

Nº3, noviembre 2016

PALABRA PÚBLICA

Hospital Clínico José
Joaquín Aguirre:
el Hospital Escuela de Chile

Luis Maira, representante
chileno en Colombia:
“La validación de los acuerdos
de paz aún es posible”

VICERRECTORÍA DE EXTENSIÓN Y COMUNICACIONES / UNIVERSIDAD DE CHILE



Elena Caffarena

PENSANDO UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA

EN ESTA EDICIÓN ESCRIBEN: Alejandra Mizala, Patricio Aceituno, Manuel Antonio Garretón, Raúl Atria, María Olivia Mönckeberg, Irma Palma, Roberto Aceituno y más.

PANORAMAS CULTURALES



CINEASTAS DE LA CHILE: "PERSONAS, PERSONAJES, PAISAJES, TERRITORIOS"

El Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile invita a ver cine nacional gratis. Se trata del séptimo ciclo de Cineastas de la Chile, "Personas, personajes, paisajes, territorios", el cual trae exhibición y reflexión de la obra reciente de realizadores del Instituto de la Comunicación e Imagen, ICEI.

15 de noviembre Alas de mar (Dir.: Hans Mülchi, 2016, 75 min)

22 de noviembre Tierra en movimiento (Dir.: Tiziana Panizza, 34 min)

22 de noviembre Territorios en trance (Dir.: Carlos Saavedra, 60 min)

29 de noviembre 9 hipótesis sobre Charly Flowers (Dir.: Carlos Flores)

29 de noviembre El Sueño de Bolívar (Dir.: Orlando Lübbert)

29 de noviembre Allende, mi abuelo Allende (Dir.: Marcia Tabutti, 2015, 90 min)

Dónde: Auditorio Jorge Müller. Instituto de la Comunicación e Imagen. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa.

Horario: 18:30 h / **Entrada liberada** / Inscribirse previamente al correo rppice@uchile.cl



"ÁNIMAS DE DÍA CLARO" EN TEATRO NACIONAL CHILENO

La obra de teatro popular de Alejandro Sieveking, que debutó en 1962 con la dirección de Víctor Jara, vuelve en noviembre con sólo siete funciones dirigidas por Nelson Brodt. La historia de las fallecidas hermanas de Talagante, cuyos espíritus vagarán en la casona que habitaron hasta que cada una satisfaga un deseo que no ha podido alcanzar, propone una mirada al campo chileno y a la musicalidad campesina a través de mujeres que luchan por sus objetivos.

Cuándo: 10, 11, 12, 17, 19, 25 y 26 de noviembre.

Dónde: Sala Antonio Varas. Morandé 25, Santiago.

Horario: 20:00 h / **Entrada general \$ 7.000; estudiantes y tercera edad \$ 3.000**



LE CORBUSIER Y EL SUR DE AMÉRICA

A cincuenta años de la muerte del arquitecto y urbanista Charles-Édouard Jeanneret-Gris, más conocido como Le Corbusier (1887 - 1965), el Museo de Arte Contemporáneo de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile presentan "Le Corbusier y el sur de América", una selección de cincuenta dibujos y planos originales, además de ocho maquetas producidas en Chile por el arquitecto más trascendente del siglo XX. Desarrollados a partir de 1929, estos documentos son inéditos en el país, y algunos son exhibidos por primera vez en Latinoamérica.

Cuándo: 4 de noviembre de 2016 al 22 de enero de 2017

Dónde: MAC Parque Forestal

Horario: 11:00 a 19:00 h / **Entrada Liberada**



Cuarto Ciclo Danza, Teatro y Orquesta (Ballet Nacional Chileno y Orquesta Sinfónica de Chile)

El vínculo entre danza y teatro es de larga data. Se puede encontrar en la música de escena dedicada a acompañar las obras teatrales a partir del siglo XVII, o a través del Tanztheater desarrollado en Alemania por Kurt Jooss y Pina Bausch a principios del siglo XX. Rescatando esta unión entre ambas manifestaciones artísticas y para cerrar la temporada 2016, el BANCH conmemorará los 400 años de la muerte de dos de los más destacados dramaturgos de todos los tiempos: Shakespeare y Cervantes. Coreografía: Mathieu Guilhaumon (Francia) / Thomas Noone (Inglaterra).

Cuándo: 18, 19, 24, 25 y 26 de noviembre y 1, 2 y 3 de diciembre.

Dónde: Centro de Extensión Artística y Cultural de la Universidad de Chile. Av. Providencia 043, Providencia.

Horario: 20:00 h / **Precios de las entradas en <http://www.ceacuchile.com/>**

Más actividades en: www.uchile.cl/agenda



Universidades: por qué se evita una mirada global

POR ENNIO VIVALDI

Rector de la Universidad de Chile

► La idea de que el financiamiento universitario debe ser visto como la suma de infinitesimales aportes otorgados a cada individuo para que cada uno mejor resuelva, representa llevar a un extremo inevitablemente absurdo, más que el individualismo, la negación a ver el conjunto. Y es curioso que nadie quiera exponer la obvia relación entre este hablar de las partes tan desvinculadas como sea imaginable y nunca del todo, con un país que tiene tantas dificultades para entenderse, conversar, cohesionarse.

Más curioso resulta que el simple hecho de ver el conjunto como tal pueda resultar muy incómodo. La Contraloría General de la República, consciente de que la incomodidad es un derivado inevitable de sus acciones, ha sido quizás la única institución que ha hecho preguntas tan simples como: ¿cuánto se gasta en total en nuestro país en Educación Superior? ¿Cuánto es gasto público y cuanto gasto privado? ¿Cómo se distribuyen entre los grandes sectores de la Educación Superior tanto el gasto como el alumnado? ¿Cómo ha evolucionado esa distribución en las últimas décadas?

Porque recién entonces, con esas cifras es que se hace evidente lo que nadie quiere que se ponga en el tapete: cuánto recibe una universidad estatal regional comparada con los ingresos de un gran consorcio privado. Y queda demasiado claro que una fracción ínfima de lo que ésta recibe cambiaría la vida de la primera, lo cual lleva a una pregunta de una incomodidad aún mayor: por qué no se quiere que revivan las universidades públicas.

Es también muy curioso que siendo enormes las cantidades de recursos públicos que llegan a las universidades privadas, nadie se preocupe de ver cómo se gastan, ni mucho menos con qué garantía de buen destino se solicitan para ser asignados. Notable y aplaudible, al respecto, la decisión del Contralor de fiscalizar por fin esos recursos. Tan notable como

la de flexibilizar el control de las actividades académicas con criterios acordes a sus especificidades.

Es difícil imaginar que una distribución de recursos estatales en cualquier otro rubro pudiera hacerse con tal desaprensión. Qué pensaríamos si cualquier producto que el Estado comprare, digamos cuadernos, delantales o lo que fuere, lo hiciera sin importar la calidad de lo que está comprando, ni si hay proveedores consolidados que den mejores garantías. Me apresuro a decir que ésta es una analogía limitadísima, si se piensa en todas la implicancias para el desarrollo humano, económico, científico y cultural que conlleva la inversión en instituciones de Educación Superior.

Invertir en el sistema universitario público obliga al Estado a asumir una responsabilidad que ha insistido en tercerizar. No es un problema presupuestario, más bien tiene que ver con asumir su misión, compartida con las universidades, de preocuparse del conjunto de la población y de un proyecto de desarrollo del país.

Esperamos que el apoyo, después de tantos, tantos años que recibe hoy el Hospital Clínico de la Universidad de Chile sea el inicio de un cambio de paradigma de mayores alcances, que vaya más allá de empezar a reparar una situación que se hace insostenible. A saber, que una Universidad tenga que financiar con sus propios medios, que en Chile significa en una medida importante de sus estudiantes, la formación de especialistas. Esos especialistas harán posible la atención médica tanto en el sector público como en el privado. Es increíble que en Chile se niegue lo que es obvio en cualquier otro país: el financiamiento del sector público de Educación Superior es indispensable para el progreso no sólo de sí mismo, algo de suyo relevante, sino tanto del mundo público como del mundo privado a nivel de la nación entera. Nuestro hospital universitario y la salud de Chile son un muy buen ejemplo. ▲

ÍNDICE

P.4
ENTREVISTA A LUIS MAIRA,
REPRESENTANTE CHILENO EN COLOMBIA

P.9
EL HOSPITAL
ESCUELA DE CHILE

P.15
UN CINE DE LA MULTIPLICIDAD:
EMERGENCIA DE NUEVAS PERSPECTIVAS
EN EL CINE CHILENO CONTEMPORÁNEO

P.19
JUAN RADRIGÁN: UN PEQUEÑO REDOBLE
PARA UN HOMBRE GRANDE

P.21
ENTREVISTA A LEONOR ARFUCH,
PROFESORA TITULAR DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

P.25
CRÍTICA DE LIBROS

P.27
ENTREVISTA A BÉLGICA CASTRO,
ACTRIZ FUNDADORA DEL TEATRO
EXPERIMENTAL DE LA U. DE CHILE

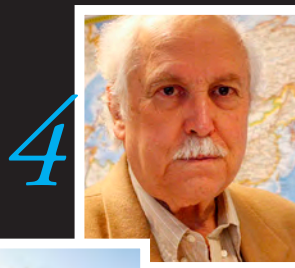
P.31
GALERÍA
ENERGÍA CON VISIÓN ANCESTRAL

P.34
“CUANDO HABLAMOS SOBRE QUÉ
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
QUEREMOS, ESTAMOS PENSANDO
EN QUÉ SOCIEDAD QUEREMOS”

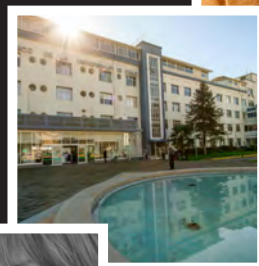
P.36
“CREO QUE HABRÍA QUE CONSTRUIR UN
HORIZONTE PRÓXIMO Y NÍTIDO PARA
CREAR UN SISTEMA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR ESTATAL”

P.38
“HAY QUE DOTAR A LAS UNIVERSIDADES
ESTATALES DE AUTONOMÍA EN
SU FINANCIAMIENTO Y EN SU
FORMA DE GOBIERNO”

P.40 DOSSIER



4



9



21



27



31

PALABRA
PÚBLICA

REVISTA PALABRA PÚBLICA / N°3 / OCTUBRE-NOVIEMBRE 2016

Director General: Rector Ennio Vivaldi / **Directora Editorial:** Faride Zeran /
Editora General: Jennifer Abate / **Editora Periodística:** Ximena Póo / **Editor**
Dossier: Gustavo González / **Coordinadora de Redacción:** María Jesús Ibáñez /
Directora de Comunicaciones: Mariela Ravanal / **Jefe de Prensa:** Simón Boric.

Equipo Periodístico: Sofía Brinck / Cristian Cabalin / Francisca Palma /
Felipe Ramírez / Natalia Sánchez / Francisca Siebert / Manuel Toledo-Campos

Diseño: Ximena González y Gonzalo Catriao.

Fotografía: Felipe PoGa y Alejandra Fuenzalida.

Imagen de portada: Elena Caffarena de la Colección Archivo Fotográfico del Archivo
Central Andrés Bello, Universidad de Chile / Iluminación y color Ximena González.

Consejo Editorial: Roberto Aceituno / Fernando Atria / Rodrigo Baño /
Pilar Barba / Cristian Bellei / Sergio Campos / Jonás Chnaiderman /
Rosa Devés / Daniel Hojman / María Eugenia Horvitz / Jorge Martínez /
María Olivia Mönckeberg / Roberto Neira / Irma Palma /
Sonia Pérez / José Miguel Piquer / Flavio Salazar.



La era Trump

POR FARIDE ZERAN

Vicerrectora de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile

► La tolerancia es un concepto que se expresa con fuerza en el siglo 17, y que en el siglo 18, con Voltaire y Diderot, alcanza su máxima validación intelectual. Es la reivindicación que se levanta en Europa cuando la Iglesia Católica perseguía a quienes no abrazaban sus ideas, y es el estandarte de quienes apostaron a ella como el valor máximo de la ilustración.

La carta sobre la tolerancia de John Locke a fines del siglo 17 es la expresión de esa necesaria separación entre Iglesia y Estado. Tres siglos más tarde y tras millones de muertos en guerras declaradas y otras escondidas, esos valores, sumados a los de la diversidad que nos hablan del respeto a los derechos civiles, sociales y reproductivos, se levantan como las grandes conquistas del humanismo para este milenio.

De Martí a Simón Bolívar en nuestro continente; de Ghandi, Luther King a Mandela; o de Fanon, Sartre, a De Beauvoir, las generaciones del siglo 20 crecieron siguiendo las luchas anticoloniales y antimperialistas de los pueblos, aprendiendo que ciertos términos debían ser desterrados de nuestro lenguaje, como racismo, *apartheid*, gueto, segregación. Y, más tarde, que otras debían ser denunciadas como discriminación, machismo, sexismo, misoginia, etcétera...

