaus Werz: Der Wahlsieg und der Regierungsbeginn von Hugo Chávez Frías in Venezuela. Rostock 1999.
- Heft 13** Yves Bizeul/Matthias Schulz: Die deutsch-französischen Beziehungen. Rückblick und aktueller Stand. Rostock 2000.
- Heft 14** Conchita Hübner-Oberndörfer: Transformation des Bildungswesens in Mecklenburg-Vorpommern seit 1990. Rostock 2001.
- Heft 15** Nikolaus Werz u.a.: Kommunale Direktwahlen in Mecklenburg-Vorpommern Rostock 2001.
- Heft 16** Dieter Schröder u.a.: Peripherer ländlicher Raum – zum Beispiel der Landkreis Demmin. Rostock 2002.
- Heft 17** Yves Bizeul u.a.: 10 Jahre Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften. Ehrenpromotion von Prof. Dr. Dieter Schröder. Rostock 2002.
- Heft 18** Gudrun Heinrich/Nikolaus Werz (Hrsg.): Forschungen in Mecklenburg-Vorpommern zu Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Rostock 2003.

- Heft 19** Gudrun Heinrich (Hrsg.): Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in der Arbeit gegen Rechtsextremismus. Rostock 2004.
- Heft 20** Gudrun Heinrich (Hrsg.): Jugend und Politik – Verdrossenheit? Rostock 2004.
- Heft 21** Hans Jörg Hennecke (Hrsg.): Staats- und Verwaltungsmodernisierung in Mecklenburg-Vorpommern. Anregungen, Standpunkte und Perspektiven zur Reformdebatte. Rostock 2004.
- Heft 22** Steffen Schoon u.a.: Die Kommunalwahlen 2004 in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 2004.
- Heft 23** Dörte Ahrendt-Völschow: Die Lateinamerikawissenschaften an der Universität Rostock von 1958 bis 1995. Rostock 2004.
- Heft 24** Nikolaus Werz u.a.: Kooperation im Ostseeraum. Eine Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen und politischen Kooperation unter besonderer Berücksichtigung der neuen Bundesländer. Rostock 2005.
- Heft 25** Gudrun Heinrich u.a.: Beiträge zu Fragen von Zivilgesellschaft und Rechtsextremismus. Rostock 2005.
- Heft 26** Jenny Bonin/Nikolaus Werz u.a.: Baltic Cities and Migration. Contributions of the UBC Workshop Baltic Cities and Migration. Problems – Potentials – Perspectives, 05-07 Oktober 2006 in Rostock. Rostock 2006.
- Heft 27** Steffen Schoon/Nikolaus Werz (Hrsg.): Die Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern 2006 – Die Parteien im Wahlkampf und ihre Wähler. Rostock 2006.
- Heft 28** Arne Lehmann: Gründe und Folgen des Brain Drain in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Abwanderung in einem ostdeutschen Flächenland. Rostock 2008.
- Heft 29** Steffen Schoon/Arne Lehmann (Hrsg.): Die Kommunalwahlen 2009 in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 2009.
- Heft 30** Mykola Myhailovich Izha/Friedhelm B. Meyer zu Natrup: Politik und Verwaltung. Rostock 2010.
- Heft 31** Martin Koschkar/Christopher Scheele (Hrsg.): Die Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern 2011 – Die Parteien im Wahlkampf und ihre Wähler. Rostock 2011.
- Heft 32** Thomas Prenzel (Hrsg.): 20 Jahre Rostock-Lichtenhagen. Kontext, Dimensionen und Folgen der rassistischen Gewalt. Rostock 2012.
- Heft 33** Christian Nestler/Christopher Scheele (Hrsg.): Die Kommunalwahlen 2014 in Mecklenburg-Vorpommern. Rostock 2014.
- Heft 34** Christian Pfeiffer/Nikolaus Werz (Hrsg.): Spanien vor den Wahlen 2015. Eine erste Analyse der Regional- und Kommunalwahlen. Rostock 2015.
- Heft 35** Nikolaus Werz (Hrsg.): Kuba im Wandel. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums. Rostock 2016.
- Heft 36** Martin Koschkar/Jan Müller/Christian Nestler (Hrsg.): Die Landtagswahl in Mecklenburg-Vorpommern 2016 – Die Parteien im Wahlkampf und ihre Wähler. Rostock 2016.

- Heft 37** Gudrun Heinrich (Hrsg.): Zum Umgang mit der Extremen Rechten in Mecklenburg-Vorpommern. Analysen zum Schweriner Weg, MVgida und zum Handlungskonzept gegen Rechtsextremismus, Rostock 2017.
- Heft 38** Christian Pfeiffer/Enrique Fernández Darraz/Björn Kluger (Hrsg.): Bildung in Chile. Beiträge einer binationalen Kooperation. Rostock 2017.

Die Reihe als PDF:

<http://www.ipv.uni-rostock.de/forschung/publikationen/rostocker-informationen-zu-politik-und-verwaltung/>