Desde la Declaración Universal de los DD.HH. de Naciones Unidas de 1948, la humanidad ha avanzado asumiendo que todos somos sujetos de derecho y que la tolerancia y la diversidad deben ser protegidos no sólo con leyes y normas, sino también en el ejercicio cotidiano de la comunicación.

Porque lo “políticamente correcto” no nos remite al eufemismo en la esfera de la socialización, donde se disimulan la ignorancia y el prejuicio, sino que nos lleva a una forma de lenguaje que tributa al respeto y tolerancia hacia toda la humanidad.

De ahí que el discurso racista y misógino del recientemente electo Presidente de EE.UU. Donald Trump, resulte

alarmante, así como sus amenazas antimusulmanas; de construcción de un muro en la frontera de tres mil kilómetros con México, y de expulsión del país de cerca de dos millones de mexicanos, más otras expresadas *urbi et orbi*.

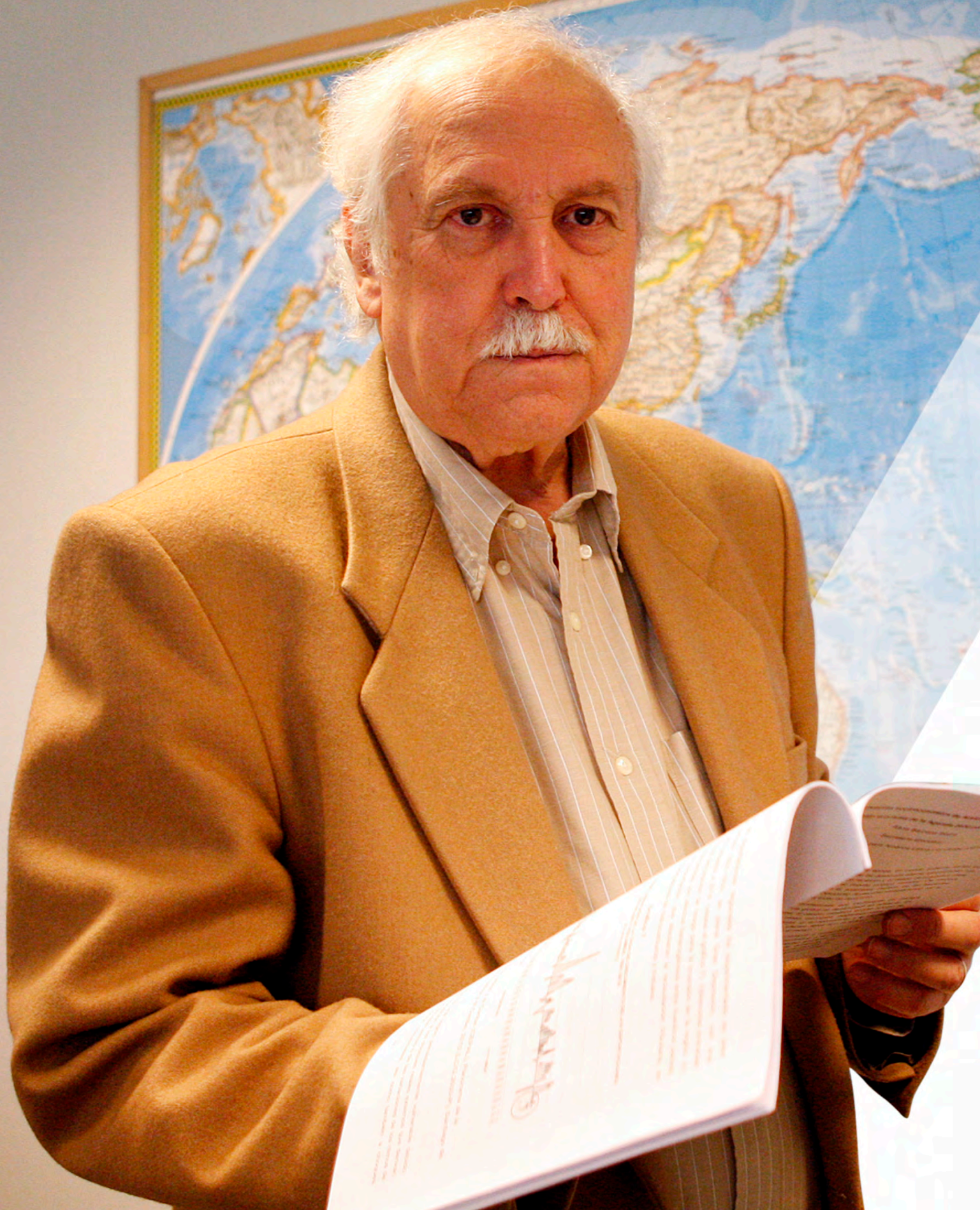
Las similitudes entre EE.UU. hoy y la Alemania que votó en las urnas a Hitler en marzo de 1932 pueden resultar lejanas y exageradas para muchos. Sin embargo, un ejemplo más reciente al interior de EE.UU. es la figura del senador Joseph Mc Carthy, que entre 1950 y 1956, con la Guerra Fría como telón de fondo, marcó una época de persecución, cárcel y destierro para miles de estadounidenses, que acusados de “actividades antiamericanas” fueron despedidos de sus trabajos, acosados, encarcelados o exiliados.

El actor Charles Chaplin; el periodista inmortalizado en la película *Buenas noches, buena suerte*, Edward R. Murrow; el escritor Dashiell Hammett; o Arthur Miller, entre muchas figuras de literatura, el cine o el teatro fueron víctimas de esta “caza de brujas” que marcó de manera dramática la vida política, social y cultural de la sociedad estadounidense de la década de los cincuenta.

Pero hoy es la humanidad y sus valores de tolerancia y respeto a la diversidad lo que nuevamente está en juego. Con ellos, la vida de millones de desplazados de las intervenciones del mundo occidental en las zonas de Asia y África, en la mayor catástrofe humanitaria de los últimos tiempos.

En el inicio de la era Trump, el futuro de esas millones de personas, en su mayoría musulmanes, así como el de miles de mexicanos cuya permanencia en EE.UU. se ve amenazada, es incierto. ¡Pero no son los únicos!

Por ello la humanidad apuesta a que en el futuro Trump se escriba con la T de tolerancia y no de tragedia. ►



Luis Maira, ex embajador:

“LA VALIDACIÓN DE LOS ACUERDOS DE PAZ AÚN ES POSIBLE”

El representante chileno en las negociaciones de paz entre el gobierno de Colombia y las FARC explica la importancia de lograr un acuerdo entre un Estado democrático y una guerrilla después de 52 años de enfrentamientos. El triunfo del No en el plebiscito de octubre abortó ese proceso, pero el nuevo acuerdo, que incluye los reclamos de quienes se opusieron, hace pensar en nuevas posibilidades de llegar finalmente a la paz.

POR CRISTIAN CABALIN
FOTOS FELIPE POGA

► El abogado de la Universidad de Chile, Luis Maira, ha estado vinculado a la actividad política por más de cinco décadas. Fue presidente de la Fech en 1963 y diputado por Santiago desde 1965 hasta 1973. Después de la recuperación de la democracia fue ministro y embajador en México y Argentina. Hace cerca de tres años la Presidenta Michelle Bachelet le encomendó ser el representante de Chile en las negociaciones por la paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Nuestro país actuó como “acompañante” junto a Venezuela. Noruega y Cuba fueron las naciones “garantes”. Desde esa experiencia, Maira explica los alcances del acuerdo y el inesperado resultado del plebiscito del 2 de octubre, que dejó como vencedora a la opción No.

Antes de comenzar a describir las negociaciones, Maira sitúa la trascendencia de este hecho. Dice que no existe ninguna acción similar en la historia reciente del mundo. “Este acuerdo tiene como telón de fondo el Estatuto de Roma, que fija un nuevo marco para los crímenes de guerra y la certeza de que las violaciones

a los derechos humanos no prescriben ni se pueden amnistiar. Es la primera vez que se negocia la paz bajo estas condiciones”, señala.

Maira espera que con el tiempo estas negociaciones sean valoradas en su real dimensión. “Ha sido un proceso largo y complejo, porque son 52 años de guerra entre las FARC y el Estado colombiano. A eso hay que agregar que hubo numerosos intentos de paz con las FARC, el ELN (Ejército de Liberación Nacional), y el único exitoso fue con el M-19 (Movimiento 19 de abril), que a finales de los años ‘80 entró a la vida pública de Colombia”, indica.

Justamente ese punto fue conflictivo en el acuerdo con las FARC, porque sus detractores argumentaban que se les entregaban ventajas políticas que no habían tenido otros grupos, como cuotas aseguradas en el Parlamento.

Decir eso es desconocer qué es un acuerdo de paz. Un acuerdo de paz es un entendimiento entre un grupo en armas y un gobierno civil, que se han enfrentado permanentemente y donde ninguno ha derrotado al otro. Es



tratar de alcanzar la paz en un contexto de incertidumbre y enfrentamiento. En el caso de Colombia, se acordó que no se iba a suspender. Son muchos años de acción de la guerrilla, del ejército y la policía. Recién en noviembre de 2015 las FARC decretaron un alto al fuego unilateral, que se hizo bilateral más tarde con el acuerdo del 26 de septiembre de 2016.

Entonces, no se trataba de “regalías”, sino de condiciones normales en una negociación de estas características.

El caso del M-19 sirve para entenderlo. Era una organización extremadamente exitosa y al poco tiempo de firmar el acuerdo con el Estado colombiano, el M-19 logró que se estableciera una asamblea nacional constituyente y se aprobara la Constitución de 1991. Uno de los jefes del M-19 fue co-presidente de la asamblea, Antonio Navarro, quien también fue ministro de Salud, gobernador, y ahora es senador. No es el único dirigente del M-19 que ha entrado a la política de manera constructiva. Esto demuestra que una fuerza armada que ha librado enfrentamientos por varios años con el Estado, tiene la capacidad para incorporarse a la vida pública.

¿Después del resultado del plebiscito existe esa posibilidad con las FARC?

Estamos en una situación muy atípica y precaria, porque el acuerdo de paz estaba sujeto a la aprobación de la ciudadanía. El hecho de que se haya rechazado, por un pequeño margen y con una gran abstención, deja todo esto en

punto suspensivo. En 297 páginas se proponía la paz después de resoluciones largamente estudiadas, donde siempre se respetaban las reglas del derecho internacional.

¿Cuáles eran los puntos más delicados del acuerdo?

La agenda tenía cinco puntos. Uno de ellos fue el tema agrario, porque las FARC tienen un origen campesino. De hecho, su fundador, Manuel Marulanda, “Tirofijo”, fue un campesino. Se acordaba el equivalente a una pequeña reforma agraria en términos latinoamericanos, donde se cambia algo en la estructura de la tenencia de la tierra. No era radical, pero se buscaba que los campesinos accedieran a una cantidad mayor de tierra con el apoyo del Estado.

¿Otro punto era el referente a las condiciones políticas?

La participación política es obvia y está en todos los acuerdos de paz, pues para dejar las armas y entrar a la vida pública se requieren ciertas condiciones. Es la transición de un grupo armado a un grupo político. En este caso, se trataba de una participación temporal de cinco representantes en las dos Cámaras. Una tiene 107 miembros y la otra 164. Cinco miembros no inciden mayormente, pero era la forma de garantizar que no quedaran fuera del principal órgano político, que es el Congreso. Era una especie de resguardo por dos periodos legislativos (2018-2022 y 2022-2026). Después desaparecía y debían competir de igual manera por los votos, pero ya con ocho años de experiencia parlamentaria y electoral. Era un acuerdo transitorio.



“Es una etapa de vacío, burbuja o limbo político. No estamos en el cielo ni en el infierno”.

¿Y las drogas? Algunos opositores al acuerdo acusaban a las FARC de ser el mayor grupo narcotraficante del mundo.

Yo llegué a la convicción muy absoluta de que ellos no son narcotraficantes. Ellos facilitaban esa actividad en un territorio controlado y cobraban impuestos. Ellos no hacían el proceso de producción, ni traslado, ni comercio. Con el acuerdo, ellos renunciaban a un sistema de recaudación tributaria sobre la producción de la hoja de coca y sobre los laboratorios establecidos en esos territorios. Ellos se declaraban un Estado y cobraban este impuesto para financiarlo. Han dicho ‘no somos narcotraficantes, somos guerrilleros’.

¿Qué pasaba con las víctimas de la guerra en este acuerdo?

En este punto se hizo el trabajo más notable, porque en Colombia hay siete millones de víctimas con 11 orígenes distintos (asesinatos, secuestros, abusos sexuales, desplazamiento forzado, entre otros), donde las FARC, el ejército y los paramilitares fueron responsables. La idea siempre fue darles reparación y participación. Ha sido la primera vez en la historia en que las víctimas de una guerra participan directamente en un acuerdo de paz. El 75% de las víctimas que dio su testimonio durante las negociaciones dijo: ‘no se paren de esta mesa sin alcanzar la paz’. Fue una exhortación de un alto valor ético. Un acto conmovedor.

¿La reparación consideraba la acción de la justicia?

Ése fue el punto más conflictivo: la justicia transicional. La discusión sobre las penas a aplicar y sobre la clasificación de los delitos fue muy difícil. Las partes no se movían de su posición

ni cinco centímetros. Entonces, se tuvo que crear una especie de código penal especial, aplicable a esta situación con pleno resguardo del Estatuto de Roma, donde participaron representantes elegidos por el gobierno colombiano y por las FARC. Incluso, la Corte Penal Internacional emitió una nota declarando su satisfacción al respecto por dar cumplimiento a todas las normas del derecho internacional.

El triunfo del No

Si todos los puntos del acuerdo suenan tan coherentes y amparados en el derecho internacional, ¿por qué ganó el No en el plebiscito?

Es complicado explicar ese resultado sin entrar en los detalles de la política colombiana, que es un tema que nos está vedado a los que estamos participando en este proceso.

Pero el rol del ex presidente Álvaro Uribe fue notorio.

En mi opinión, los que votaron No pertenecen a dos posturas distintas. Hay personas que -viendo el Plan Colombia del presidente Uribe, donde el actual Presidente José Manuel Santos era el Ministro de Defensa- opinaban que no había que acordar la paz, sino que exterminar a las FARC, porque estaban muy debilitadas. Las FARC han perdido comandantes y mucha fuerza: de 30 mil combatientes a unos ocho mil actualmente. Entonces, esta postura proponía terminar con ellas, pero distintos institutos de estudios internacionales determinaron que eso tomaría 10 años y sería una carnicería. La segunda posición también asume el debilitamiento de las FARC, pero es consciente de su capacidad de resistencia y propone hacer la paz con condiciones mucho más gravosas que las actuales.

¿Entonces, el resultado no se explica por esa noción conservadora de ver a Colombia como un “Estado fallido”?

“Estado fallido” es un término establecido por expertos en relaciones internacionales que refleja una mirada despectiva hacia los países no completamente desarrollados. Colombia no es un “Estado fallido”. Tenía una guerra interna con dos organizaciones muy fuertes, pero había una cierta normalidad. Existió la posibilidad de negociar un proceso de paz y para la gran mayoría de las personas en Colombia, la vida funciona con tranquilidad.

¿Y qué viene ahora para Colombia?

Los acuerdos de la negociación de paz eran vinculantes para el Presidente Santos y el Poder Ejecutivo, pero no así para el Parlamento ni para el Poder Judicial. Entonces, lo que está cerrado para el Ejecutivo puede estar abierto en el Congreso. Si se consigue la mayoría suficiente a través de vía legislativa, la validación de estos acuerdos de paz aún puede ser posible.

Por lo tanto, es una etapa de negociación política intensa.

Es una etapa de vacío, burbuja o limbo político. No estamos

“La participación política es obvia y está en todos los acuerdos de paz, pues para dejar las armas y entrar a la vida pública se requieren ciertas condiciones. Es la transición de un grupo armado a un grupo político”.

“El ex presidente Álvaro Uribe es hábil, convincente, con una capacidad de trabajo de 14 horas diarias. Es el líder más activo de la derecha en el continente”.

en el cielo ni en el infierno. La negociación política da como resultado acuerdos enmendados. Se pueden lograr los mismos consensos, pero con algunas enmiendas que respondan a las posiciones del sector del No que quería la paz con condiciones. Para eso se requiere de una mayoría amplia en el Parlamento.

¿Es viable esa opción?

Es difícil, porque el No tiene un vocero central: el ex presidente Uribe. A través de su liderazgo se realizaron muchas impugnaciones durante los cuatro años de negociación. Parecía más contrario a los acuerdos que alguien que estuviera por la paz. De todos modos, es un tema estrictamente político y de competencia de los colombianos, donde nadie más puede intervenir.

En ese contexto, ¿tiene algún valor político el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz al Presidente Juan Manuel Santos?

Tiene un valor simbólico, ya que no ha existido en la historia un acuerdo de paz que cuente con tanto apoyo internacional.

Contó con apoyo internacional, pero en las zonas urbanas de Colombia ganó el No.

En las zonas donde hubo enfrentamientos, hubo respaldos hasta de un 96%, pero son lugares menos poblados. La guerra se fue apartando de las grandes ciudades. Eso explica cómo los colombianos sienten hoy la guerra.

¿Hay menos empatía en las grandes ciudades?

Claro. El sector urbano está mucho menos sensibilizado con el tema. Esto se puede explicar por la distancia y por la sensación de menor riesgo. La guerrilla ya no tiene presencia en las grandes urbes.

En estas zonas también se movilizan los intereses más tradicionales de la política latinoamericana.

Al igual que en Chile, en Colombia hay dos grupos activos: los que están en organizaciones sociales y corresponden a un campo social y político progresista; y los grupos más conservadores, que tienen un sentido de clase muy fuerte y que votan igual que acá.


¿Ese sector pudo haber sido más activo en la campaña?

Uribe es un político de derecha y, como tal, tiene una alta influencia sobre las minorías económicas más prosperas y los grupos empresariales. La elite es muy activa electoralmente.

¿Los medios de comunicación jugaron también un rol en esa línea?

Varias cadenas de televisión estuvieron a favor del No. La gran prensa estuvo por el No. Las redes sociales, radios y otros medios de comunicación regionales apoyaron al Sí. De este modo, la ventaja del No en la televisión y en los grandes diarios se compensaba con esta movilización social.

En términos políticos, ¿cuál es el aspecto más importante a tener en cuenta para el futuro?

Es todo muy impredecible y el resultado final lo deben decidir los propios colombianos. Pero como observador, hay que considerar que el ex presidente Uribe es el mayor líder de la derecha en América Latina. Es hábil, convincente, con una capacidad de trabajo de 14 horas diarias. Es el líder más activo de la derecha en el continente. 



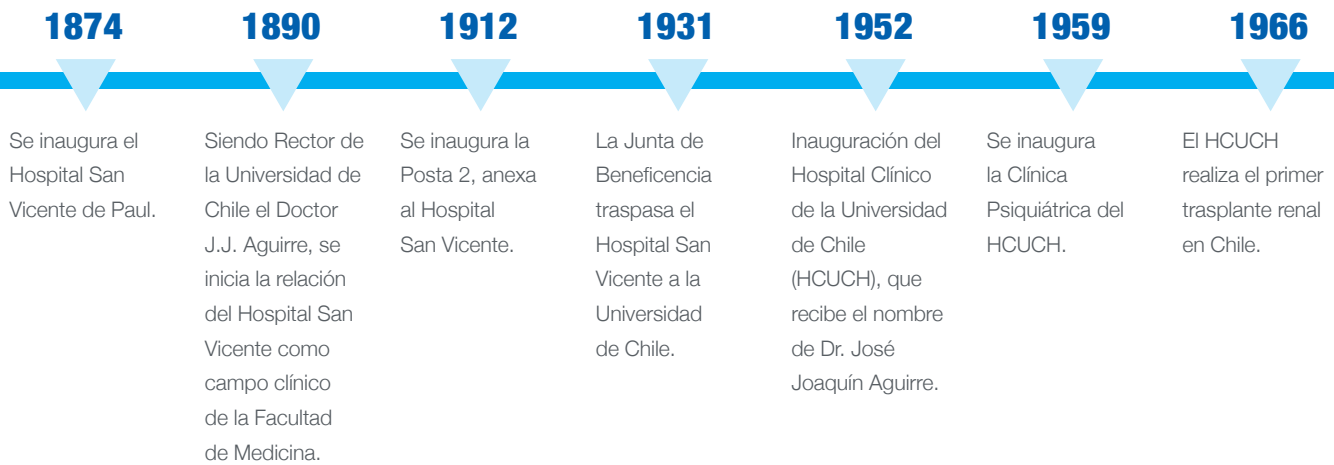
Hospital Clínico José Joaquín Aguirre

EL HOSPITAL ESCUELA DE CHILE

20 mil cirugías y más de un millón de exámenes se realizan anualmente en el Hospital Clínico de la Universidad de Chile (HCUCH). El “Jota Aguirre”, como se le conoce popularmente, guarda en su historia buena parte de las hazañas de la salud pública de Chile –incluidos el primer trasplante realizado en el país con donante cadáver (1966) y la primera cirugía intrauterina de Iberoamérica (1995) – y continúa, hasta hoy, imponiéndose en la vanguardia de la medicina de alta complejidad y siendo por lejos el centro de salud líder en la formación de especialistas médicos en Chile.

POR FRANCISCA SIEBERT
FOTOS ALEJANDRA FUENZALIDA

ALGUNOS HITOS DEL HOSPITAL CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE



► Miércoles 15 de octubre de 1952. El entonces Presidente de la República, Gabriel González Videla, junto al Rector de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, el presidente del Senado, Fernando Alessandri, el presidente de la Corte Suprema, Gregorio Schpeler, y el decano de la Facultad de Medicina, Alejandro Garretón, inauguraban el Hospital Clínico José Joaquín Aguirre de la Universidad de Chile –antiguamente San Vicente de Paul–, al tiempo en que celebraban el inicio de los trabajos de la nueva Escuela de Medicina, la misma que hoy se ubica en la comuna de Independencia.

“Estos dos actos son la expresión misma de lo que es la noblísima tarea de los profesionales que en este pedazo de Santiago, consagran su existencia al servicio público”, dijo en la oportunidad González Videla, a quien correspondió dar inicio a esta nueva etapa en la historia de la salud pública del país y de la Universidad de Chile.

Más de seis décadas han transcurrido desde entonces, y hoy el HCUCH se levanta como el centro de salud líder en medicina de alta complejidad y principal formador de capital huma-

no avanzado en el área de la salud del país, siendo un referente nacional y latinoamericano con énfasis en el sector público. Esto, pese al difícil escenario que desde principios de los años ‘90 ha enfrentado, debido a la falta de apoyo de recursos públicos y al cese de un histórico convenio de prestaciones con el Ministerio de Salud, Minsal.

Con una infraestructura de 65 mil metros cuadrados construidos, el HCUCH cuenta con un personal conformado por 600 académicos y más de 3.700 funcionarios. Anualmente se realizan en el recinto más de 420 mil consultas, 20 mil cirugías y 1 millón de exámenes.

En los pabellones, salas y laboratorios del también llamado Hospital Escuela se han realizado intervenciones y procedimientos pioneros en Chile, como las primeras intervenciones quirúrgicas de laparoscopia diagnóstica, cirugía de corazón extracorpórea y reflujo gastroesofágico, entre muchas otras. Para los anales de la historia de la salud en Chile, el HCUCH tiene hitos de sobra, entre los que se cuentan el primer trasplante realizado en el país (1966), la primera Unidad de Cuidados Intensivos (1968), la primera cirugía intrau-

terina de Iberoamérica (1995), y el primer trasplante hepático (2002).

“Sin el Hospital Clínico, la salud pública en Chile sería otra y no tendríamos los altos estándares de calidad en salud que tenemos hoy”, asegura Rafael Epstein, Prorector de nuestra Universidad.

Nuevas relaciones Minsal-U. de Chile

“Hemos venido al Hospital Clínico de la Universidad de Chile a compartir con todos ustedes una muy buena noticia para el Hospital, para la Universidad de Chile, para el Ministerio de Salud y, por tanto, para todos nuestros compatriotas. Y me refiero al traspaso desde el Ministerio de Salud a este Hospital Clínico de un poco más de 10 mil millones de pesos, para adquirir equipamiento y apoyar así el ‘Plan de formación de especialistas médicos’”, aseguró la Presidenta Michelle Bachelet el pasado 17 de octubre, oficializando la decisión del Gobierno de aceptar el Plan de Inversión propuesto en junio de este año por el Rector Ennio Vivaldi para el Hospital, e incluir en la partida presupuestaria 2017, una glosa para su financiamiento.

1968

Se inaugura la primera Unidad de Cuidados de Intensivos del país.

1995

Primera cirugía fetal (intrauterina) en Iberoamérica.

2000

Creación del servicio de Pediatría.

2001

Primera cirugía fetal por telemedicina de América Latina.

2003

Se inaugura el Laboratorio de Medicina Reproductiva.

2008

Se inaugura la nueva Unidad de Diálisis .

2011

Instalación de la ficha clínica electrónica.

El anuncio de la Mandataria saldaba una de las preocupaciones del Rector Vivaldi durante su campaña para convertirse en la máxima autoridad universitaria, momento en que recogió esta sentida demanda de la comunidad de la U. de Chile.

“El apoyo que ahora tenemos de parte del Estado de Chile cumple 100% con el plan que presentamos. Nosotros propusimos proyectos de inversión en varios ámbitos de equipamiento para el Hospital que eran importantes, el Estado los evaluó todos como altamente rentables”, detalla Epstein, quien estima que hoy en Chile se está teniendo conciencia de que “hay una labor educativa, formativa y curativa, en organizaciones que son públicas y estatales, que se deben apoyar por el bien del país”. Sin ir más lejos, la propuesta de una inyección de recursos desde el Estado al “Jota Aguirre” tuvo una adhesión transversal dentro de la clase política, sumándose, entre otros, las voces de parlamentarios como Guido Girardi, Carlos Montes, Manuel José Ossandón, Karol Cariola, Juan Luis Castro y Francisco Chahuán.

Convencido de que esta inversión estatal de casi 11 mil millones de pesos vie-





ne a marcar un nuevo trato en la fracturada relación del HCUCH con el Minsal, el director del Hospital, Jorge Hasbun, destaca los esfuerzos de nuestro plantel que posibilitaron dar este giro. “La nueva política de la Universidad ha permitido reposicionar al Hospital frente a todos los entes de nuestra sociedad, frente al Ministerio de Salud, al Ministerio de Hacienda y a la comunidad en su totalidad, recuperando su rol como agente público de la salud de los chilenos, y con esta inversión que se hace para equipamiento, le permite mantener su alto estándar de enseñanza, docencia y formación de posgrado, al mismo tiempo que optimiza la calidad de su atención médica”.

Si existe alguna evidencia a nivel internacional, explica el Prorector de nuestro plantel, es que los hospitales universitarios son entre 10% y 30% más caros que sus pares, y la explicación es muy clara: al cumplir una labor docente, la productividad de los doctores en labores curativas es más baja. Además, los hospitales clínicos, por su labor de investigación,

toman casos más complejos y tienen especialidades más complejas, que no son del todo rentables. Por lo mismo, advierte Epstein, “estos hospitales universitarios son los que permiten que gente se salve después todos los días, por los avances en la ciencia y en la técnica”.

En línea con todos estos requerimientos, en la mayoría de los países de la OCDE los hospitales docentes son subsidiados por el Estado para cumplir con el rol formador de especialistas.

Capital avanzado en salud

En la actualidad, la Universidad de Chile, a través de sus cinco campus clínicos ubicados en la Región Metropolitana, forma un 54% de los especialistas médicos del país, de los cuales un 34% son formados en el Hospital Clínico.

El HCUCH contribuye además con el 40% de la oferta para la formación de subespecialidades complejas y

es el único formador de especialidades como Oncología, Fisiatría e Inmunología.

Equipar y habilitar, entre otros, los centros de Imagenología, de Endoscopía Digestiva, de Simulación y Docencia, además de las unidades de Medicina Nuclear, Oftalmología, UCI Coronaria, UCI Pediátrica y Psiquiatría Infanto-juvenil, Telemedicina y Anestesiología, son parte del plan trazado por el HCUCH tras la obtención de los fondos estatales, en gran medida, para poder continuar su labor docente.

“Uno va a formarse al lugar donde esté el mejor equipo, porque esa es la exigencia de la medicina actual, y en ese sentido se requieren recursos técnicos que sean de última generación y que se deben estar renovando en el tiempo. Nuestros equipos, que están ya con un sobreuso y un desgaste, hacían imposible mantener los procesos docentes y de enseñanza en el nivel en que estamos acostumbrados”, afirma Hasbun, enfatizando la urgencia de esta inyección de recursos.

Gisela Alarcón, Subsecretaria de Redes Asistenciales del Minsal, es categórica: “Uno de nuestros pilares en la relación con la Universidad de Chile y en particular con el Hospital Clínico, es la formación de especialistas. El HCUCH es un hospital escuela, que hoy día forma especialistas necesarios para nuestro país”. Con esta inversión el Ministerio espera que aumenten en 830 los nuevos especialistas formados en el HCUCH en diez años, y se abran 50 nuevos cupos para la formación de especialistas para la atención primaria. Lo anterior ayudaría a disminuir la brecha de 3.800 especialistas que tiene el país en diversas áreas, permitiendo además al Estado reducir la compra de prestaciones AUGE al sector privado, lo que implicará un ahorro estimado del orden de 9 mil millones por año para el sector público.

Por otro lado, la institución también tiene entre sus planes avanzar en la capacitación de otros actores del mundo de la salud que juegan un rol relevante en el cuidado de los pacientes. “Los auxiliares de enfermería o los técnicos paramédicos, los cuidadores de adultos mayores, que están en miles de casas del país, requieren también una formación, y nosotros estamos pensando en crear una nueva estructura para ofrecer capacitación, tanto presencial como a distancia, a todos estos

estamentos que tienen gran relevancia en ser un operador de salud”, enfatiza Domingo Castillo, director médico del HCUCH.

Además de la formación de especialistas, el trabajo de colaboración entre el HCUCH y el Minsal ha tenido un pronunciado énfasis en la telemedicina, herramienta que apunta a ofrecer servicios de salud mitigando las barreras impuestas por la distancia geográfica, el aislamiento y/o la incapacidad de desplazamiento de algunas personas, además de permitir un intercambio permanente de opiniones e información entre académicos de nuestra Universidad y otros especialistas internacionales de alto nivel.

Los esfuerzos que se han hecho para avanzar en este sentido no han sido pocos. A partir de septiembre de 2015 se inició el desarrollo del Proyecto Telemedicina, impulsado y auspiciado por la actual Rectoría, que implica una alianza entre el Centro de Informática Médica y Telemedicina de la Facultad de Medicina y el Hospital Clínico. En este contexto se han sucedido diversos hitos: la implementación del equipo de Telemedicina del HCUCH, dependiente de su Dirección Académica; la creación oficial del Centro de Informática Médica y Telemedicina, dirigido por el académico Dr. Steffen Hartel; la firma de un convenio específico de colaboración con el Minsal; y la adjudicación de proyectos de bien público Corfo, entre otros. “El desarrollo en este ámbito requiere una mirada de formación y vocación de excelencia de una institución, que combina la mirada pública con la agilidad del sistema privado enfocado en el bienestar de la salud de toda la población”, advierte Steffen Hartel.

Atención compleja


Desde que nace hasta su muerte, una persona en Chile podría tener toda la atención médica que requiere sólo en el Hospital Clínico de la Universidad de Chile. “Atendemos a una mujer embarazada, luego asistimos su parto y al neonato –menor de 30 días–, tenemos un servicio de pediatría, atendemos a adolescentes, adultos y ancianos a través de la unidad de geriatría, que es lejos la más importante a nivel nacional, y hace un año que incorporamos al Hospital la Unidad de Cuidados Paliativos, enfocada en las personas que están muriendo”, detalla Castillo.



“El concepto básico acá es que la medicina está en constante evolución, en constante mejoría, y en aumento progresivo de la complejidad de sus procedimientos”, indica Hasbun.

Para el Decano de la Facultad de Medicina, Manuel Kukuljan, no hay medias tintas a la hora de calificar la labor “Jota Aguirre”, y lo sabe desde la experiencia de haber dejado en sus manos a miembros de su propia familia. “En general el Hospital es de una calidad extraordinaria, si bien tiene muchos déficit en torno a hotelería, comparado con el mundo privado. Yo confío en éste como el mejor hospital de Chile”, afirma el académico, quien advierte que esta fortaleza del HCUCH no se reduce a equipamiento y gestión, sino “a una cultura académica y profesional que se ha desarrollado en el Hospital, transmitida por generaciones, la cual se ha desarrollado muy poco en otros hospitales públicos”.

Una mirada similar tiene el Prorector Epstein, quien afirma: “El Hospital Clínico está a la vanguardia de la medicina, forma a los profesionales más complejos, y ya cuando el asunto se complica, uno quiere estar ahí o quiere que lo atienda un profesional de ahí. Eso es valiosísimo, y nos une a todos los chilenos”.

Todas estas características del HCUCH son claves en el vínculo que el Minsal planea llevar adelante con la institución, dado el apoyo que requiere la red pública en la atención de pacientes complejos. “La colaboración entre ambos hospitales, y entre el Hospital Clínico y el resto de la red pública, es parte de lo que hoy nos convoca. Nosotros tenemos hospitales de nuestra red que están partiendo con prestaciones de alta complejidad, y de ahí nuestro interés, que el HCUCH genere un apoyo a nuestros centros, haga transferencia de conocimiento, de tecnología, nos apoye con telemedicina avanzada, y esas también son prestaciones que nosotros consideramos relevantes para esta integración funcional del HCUCH a la red pública”, releva la Subsecretaria de Redes Asistenciales. 

KAROL CARIOLA
Diputada



“El Hospital Clínico de la U. de Chile es un hospital tremendamente relevante, no sólo para la zona norte de Santiago, donde fue hospital base durante muchos años, sino también para el país. Es el único hospital clínico universitario que le pertenece al Estado. La recuperación de su sentido público, que se ha ido perdiendo de alguna manera, a propósito de la lógica de autofinanciamiento en la que ha debido entrar el Hospital desde 1994, cuando dejó de recibir recursos del Estado, ha sido uno de nuestros objetivos centrales en este proceso”.

CARLOS MONTES
Senador



“Hoy día lo que se hace es fortalecer algo que no está todo lo fuerte que se requiere, que es la relación entre la Universidad de Chile y el Ministerio de Salud en la formación de especialistas. Ni más ni menos, una de las universidades que tiene uno de los centros médicos de mayor potencialidad, los mejores profesionales, el lugar de excelencia para formar especialistas de todo Chile, y que responde a los grandes problemas nacionales”.

GUIDO GIRARDI
Senador



“El Hospital Clínico de la Universidad de Chile es un vestigio de algo que hay que recuperar, que es el sentido de misión de colaborar al desarrollo del país que tienen las universidades públicas y en especial las universidades estatales. Si no le devolvemos a la Universidad, y particularmente al HCUCH, este sentido de misión pública, de volver a ser el ente formador de nuestros especialistas, estaríamos cometiendo el peor de los errores”.

CULTURA >>>

Un cine de la multiplicidad:

EMERGENCIA DE NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL CINE CHILENO CONTEMPORÁNEO

POR ROBERTO DOVERIS

Director de *Las Plantas*, ganadora del Premio del Gran Jurado a Mejor Película y Mención Especial del Jurado Joven en el Festival de Cine de Berlín 2016.

FOTOS: NIÑA NIÑO PRODUCCIONES

Columna



► La imagen actual del cine chileno, tanto para la prensa como para la misma industria, es la de una agitación inusitada y novedosa, que incluye un considerable aumento de la producción local con un crecimiento del 400% los últimos diez años, un reconocimiento internacional completamente inédito, que le ha hecho merecedor de premios en festivales de clase A, y de una presencia sostenida en las principales selecciones cinematográficas del mundo, incluyendo Cannes, Berlín, Venecia, Sundance, San Sebastián, Locarno y otros certámenes de prestigio en el mercado internacional.

Por ahora, éste es el escenario fácil de capturar, el del éxito. Para ello, no sólo han tenido que pasar procesos de transformación profundos, como el cambio de paradigma tecnológico en la producción cinematográfica a comienzos de la década del 2000, sino que también la emergencia de toda una generación de realizadores egresados de escuelas de cine, albergadas en universidades e institutos técnicos, que permitieron ir profesionalizando un sector productivo que se diversificaba cada vez más a medida que crecía.

Las tecnologías digitales significaron un abaratamiento de

“Me atrevería a señalar que realmente lo que ha permitido visibilizar al cine chileno en el horizonte internacional, y lo que le ha permitido existir y ser significativo también en el horizonte local, es su calidad artística”.

los costos de forma significativa, permitiendo prescindir de los procesos fotoquímicos de alta complejidad y de los protocolos del material sensible que ralentizaban los rodajes, al mismo tiempo que el aumento de la masa crítica de técnicos y artistas del cine generó un interés por la realización de éste, ya sea como vocación alternativa a los trabajos audiovisuales más tradicionales, como la televisión y la publicidad, o como actividad principal en el caso de las empresas productoras independientes que se formaron durante los últimos 15 años, compañías que comenzarían a demandar del Estado cada vez más incentivos y apoyo en la financiación del cine local.

La explicación material, sin embargo, no es suficiente para explicar lo que está sucediendo con el cine chileno actual. ¿Fueron estas innovaciones tecnológicas lo que cambió el paradigma de la producción local? La respuesta es sí y no. Sí, porque sin esos cambios la posibilidad de que producciones independientes pudieran ver la luz y encontrar un circuito de exhibición hubiesen sido nulas. Y no, porque las rutas heterogéneas que ha recorrido la producción nacional tras este cambio tecnológico han sido impredecibles y, de alguna manera, la razón de su éxito.

La calidad que conquistó al público

Me atrevería a señalar que realmente lo que ha permitido visibilizar al cine chileno en el horizonte internacional, y lo que le ha permitido existir y ser significativo también en el horizonte local, es su calidad artística. Las gestiones de una agencia como CinemaChile, iniciativa privada de los productores de cine orientada a promocionar el cine chileno en el mundo, en coordinación con ProChile, no tendrían sentido si no existiera un algo que promover.

Gracias al trabajo de investigadores como Carolina Urrutia, que publicó *Un cine centrífugo* (Editorial Cuarto Propio, 2013), podemos identificar ciertas categorías para describir la heterogeneidad del cine chileno actual a partir de sus decisiones estéticas, basándose en teóricos como Gilles Deleuze o Jacques Rancière, el primero a partir de sus estudios sobre cine moderno y el segundo como punto de partida para entender una relación entre estética y política que estuviese

alojada por fuera de la narración y el discurso logocéntrico o, dicho en otras palabras, una posibilidad de ligar cine y política que no pase por el “mensaje”.

Siguiendo al trasandino Gonzalo Aguilar y su reflexión sobre el nuevo cine argentino, y su relación con el cine de los ‘80 y ‘90, podemos extrapolar su análisis al caso chileno y observar que lo primero que podemos decir del cine contemporáneo local es lo que no es. Y lo que no es, es ese cine noventero, discursivo, narrativamente convencional, de grandes producciones que contaban grandes historias, un cine con tintes políticos, un cine que comentaba la realidad a través de guiños, de mundos retratados, un cine que apelaba a un sentido de identidad, con personajes tan conscientes de la realidad que incluso el director podía hablar a través de ellos y entregarnos un punto de vista sobre el mundo, sobre el *statu quo* de las cosas.

Una de las máximas de este cine de los ‘90 es contar una buena historia, mantener un relato trepidante y al mismo tiempo ofrecer un punto de vista, un mensaje, a través de la identificación del espectador con la historia o con los personajes: el cineasta asume un compromiso social con la historia, pero no critica la estructura aristotélica ni los códigos de verosimilitud imperantes en la industria. Estas constantes del cine chileno de transición también están relacionadas con la producción: la magnitud de las películas chilenas de los ‘90 obligaba a realizar filmes que pudieran conectar con el público, con actores conocidos y apelando a géneros populares, como la acción (pistolas, asaltos, delincuencia, violencia) o el erotismo, no entendido como un lugar de subversión, sino como punto de entrada o gancho comercial para una historia.

Cine chileno hoy: un filtro para mirar el pasado y pensar el futuro

El cine chileno actual se desapega de estas lógicas, y curiosamente es en ese minuto cuando se comienzan a rescatar a autores independientes, que se mantuvieron al margen del código hegemónico: Cristián Sánchez, Juan Vicente Araya, Raúl Ruiz; o generando lecturas más poéticas de autores *mainstream* como Gonzalo Justiniano o Ricardo Larraín.

En un proceso muy derridiano, nos comenzó a interesar todo lo que estaba al margen de esa producción hegemónica. El nuevo cine chileno ha logrado consolidarse como un lugar y una forma de pensar. A pesar de ser escurridizo a la clasificación, se presenta hoy como un filtro para pensar el pasado y el futuro del cine chileno.

Al desapegarse de esas exigencias, y en clave ruiziana, podríamos decir que el cine chileno actual se resiste a las lógicas del conflicto central y, al hacerlo, abre la narración a una multiplicidad que siempre se resiste a una lectura hegemónica unidireccional. Por lo mismo, hablar de los “temas” del nuevo cine chileno es banal e inútil, porque precisamente eso interesa menos que la manera en que cada autor se aproxima a la narración, y las perspectivas que ofrece cada película a nivel de experiencia cinematográfica.

Si tuviésemos que atender la relación entre historia y relato, claramente diríamos que el cine chileno actual está del lado del relato, del modo en que una historia toma forma a través de las imágenes. Autor e historia, que antes eran completamente centrales para vehicular ideas y puntos de vista, hoy son sólo un producto del relato mismo, no preceden a la experiencia cinematográfica, sino que se derivan de ella, como señala Roland Barthes en *El grado cero de la escritura* (Editorial Siglo XXI, 2011). Derivación en la que el espectador tiene una posición privilegiada y al mismo tiempo, difícil: no existe un sistema hermenéutico que permita decodificar el filme hacia una dirección determinada, sino más bien una confluencia de voces, o como diría Mikhail Bakhtin, una convivencia de lenguas.

Desde una perspectiva más bien propia, diría que es la consumación de una estética neobarroca en que la multiplicidad toma protagonismo y se vuelve el objeto del filme, lo que explica la dificultad de responder a la pregunta ¿cómo es el cine chileno? ¿De qué temas habla el cine chileno? O incluso, ya no en términos generales, sino en particular ¿de qué se trata esa película? ¿Qué me quiere decir el autor? etcétera.

Esta multiplicidad también explica la incomodidad o la distancia con la que se ha mantenido el público local



respecto a las películas chilenas. Si bien en el extranjero son aplaudidas, tanto por los espectadores como por la crítica, se trata de un espacio cinéfilo por excelencia. Es un mercado donde las películas “del mundo” son acogidas y consumidas, con espacios de circulación establecidos, aun cuando esté en permanente dinamismo. Existe un mercado internacional para el “cine de autor”, una industria con productores, agentes de venta, distribuidores y exhibidores que conocen el rubro y saben cómo llegar a esa audiencia. Desde esta perspectiva, la dificultad para exhibir una película chilena en el mercado nacional es la misma que enfrenta una película rumana en Rumanía, una película iraní en Irán y una película tailandesa en Tailandia.

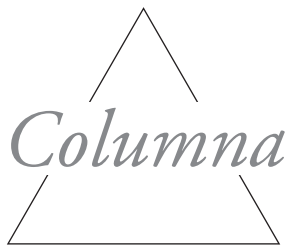
Respondiendo a la pregunta inicial que motiva el texto, esta multiplicidad estructural del nuevo cine chileno abre nuevos tópicos y nuevas perspectivas que no podrían haber tenido lugar en las películas del período de transición. La ciudad se impone como algo completamente nuevo y desconocido en películas como *Play* (Alicia Scherson, 2005) o *Mami te amo* (Elisa Eliash, 2008), dos cintas dirigidas por realizadoras mujeres, algo que también viene a irrumpir de manera novedosa en una industria principalmente dominada por el género masculino. Al mismo tiempo, el paisaje natural vuelve a reaparecer con una fuerza completamente inconmensurable con respecto a la historia y al relato, dejando de poseer una funcionalidad o “significado”, lo que se puede ver claramente en *Verano* (José Luis Torres Leiva, 2011) o *Manuel de Ribera* (Christopher Murray y Pablo Carrera, 2009). La tecnología permite nuevos modos de producción, como el de *La sagrada familia* (Sebastián Lelio, 2006) o *Te creí la más linda, pero erí la más puta* (José Manuel Sandoval, 2009), películas que permiten el ingreso de la improvisación, dándole rienda suelta al trabajo actoral y a la cámara. Casi a la inversa, la libertad con respecto al conflicto central también puede leerse desde la vereda opuesta, la de la

estilización controlada de Cristián Jiménez en *Ilusiones ópticas* (2009) y *Bonsái* (2011) o *La vida me mata* (Sebastián Silva, 2007), que además proponen un humor visual y narrativo inédito en el panorama local hasta ese minuto.

La segunda generación de cineastas de este periodo, en la cual me incluyo, ha seguido por estos senderos y, en varios casos, ha abierto nuevas vías que comulgan con la multiplicidad, concepto que hemos intentado instalar en este breve artículo y que creo que puede ser útil a la hora de aproximarse a estas películas. Por ejemplo, la innegable filiación de mi película *Las Plantas* (2016) con las tres cintas de Alicia Scherson, sobre todo con *El futuro* (2013), demuestra que las cintas actuales pueden leerse “en clave de”, algo impensable diez años atrás.

De alguna manera, y a pesar de la heterogeneidad y diversidad apabullante del nuevo cine chileno, se sedimenta una percepción de corpus, y no sólo desde la academia, sino que también desde la prensa, la crítica y el público. Entender este cuerpo, sin centro de gravedad y sin programa estructural, es quizás lo más excitante de nuestro sector hoy por hoy. ▲

“Si tuviésemos que atender
la relación entre historia y
relato, claramente diríamos que el
cine chileno actual está del lado del relato,
del modo en que una historia toma forma a
través de las imágenes. Autor e historia, que antes
eran completamente centrales para vehicular ideas y
puntos de vista, hoy son sólo un producto del relato mismo”



UN PEQUEÑO REDOBLE PARA UN HOMBRE GRANDE

POR ROBERTO ACEITUNO

Decano de la
Facultad de
Ciencias Sociales
Universidad de Chile

FOTO FELIPE POGA



► El deceso de Juan Radrigán, uno de los mayores dramaturgos chilenos contemporáneos, enluta a la cultura de nuestro país. Sus cercanos, así como un gran número de personas del mundo teatral chileno, despidieron su cuerpo en el Teatro Nacional Antonio Varas de la Universidad de Chile, institución que no puede quedar ajena al reconocimiento de su obra y de su legado, porque representa el valor –en todos los sentidos del término– de una producción que hace testimonio de la voz múltiple de nuestro pueblo.

Juan Radrigán representa el trabajo noble y comprometido de una obra que deja huella por el valor singular de un arte vivo, crítico y que traduce con su escritura lo que podemos imaginar, pero que no podemos decir; por su trabajo de transmisión del que directores, actores y actrices, y diseñadores seguirán haciendo relevo. Para todos nosotros. Para Chile y su cultura.

La obra de Juan Radrigán no es solamente –lo que ya es mucho– la expresión mayor de un espíritu crítico, cercano a la vida y al habla de nuestro pueblo, a la tragedia cotidiana de hombres y mujeres que aparentemente no tienen voz –porque ha sido secuestrada por el poder y la exclusión–, pero cuyas voces no mueren cuando alguien, un hombre lúcido y vivo, puede subirlas al escenario de la cultura chilena en las tablas del drama, del amor, de la decepción y de la esperanza. Es ahí donde no mueren, aun con su dolor y su fracaso, las palabras de quienes su voz ha quedado aparentemente enmudecida.

No es sólo eso. Es también el signo vivo de un arte, de una escritura cuya poesía próxima y profunda nos permite saber que nada está perdido del todo, porque es también belleza de un mundo que no quiere morir.

Habría tanto que decir de su obra múltiple. De cada una de sus obras de teatro, de su violenta poesía. Son tantas que estas breves notas sólo las tocan desde lejos. Baste recordar dos, que saltan a mi memoria. Con *Hechos consumados*, el amor, la amistad, la tristeza de seres bellos pero avasallados por esa ciudad de exclusión y desamparo, se



vuelve también el testimonio de una verdadera resistencia, aun cuando el desenlace de la tragedia nos enfrente a la verdad de hombres y mujeres que se resisten a aceptar que otros, tal vez nosotros mismos, hayamos podido consumir tan trágico destino. Con *Las brutas*, otra complicidad, fraterna y femenina, nos permite ver cómo se anuda la humanidad de tres mujeres de seca cordillera con el paisaje pétreo y la verdad animal de un continente extremo y profundo. El deseo no deja de estar presente en este espacio elemental, aun cuando no tenga más destino que el sacrificio, sin más testigos que el cielo y las montañas de Chile.

Por cierto que el teatro de Juan Radrigán es un teatro político. ¿Qué verdadera dramaturgia no es política si consideramos que habla del tiempo que nos ha tocado vivir? Son múltiples sus referencias al poder inhumano que nuestro tiempo ha conocido tanto: la dictadura, las desapariciones, la pobreza, la banalidad arrogante y cruel de los personajes insanos que pueblan este continente-Chile. Pero no es político si viéramos únicamente en la política la básica violencia de los intereses sin valor ni cultura. Más que representar, Radrigán presenta simplemente –y en esa violenta simplicidad recae su escritura valiente– el valor de las vidas que se resisten a caer en el juego de las oscuras componendas y del cálculo duro y cruel. Pienso que Radrigán no ha querido demostrar ni proclamar nada. Sólo –y es mucho– mostrar que la voz puede ser poesía, pero también grito y resistencia.

Tal vez los hombres y mujeres que Radrigán pone en escena son políticos en la medida que sostienen una palabra clara, enfrentada desde su cotidiana resistencia al poder en un mundo y una época cruel. Su habla franca inscribe para nosotros y para ellos mismos la fuerza de una ética sin pretensión de moralizar ni victimizar nada. La ética simple y decisiva de decir lo que hay que decir, en un mundo que tiende a silenciar la vida para destacar la banal arrogancia del poder.

Actores, actrices, directores, dramaturgos y diseñadores podrán hacer testimonio mejor que yo de esta obra y su transmisión. Por mi parte, sólo he querido dejar un breve homenaje desde la Universidad de Chile a un hombre infaltable.

Preparando estas notas insuficientes –porque mi conocimiento de Juan Radrigán se reduce a la admiración de su obra– pregunté a dos amigos que lo conocieron bien, porque dirigieron piezas suyas, actuaron en ellas y además fueron docentes de Teatro en nuestra Universidad, qué ha quedado para ellos de su cercanía a este creador infatigable. Alfredo Castro y Rodrigo Pérez compartieron lo que yo puedo imaginar sin haberlo vivido directamente: Radrigán fue un hombre valiente, aun haciendo testimonio de la falta de coraje que abunda en nuestro mundo, cercano no sólo a las voces populares, sino a todos aquellos que compartieron su feliz aventura en el teatro chileno. Ambos hacen testimonio del testimonio que Juan Radrigán hizo de un Chile donde convive la crueldad y la exclusión con las voces de un pueblo y de un teatro vivo, aún.

Si hay tantos que lloraron su partida es tal vez porque se va con él la posibilidad de encontrar en un creador la voz que, para muchos de nosotros, dice lo que no podemos decir. ▲



Leonor Arfuch:

EL INFORTUNIO DE SER COMÚN

La representación identitaria en los medios de comunicación y los márgenes dentro de los que se mueve el comportamiento social son sólo algunos de los temas que aborda la destacada investigadora en esta entrevista realizada por el académico del ICEI Carlos Ossa, durante la realización del Seminario Internacional “Imágenes políticas: sujetos, territorios y relatos”, que tuvo lugar en Chile a finales de septiembre.

POR CARLOS OSSA

Profesor Asociado del Instituto de la Comunicación e Imagen

FOTOS DIEGO MANZANO

“En medio de los vertiginosos procesos de globalización de los mercados, en el seno de una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad ‘interiorizada’ hacia nuevas formas de autoconstrucción”

Paula Sibila, *La Intimidad como espectáculo* (2009)

► Las crisis políticas son momentos de ruptura entre comunicación y sociedad, instantes en que la lengua del poder, ensimismada en su codicia, se vuelve extraña a las demandas cotidianas. Es una lengua que habita en la comodidad de lo mediático, donde puede hablar de sí misma, nadie la interrumpe o cuestiona, fluye sin accidentes repitiendo las virtudes del orden y justificando las violencias del control. De esta manera el texto de la realidad, construido en la planicie de la información, es idéntico a las visiones establecidas por los especialistas, los consejeros, los informantes y los policías. Sin embargo, existen narrativas e imaginarios que circulan transversalmente, buscando instalar otros significantes de verosímil antagónico. Leer la heterogeneidad del discurso social contemporáneo, caracterizar sus giros, ambigüedades, multiplicidad y sentido son ejercicios fundamentales para comprender ¿cómo? nuestro presente vacila entre la vacuidad, la emoción y el deseo de cambio.

Leonor Arfuch, Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y especialista en teorías del discurso y crítica cultural, es la investigadora argentina más incisiva en el trabajo de traducción cultural y política de las narratividades actuales marcadas por la fragmentación y la cronotopía. “Curiosamente –escribe en su texto *Cronotopías de la Intimidad*– nuestra época, tan atenaceada por el movimiento, la velocidad, la fluctuación identitaria, la

‘desterritorialización’, por la innovación sin pausa de las tecnologías de la comunicación y, por ende, las cambiantes formas de estar en el mundo respecto de la ubicuidad, la conectividad, el registro, la memoria (...) parece cada vez más convocada por los viejos anclajes cronotópicos” (espacios íntimos, pequeños, intrascendentes, unidos a emociones donde la línea de tiempo estalla para recibir distintas huellas, imágenes y afectos).

Es un momento de intensos cruces, métodos y lenguajes que buscan ampliar la interpretación de la realidad y liberarla de esa continua escena de peligro, indefensión y carencia que se trasmite cada mañana. Un diálogo sobre estos tópicos y sus derivas es la entrevista realizada a Leonor Arfuch.

¿Cuáles podrían ser algunos ejes explicativos de la relación entre orden y cultura en el contexto neoliberal?

Yo creo que hay distintos y varios niveles, sin embargo el contexto neoliberal ha subsumido todo. Presta, por un lado, gran atención a la cultura, pues están en una batalla cultural que tiene que ver con los medios y su posesión. Sobre todo el rol de los mismos en la política, donde tienen cada vez mayor influencia. ¿Te acuerdas cuando se decía que era el cuarto poder? Hoy por hoy es casi el primero. A su vez, a la cultura se le da un cierto lugar cuando se articula con lo político, pero el énfasis o el impulso a su desarrollo es y no

es. Leyes de mecenazgo que no se cumplen y mercados que definen los productos. Asimismo, las culturas están desmerecidas a pesar de la fuerte presencia de museos, festivales y bienales, ya que lo digital genera desventajas.

En todo caso hay un aspecto notorio en las prácticas simbólicas recientes: lo biográfico se vincula más con la violencia y el discurso comunicacional lo privilegia sin distinciones.

Los medios se apropian de las “biografías” de las víctimas, las ponen en escena junto con la de los victimarios de una manera muy parcial, acentuando los aspectos traumáticos y conflictivos. Entonces, el estatuto de la víctima se integra al espacio biográfico, en la medida que la violencia de las sociedades contemporáneas se expande. Esa forma del testimonio que acompañó nuestras postdictaduras ahora es del orden de lo cotidiano y además buscado por los medios. Un solo ejemplo, eso de impulsar la “justicia” por propia mano resurge con cada gobierno de derecha que no encuentra otra manera de atender la cuestión de la violencia, sino usando más represión. Cuando el ministro de Hacienda de Argentina trata de ñoquis a los trabajadores, sólo está justificando la violencia del Estado.

¿El régimen de la memoria centrado en la violencia política ahora se ha trasladado a la vida cotidiana?

Sí. Primero decir –teóricamente– que la memoria es siempre presente y se ar-

ticula en el mismo. De pronto un relato memorial de tiempo pasado, ocurre de otro modo, porque es crear de nuevo su interpretación. Los discursos de memoria se están entramando de forma diferente debido a que estamos hablando de víctimas de la democracia. Pilar Calveiro en su libro *Violencias de Estado* marca cómo se reitera una práctica que en el aparato policial, penitenciario y en las fuerzas represivas queda asociado con la animadversión por lo social y que brota en cualquier circunstancia.

¿Eso se relaciona con los cambios de representación identitaria donde el racismo que nadie comparte justifica el clasismo que siempre ha parecido inevitable?

Totalmente. Los enunciados que acabamos de dar de ejemplo no son racistas, son clasistas. En todo caso es una cobertura de lo mismo, destinada a acentuar las diferencias. Nadie encubre, en este nivel, lo que piensa, pero poner eso en el discurso público atenta contra la ética del discurso. ¿Qué hacemos nosotros con eso? Esta escalada de la violencia, de las emociones que conspiran contra la racionalidad y/o la argumentación plantean problemas ¿qué hacemos con eso?

Los modelos educativos también aportan a estas visiones por su segregación, acceso y contenidos. La educación no sería un filtro contenedor, más bien estimularía la desigualdad.

El problema está en la formación primaria y secundaria, ahí no se logró dar un



“Cuando el ministro de Hacienda de Argentina trata de ñoquis a los trabajadores, sólo está justificando la violencia del Estado”.

salto cualitativo. En los doce años del *kirchnerismo* se avanzó en infraestructura, pero en los planes y programas hay muchísimo por hacer. Lo medular es la predominancia de un giro emocional que funciona al modo de una estética.

La exclusión deseada

Existe una serie, abierta y en constante producción, de formas de escenificar las rutinas del yo. Una variada oferta de tácticas de autoconocimiento destinadas a garantizar el equilibrio y la emocionalidad correcta. Pero también una exhibición de los cuerpos unida a glorificar al individuo propietario. Leonor Arfuch escribe en el libro *Pensar este tiempo*: “(...) el umbral de la intimidad mediática fue cruzado de modo innovador hace ya más de una década por el reality show, que introdujo el protagonismo ‘en vivo’ de los seres comunes, desde la actuación que pretendía recrear la propia peripecia ocurrida ‘en la vida real’ baja cámara –difuminando así la frontera entre testimonio y ficción- (...)”. Es una manera de acentuar la validez de realidad de las cosas personales ante la desventura e incertidumbre de lo colectivo.

Es un disciplinamiento de la subjetividad orientado a concentrar los intereses en la personificación y sus detalles. En suma, una economía de la intimidad que traslada sus operaciones desde el plano personal al político. Habría un ritmo vital, propio de nuestra época, preocupado de consumir a la mayor brevedad un número indeterminado de experiencias, unidas a las metáforas del cambio y la autorrealización que se tornan esquivas o confrontativas con las prácticas de lo social. Una especie de ideología de la superficie se instala en la totalidad del sistema comunicativo y promueve estereotipos de existencia basados en orientación profesional.

¿Cómo funciona?

En principio tiene un énfasis en todo el registro de la autoayuda y la pregnancia, que fue tomando en estos últimos 20 años, de la mano de gurúes. Se trata de la promesa de manejar las emociones, suplir las carencias y

tener una vida. Hay una cultura empresarial que también utiliza estas estrategias, a veces con verdaderos filósofos, para diseñar relaciones. Yo creo que son nuevas formas de ejercer el biopoder. Y los medios, en la medida que estimulan las pasiones, las emociones y los afectos, hacen del miedo un denominador común. Hay mecanismos mediáticos muy terribles, como la repetición. Eso de reiterar una escena dramática muchas veces es mostrar muchas acciones violentas, amplificando su presencia.

¿La repetición no intentaría sugerir que el comportamiento de la sociedad debe ser igual al del Estado. En todos los casos los ciudadanos deberían actuar dando prioridad a la represión y el castigo?

Sí. En todo caso, también está la dimensión opuesta: la felicidad. El discurso de campaña de Macri es un ejemplo clarísimo del giro emocional de la política. Fue una campaña donde no se dijo –absolutamente- nada, se hicieron falsas promesas que se tiran al aire, pero nada sustantivo, programático o ideológico. Pensemos en el mecanismo de identificación de las clases populares vinculado con los modelos de éxito empresarial y vida feliz, como una imagen del político actual que cala en las subjetividades. Así, el propio lugar social no se estima al estar lejos de un ideal. Todo el mundo se siente clase media y eso se relaciona con la identificación imaginaria de ser otro, evitar ser igualado con el pueblo que representa lo no exitoso.

¿Será que la derecha convirtió su texto ideológico en un estilo de vida?

Teóricamente hay una invisibilidad de las clases y una exacerbación de la violencia y las diferencias. Cuando aparecieron los reality shows surgió, de pronto, el infortunio de ser común, puesto ahí en el candelero, y estos programas fomentan un tipo de modelo asocial con protagonistas que vencen por su oportunismo, por su viveza. ¿Por qué logran tanta audiencia? ¿Te acuerdas de la “gala de exclusión” en *Gran Hermano*? Ese signifiante es fuertísimo. Dice: ¿a quién se excluye ahora? Es una forma de separarnos, sobre todo de los indeseables y ponerlos cada vez más lejos. ▲

“Los medios, en la medida que estimulan las pasiones, las emociones y los afectos, hacen del miedo un denominador común. Hay mecanismos mediáticos muy terribles, como la repetición. Eso de reiterar una escena dramática muchas veces es mostrar muchas acciones violentas, amplificando su presencia”.



CRÍTICA DE LIBROS

Itinerancias de la derrota en Caja de Cambio de Marcelo Arce

► *Acullico* viene del quechua *akullikuy* y se refiere a la bola de hojas de coca, aquella que se mastica durante horas, para extraer un jugo que no sólo estimula, sino que también evita la puna. En la tercera parte y final de *Caja de cambio*, Marcelo Arce va en contra de la castellanización de la palabra y escribe *acullicu*. Me interesa la relación que establece Arce con este término, al cual le atribuye la función de marcar la marginación de la lengua, de un pueblo, pero no de su derrota, ya que la lengua se mantiene viva en el uso y en la poética de este volumen. En la página 38, el autor dice: “acullicu/ Mastico el poema/ Escupo/ Para no apunar tu alma/ Acullicu”. El poema, la escritura, es asumida como el bolo de coca, elemento de la naturaleza que debe asimilarse al cuerpo propio, mantenerse en la boca, precisamente en el sitio de la alimentación, del habla, aproximando con ello la escritura a la oralidad, al ritual, que compromete un tiempo cíclico, donde prima la reiteración, la templanza, el compromiso con la materialidad del sujeto.

Caja de cambio (Concepción, Ediciones Etcétera, 2016), segundo libro de Marcelo Arce, expone un itinerario donde la

sobrevivencia cotidiana aloja ritos fúnebres y voluntad de resistencia arraigada en la memoria personal. Arce consigue aproximarnos a una escritura que descomprime la imagen y desenvuelve los matices de la voz. Desde la palabra atronadora a la confesión íntima, desde la política colectiva a la política de los afectos y el deseo de permanencia, de anclaje en aquello que se niega a desaparecer.

En términos globales, Arce nos remite al individuo golpeado, sometido a un constante ejercicio de violencia cuyo agente es el país corrupto y la naturaleza que conspira a su favor. En este contexto, la voz poética se encarga de denunciar y confirmar el estado de crisis y conmoción que experimenta el sujeto a partir de su tensa inserción en la urbe. El individuo que propone esta escritura recorre espacios urbanos asociados a su cotidiano, como la feria, el pasaje, plazas barriales, conformando una pequeña provincia dentro de la gran ciudad, como se advierte, además, en la cita a *Panic* de The Smiths: “*on the leeds side-streets that you slip down/ provincial*



POR PATRICIA ESPINOSA
Académica Instituto de Estética
Pontificia Universidad Católica de Chile

towns you jog and'round" (39). La provincia será el lugar del mito privado, que libere transitoriamente del miedo y otorgue, de igual forma, una pequeña dosis de resistencia a la derrota total.

Sitios que no se transitan, sino que se habitan. Sin embargo, el caminar urbano desde la precariedad y la fragilidad también significa exponerse a un entorno amenazante.

"Fractura", el primer segmento del libro, acusa recibo de la violencia desde una perspectiva épica. Por ello el hablante nos aproxima a un estado de

conmoción total que constata la catástrofe en marcha: "La patria se triza en mil pedazos/ su columna/ es astilla uniforme" (12). El verso, al modo de una consigna, toma partido por el sector más golpeado: "Hijo del lumpenaje, te oprimen cadenas, / y esa injusticia no puede seguir" (13). Me parece fundamental destacar la posición del hablante lírico, cuya palabra denunciativa se niega a la injusticia, impulsa la desobediencia y anuncia la necesidad de detener la dominación. Surge así la pregunta por el destinatario de este enunciado ¿a quién le habla? Claramente al oprimido, sujeto que no advierte que vive en la injusticia, y que el poeta intenta remecer. De esta forma, la poesía de Arce asume la función pedagógica, la voluntad de remecer conciencias aletargadas, inscribiéndose sin dobleces cínicos o pseudoparódicos en la tradición de la literatura comprometida.

El segundo segmento de este poemario, titulado "Llagas", aborda la muerte con "RABIA / RESIGNACIÓN/ DOLOR" (22). La palabra "Resignación" es enmarcada por la RABIA, que no se aplaca ni diluye, más bien se reitera, en tanto ocupando un centro que toma la forma de una consigna terrible y fatal. Posteriormente el hablante introduce sólo un dístico en la página: "USO TU PIEL COMO BANDERA/ Y LA COLOCO A MEDIA ASTA" (24). La piel del otro, el derrotado, es reconvertida en el máximo símbolo de la patria en duelo. Este acto implica refundación y creación de un lugar de memoria, donde se otorga sentido heroico al caído, víctima del poder devastador.

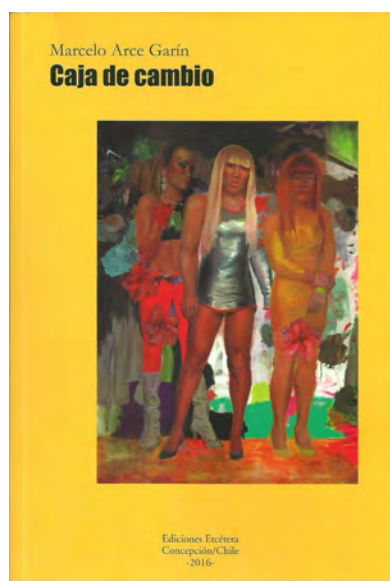
Un aspecto distintivo en esta escritura es que aun en medio de la catástrofe hay sitio para convocar


imágenes de lo sagrado en la realidad diaria, así el verso dice: "ungida la sangre/ sigue la fiesta" (25), donde el ritual no es más que un paréntesis, sólo una interrupción de la fiesta del poder, la fiesta que sólo ejerce violencia.

La presencia de lo sagrado también se advierte en el reconocimiento de la gracia en los oficios despreciados: "EL OFICIO COMO GRACIA/ EL OFICIO COMO ZARPAZO" (26). El trabajo es elevado a un estado de santidad, pero no cualquier trabajo, se trata del trabajo anónimo, el invisible, aquel que se aprende en la calle, experiencia que para Arce es un modo de sobrevivir cercano a una beatitud siempre amagada, siempre en el límite de la violencia.

El segmento tres y último del volumen, comienza con el poema "Costra", que nos devuelve a la comunidad, al lugar de arraigo, desde donde surge el goce. Aparece así el barrio, la población, el pasaje, donde se puede volar, donde se recupera la memoria, los mitos de infancia, resortes afectivos como el Cóndor Rojas o la voz radial de Alodia Corral, los cines de barrio, los tramos de la Gran Avenida, los bloques de la población La Bandera. La ciudad del arraigo conforma lo que el hablante denomina "mapa corpóreo" (37), un registro de "años de historia en la epidermis" (ibíd.). Espacio, contexto, tiempo y sujeto se unifican; el cuerpo, en este último tramo, es el mapa y la historia. Por lo mismo, el sujeto se apropia y carga de sentido biográfico cada uno de los lugares que habita: "a paso lento se va el dolor/ vaga/ buscando donde incrustarse" (ibíd.). La cita anterior, mediante una voz en tercera persona, cuya función es representar la experiencia de muchos, remite a los recorridos urbanos como una práctica reparatoria, que atenúa el dolor del sujeto ante la expulsión que impone la modernidad a sus marginados.

Marcelo Arce ha elaborado el itinerario de una derrota, desde un yo que despliega, en principio, una voz atronadora en su denuncia de la catástrofe social, para luego deslizarse mediante un verso intimista a la configuración de una autobiografía fragmentada, donde la utopía cede lugar a la constatación de una derrota, de una golpiza, que no impide el pequeño goce del recorrido callejero y la dignidad del oficio. Por ello, el constante movimiento de caída y elevación en estos poemas que busca dejarle espacio a la utopía, por medio del despliegue del deseo, de la reapropiación del territorio, de la rabia y la denuncia, de la fuerza para recoger trazas del pasado y sostener su voluntad de sobrevivencia.▲





Bélgica Castro, actriz fundadora del Teatro Experimental de la U. de Chile:

“DESDE MI BALCÓN VEO CAMINAR A CHILE”

La actriz más longeva de Chile, que ha participado en más de 100 montajes a lo largo de su carrera, dice no tener deudas con la vida ni sentir que la vida las tenga con ella. A sus 95 años y a punto de participar en el re-estreno de *Pobre Inés sentada ahí*, de Alejandro Sieveking, Bélgica Castro recuerda con nostalgia la ética de un Teatro Experimental en que todo tenía que salir perfecto, pues el respeto al espectador estaba antes que todo.

POR XIMENA PÓO F.
FOTOS ALEJANDRA FUENZALIDA

“Hacer teatro significaba *aprenderse cosas de memoria y decirlas, y yo estaba tan contenta. Una se sentía muy comprometida, porque una, nos decía Pedro de la Barra, estaba mejorando a la que gente que nos veía”.*



► “¿Sientes vértigo? Es que no a todos les gusta ver desde aquí; mira, mira hacia abajo, ¿lo sientes?”. BÉLGICA Castro se asoma a su balcón, el mismo que por décadas le da los respiros para seguir actuando con la rigurosidad asumida desde el primer día. Desde este balcón, el Cerro Santa Lucía y la Alameda de reojo permiten imaginar cómo se fue construyendo la República y cómo también se fue destruyendo. Desde aquí ella sintió el espanto, mientras bombardeaban La Moneda y salió con destino a Costa Rica, por más de una década. Asomada a este espacio, pequeño, pero con un cerro inventado por jardín, recobraría la esperanza.

En su departamento, donde comparte una vida larga de sesenta años con Alejandro Sieveking, todo es teatro y cada cosa se transforma en un artefacto dispuesto en función de una escena que ya cumple 95 años, la edad de BÉLGICA, fundadora del Teatro Experimental de la Universidad de Chile, que este año celebra 75 de vanguardia mientras busca reposicionar su historia y plantear su futuro al profundizar su posición crítica como Teatro Nacional Chileno.

Caballos de madera, gallinas de loza, pinturas y grabados, cristos sin cruces, giran en este espacio donde BÉLGICA recuerda su infancia en Temuco, sus estudios en el Instituto Pedagógico y cómo nunca llegó a hacer una clase de castellano porque el teatro de Pedro de la Barra la capturó para siempre. Vive sola con Alejandro y un gato, Alyosha Karamazov, que discrimina, dice ella, a quienes saben de gatos y a quienes no.

BÉLGICA ríe y mucho. Ya no tiene deudas con la vida y la vida no las tiene con ella. Hija de anarquistas españoles, mantiene intacta la vitalidad de los 20 años. No basta que ella lo diga, se nota y más a pocos días del re-estreno de un montaje escrito por Alejandro, *Pobre Inés sentada ahí*. La vida, bien lo saben ellos, es comedia y tragedia, todo en el mismo continente de horas que persigue el día. Lo saben porque hace poco han despedido a un amigo, el dramaturgo Juan Radrigán, homenajeado en octubre, con aplausos y conjuros.

“Pedro de la Barra era mi maestro y él, una persona muy seria, siempre nos decía que había que hacer lo mejor, todo perfecto, perfecto, porque el respeto al público estaba primero que todo. Nosotros sabíamos que era necesario hacerlo porque al salir del teatro la gente se llevaba algo, eran mejores que

antes”, recuerda sobre los inicios del Teatro Experimental (que estrena su primera obra el 22 de junio de 1941).

Mario Cánepa recogió en su obra *Historia de los teatros universitarios* la visión que el mismo Pedro de la Barra, primer director del Teatro Experimental, buscaba transmitir: “El espectáculo teatral no es obra de uno como en la poesía o la novela. Intervienen directores, actores, autores, escenógrafos, electricistas, etc., también participa el público como materia importantísima. ¿Tenemos nosotros estos elementos? La respuesta sería están, existen, pero en potencia. Formémoslos, pero no haciendo trabajar mecánicamente a los aficionados en obras grotescas e insustanciales que no estimulan la sensibilidad ni dejan enseñanza alguna. Se necesita gente nueva que recupere esta generación e inspirarla en valores de alta calidad estético-moral. Es preciso promover un sentimiento amplio y serio que no quede en el autor o el actor, sino que abarque los múltiples problemas del teatro”.

En el teatro-escuela experimentaban con autores de la talla de Stanislavsky, Piscator, Antoine y Copeau. Rescataban clásicos y la dramaturgia chilena, y los instalaban en medio de una sociedad que también experimentaba cambios. Junto a Bélgica, hace 75 años sus fundadores fueron, entre otros, Eloísa Alarcón, Chela Álvarez, José Angulo, María Cánepa, Abelardo Clariana, Héctor y Santiago del Campo, Edmundo de la Parra, Gustavo Erazo, Fanny Fischer, Enrique Gajardo, Héctor González, Kerry Keller, Hilda Larrondo, Luis H. Leiva, Jorge Lillo, María Maluenda, Coca Melnick, Moisés Miranda, José Ricardo Morales, Inés Navarrete, Óscar Navarro, Flora Núñez, Pedro Orthus, Oscar Oyarzo, Roberto Parada, Domingo Piga, Oreste Plath, Héctor Rogers, Agustín Siré, Rubén Sotoconil, Domingo Tessier y Aminta Torres.

“A una no le pagaban y sólo lo hicieron luego de tres años de trabajo, pero yo estaba fascinada con el teatro, que antes de De La Barra no había hecho nunca. Yo aprendí a actuar con él y después me casé con Alejandro. Hacer teatro significaba aprenderse cosas de memoria y decirlas, y yo estaba tan contenta. Una se sentía muy comprometida, porque una, nos decía él, estaba mejorando a la que gente que nos veía. Y hasta el día de hoy lo único que hago es eso, teatro”, dice Bélgica, porque, agrega, “una tiene que tener consciencia de lo que significaba la obra para el público”.



“Donde voy tengo una cosa de directora en la cabeza; no escribo, pero me gusta que los directores respeten lo escrito por el dramaturgo y que todos respetemos al público”.



Ella, con ese nombre único, ha sido marcada por el respeto a la dignidad de la condición humana. “Yo soy una persona de izquierda y teníamos que ser perfectos porque éramos responsables de quienes estaban mirando, y yo sigo igual, como siempre. A mí me hizo bien leer mucho desde niña, con dos hermanas más y un hermano. Mi papá le puso Floreal porque había nacido en primavera; yo crecí respetando a los pobres y rodeada de libros”, recuerda, y ambas nos quedamos mirando el caballo en el papel de Delia del Carril, la Hormiguita, que parece moverse en esta casa suspendida entre lo que fue y lo que viene.

“El golpe fue espantoso y nos fuimos. Pero nos fuimos paulatinamente, porque antes de Costa Rica pasamos por varios países. Allá fundamos el Teatro del Ángel. Fue una experiencia muy buena, porque para empezar no había ejército y eso me daba una gran felicidad. Pero decidimos volver porque este es nuestro país. Cada vez que volví la gente me abrazaba en la calle; es gente muy cariñosa y que recuerda”. Se hubiesen quedado en Centroamérica, pero ella decidió, atea por formación y convicción, creer en Chile. Y no volvieron a irse.

Respetar las palabras

Los clásicos españoles, especialmente *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, la siguen conquistando, pero también Antón Chejov. No le gusta la televisión, la encuentra “demasiado fácil”, y por eso nunca aceptó un papel para la pantalla

chica, pero sí para la grande y bajo la dirección de Sebastián Silva actuó en *La vida me mata* (2007) y *Gatos viejos* (2010), donde Silva trabajó con Pedro Peirano, periodista egresado de la U. de Chile.

Le gustó el cine y que esta última película se filmara en su casa. A cada uno de los visitantes cinematográficos los hacía probar el vértigo del balcón y la buena conversación junto al ritual del café. “Donde voy tengo una cosa de directora en la cabeza; no escribo, pero me gusta que los directores respeten lo escrito por el dramaturgo y que todos respetemos al público”, reconoce Bélgica, Premio Nacional de Artes de la Representación y Audiovisuales (1995), cuando reflexiona sobre su condición de trabajadora cultural.

Aquí es cuando las miles de imágenes que ella y Alejandro atesoran del teatro chileno comienzan a girar en medio de esa mezcla virtuosa que logra arte, sociedad, política. Una mezcla que no aturde, sino que más bien construye lucidez. Esas fotografías, como la de Bélgica con Salvador Allende captada mientras él era candidato a la presidencia, despuntan entre libros y colecciones que pueblan cada recorte del tiempo.

“Hasta que nos alcance la vida”, dice Alejandro antes de despedirnos. Y Bélgica ríe más fuerte con ojos y boca, porque alcanzará para mucho más, más obras, más vértigos negados, para más gatos y más Alamedas que, de reojo, desde aquí se puedan ver cubiertas de marchas ciudadanas. Porque, insiste Bélgica y miramos con ella, “desde mi balcón veo caminar a Chile”. ▲

Energía con visión ancestral

Bajo una modalidad participativa y que releva la cosmovisión ancestral de vinculación con la naturaleza, es que un equipo del Departamento de Ingeniería Eléctrica -en conjunto a académicos de la Universidad de la Frontera- desarrolló el proyecto “Diseño e Implementación de un Prototipo Experimental de Micro-redes para Comunidades Mapuche”, con el objetivo de evaluar la posibilidad de instalar paneles solares y aerogeneradores para complementar el actual sistema del servicio de electricidad con estas energías renovables en dos comunidades rurales de la Región de la Araucanía: José Painecura, ubicada a 54 km. de Carahue, y Huanaco Huenchún, que está a 11 km. de Nueva Imperial.

Encabezada por la académica Doris Sáez, la iniciativa busca mejorar la calidad del servicio eléctrico, que constantemente sufre cortes no programados, al mismo tiempo que disminuir el valor del servicio -que es 70 pesos más caro por kwh que en Santiago-, que representa un alto costo para las más de 60 familias de ambas localidades. Hoy, mediante un proyecto del Ministerio de Energía, el equipo ya implementó un sistema híbrido en el galpón de acopio de algas y productos de la comunidad José Painecura, a la espera de poder financiar una nueva iniciativa que replique este avance en el resto de la zona.

POR FRANCISCA PALMA
FOTOS FELIPE POGA







“La Chile piensa la Reforma” es el nombre del proceso de discusión interno sobre el proyecto de ley presentado por el Gobierno al que se ha abocado la Universidad de Chile desde fines de septiembre de 2016. Foros, paneles y encuentros de discusión darán sentido a una síntesis de propuestas que serán presentadas al Rector Ennio Vivaldi con el objetivo de que este material, generado a lo largo del proceso por estudiantes, académicos y funcionarios, pueda influir en el debate por la reforma, cuya discusión interna culmina en enero de 2017.

Liderado por la Rectoría y el Comité Institucional para la Reforma de la Educación Superior (CIRES), el proceso cuenta con diferentes modalidades de participación, entre ellas los Encuentros Transversales Temáticos que se realizaron en la Casa Central del plantel, en el que los expositores Manuel Antonio Garretón, Raúl Atria, María Olivia Mönckeberg, Fernando Atria, Patricio Aceituno, Cristián Bellei y Daniel Hojman discutieron sobre diversas aristas relacionadas con el proyecto de ley. En esta edición de **Palabra Pública** sintetizamos las presentaciones de los tres primeros, que contribuyen a esclarecer y contextualizan la discusión nacional sobre este tema.

“CUANDO HABLAMOS SOBRE QUÉ SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUEREMOS, ESTAMOS PENSANDO EN QUÉ SOCIEDAD QUEREMOS”

POR MANUEL ANTONIO GARRETÓN

Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales 2007

FOTO FELIPE POGA

► Cuando abordamos la pregunta sobre qué Educación Superior queremos, hay que considerar que éste, es decir, el sistema de instituciones encargado de producir y reproducir el conocimiento; desarrollar la creación artística; desarrollar cultura en un nivel superior; formar profesionales, técnicos y académicos de la mayor calidad, debe siempre estar relacionado con un proyecto de sociedad.

A mi juicio este es un punto clave: entender que cuando hablamos sobre qué sistema de Educación Superior queremos, estamos pensando en qué sociedad queremos a partir de ciertas determinantes estructurales. No es lo mismo pensar un sistema de Educación Superior en una sociedad de un 60% de población agraria o campesina, o una sociedad industrial, o en una sociedad llamada del conocimiento.

Si uno se pregunta a qué tipo de sociedad aspiramos, más allá de las ideologías particulares, lo que queremos es una sociedad igualitaria, democrática, en que se constituyan actores sociales fuertes y en que el Estado tenga un rol dirigente, pero controlado por esa sociedad. Y ese es un marco de determinantes estructurales distinto al dictatorial que originó el sistema actual.

A partir de ello, frente a la pregunta precisa de qué hacer con el sistema de Educación Superior que hoy tenemos, hay básicamente tres grandes respuestas. Una, la propuesta por los sectores dirigentes del modelo actual, que plantean que “esto hay que mantenerlo”. La segunda respuesta es la reforma: “aquí hay que mejorar o reformar ciertas estructuras y, sobre todo, someter un sistema básicamente desregulado a mayores regulaciones”. La tercera propuesta es la que sostenemos en esta Universidad, que recuerda a la frase de Giorgio Jackson que después se hizo *vox populi* y sentido común: “no queremos mejorar el modelo, queremos cambiarlo”.

Si mantenemos los actuales principios en que se basa la estructura y funcionamiento de la Educación Superior, aunque se mejore la calidad, estaremos consolidando un modelo construido para una sociedad de desigualdad y no democrática. Y ése es el punto fundamental para juzgar, por ejemplo, temas como el de la gratuidad; usted puede dar gratuidad a todos y mantener el sistema actual, a través de la consagración de un derecho que puede olvidar que la educación no es sólo un derecho de las personas, sino una función de la sociedad, y esa función y tarea las debe garantizar el Estado.



Columna

“Si mantenemos los actuales principios

en que se basa la estructura y funcionamiento de la Educación Superior, aunque se mejore la calidad, estaremos consolidando un modelo construido para una sociedad de desigualdad y no democrática”.

Ello significa que el núcleo básico de la reforma de la Educación Superior es pasar de un sistema básicamente privado, basado en el mercado y en la competencia entre individuos e instituciones, a uno básicamente público. No se trata de consagrar la provisión mixta que hoy no existe en muchos campos de la Educación Superior, sino que junto a ello debe consagrarse el predominio de las instituciones estatales con un espacio regulado para las instituciones privadas.

Quisiera enunciar, sin poder fundamentar por razones de espacio, algunas conclusiones que se derivan de este núcleo básico de la reforma y que suponen un proceso gradual, pero con un claro horizonte en el mediano plazo.

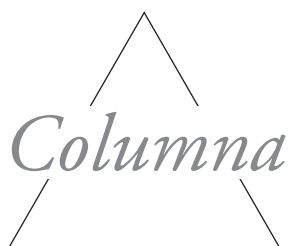
En primer lugar debe aumentarse la oferta estatal en todos los niveles de la Educación Superior para hacerla predominante, ya sea expandiendo la matrícula, generando nuevas instituciones o adquiriendo privadas.

En segundo lugar hay que reformular las relaciones que estas instituciones tienen con el Estado, para facilitar en el marco de la autonomía de aquellas su contribución al desarrollo integral del país, lo que significa algo más que su fortalecimiento. Ello supone una institucionalidad y un sistema de coordinación entre éstas.

En tercer lugar, el aporte del Estado debe centrarse en el financiamiento basal de las instituciones estatales, y excepcionalmente contribuir con instituciones públicas no estatales cuya autonomía de cualquier poder, democracia interna y dirección de sus comunidades y calidad estén consagrados por ley, como ocurre con varias de las llamadas universidades tradicionales no estatales.

En cuarto lugar, en términos estrictos, sólo debe haber gratuidad universal para las instituciones estatales y, subsidiariamente, mientras no se llegue a un sistema de predominio de las universidades y de las instituciones estatales en que se asegure el ingreso a todos quienes quieran ingresar a ellas, el Estado puede financiar la gratuidad de la educación de los sectores vulnerables en las instituciones privadas. Asegurar la gratuidad universal permanente desde ahora en todas las instituciones privadas de la Educación Superior, sin el aumento sustancial de la oferta estatal, significa consolidar definitivamente el modelo heredado de la dictadura.

En quinto lugar, y haciéndome cargo de algunos planteamientos hechos en la Cámara de Diputados, hay que eliminar del sistema de Educación Superior cualquier idea de competencia entre universidades. Esto no es un mercado y no corresponde que las universidades públicas compitan con las universidades privadas, porque son proyectos de naturaleza diferente. Ello tiene al menos dos consecuencias. La primera refiere a la acreditación, en el sentido que no puede aplicarse el mismo sistema de acreditación en cualquier nivel a las instituciones públicas que a las privadas o a las universidades públicas. La segunda es que debe limitarse drásticamente la publicidad comercial de las universidades. ▲



“CREO QUE HABRÍA QUE CONSTRUIR UN HORIZONTE PRÓXIMO Y NÍTIDO PARA CREAR UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL”

POR RAÚL ATRIA

Vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales

FOTO FELIPE POGA

► Agradezco la invitación que se me ha hecho para tocar un tema de incalculable trascendencia, como es la Educación Superior estatal. Creo que, de alguna forma, se ha ido legitimando la idea del trato preferente que las universidades estatales deberían recibir de parte del Estado. Esta idea está en el centro de cualquier debate que queramos tener sobre una reforma a la Educación Superior en el país. ¿Por qué es tan central este tema? Simplemente porque las universidades estatales, que solían constituir el eje principal de la Educación Superior chilena hace unas décadas, fueron marginalizadas en el sistema desde 1981.

Creo que la Universidad de Chile está exigida a tener una voz protagónica en este tema. Quién, si no la Universidad de Chile, puede incursionar con plena legitimidad en un tema como lo es la Educación Superior estatal. De modo que esta conversación que estamos teniendo hoy día, a mi juicio, tiene una particular relevancia. Una primera cuestión de este enfoque está referida al concepto de universidad estatal en general y yo creo que para eso hay que resaltar algunas especificidades de la universidad estatal desde la cultura académica de América Latina.

Voy a tratar de esbozar un modelo conceptual de la universidad estatal desde el cual se podría decir que estas instituciones se caracterizarían por algunos rasgos fundamentales, como los siguientes.

Primero, son instituciones de derecho público. Y el derecho público es el asiento normativo del interés general de la sociedad. Cuando decimos que éstas son instituciones de este tipo, aludimos tanto a la condición jurisdiccional de su creación y de estatuto legal, como algunos contenidos propios de dicho estatuto. Desde esa perspectiva se trata a las instituciones que están explícitamente al servicio de los intereses generales de la colectividad.

Segundo, son instituciones que poseen una normativa que asume una vocación hacia el logro de la calidad. A veces esta vocación se designa como excelencia, idea que suscita algunas dudas por el elitismo implícito que ella conlleva, pero creo que sigue siendo válido que las universidades estatales no pueden renunciar a su compromiso explícito con la calidad.

En tercer lugar, son beneficiarias de una asignación de recursos públicos suficientes para asegurar el funcionamiento de la institución a través de políticas e instrumentos de financiamiento estatal. Donde sea que se

“Queremos llegar a un sistema estatal

que tenga, a mi juicio, una transición firme, no sé en qué plazo, pero firme hacia lo siguiente: lo primero, un financiamiento basal asegurado y apropiado para las instituciones integrantes del sistema, lo segundo que asegure igualmente la autonomía responsable de esas instituciones”.



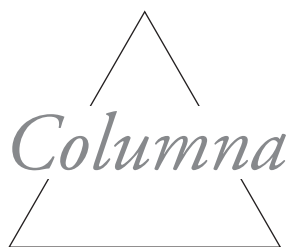
observe el quehacer de las universidades estatales en el mundo, está presente el rasgo de que estas instituciones cuentan con recursos públicos recurrentes que les permiten su funcionamiento regular.

Gozan del reconocimiento del pluralismo político e ideológico como atributo fundamental de su misión institucional, con la consecuente apertura a todos los debates que se dan en el espacio público. Todos los debates. En esa perspectiva, asumen un compromiso con el afianzamiento de la cultura y el desarrollo nacional, rasgo que es preciso notar como una especificidad latinoamericana. Esto es particularmente nítido en instituciones estatales de América Latina, pero no es tan explícito en instituciones estatales de otras latitudes.

Finalmente, y no por ello menos importante, se les reconoce autonomía en cuanto a sus estructuras académicas y formas de gobierno, lo que se traduce en capacidad de regulación interna que ello supone, incluyendo formas de participación estamental. Creo que este es un tema particularmente, pero no exclusivamente, relevante en el contexto latinoamericano desde el Movimiento de Córdoba de 1918. Estas instituciones gozan de reconocimiento y autonomía para el uso y administración de todos sus recursos, con sujeción a algún proceso de contraloría fiscal, en el caso de los recursos que le son transferidos del Estado.

A partir de ese conjunto de rasgos básicos se puede reconocer sin ambigüedad lo que es una institución estatal de Educación Superior. Por tanto, para establecer una diferenciación clara de las universidades estatales respecto del resto de las instituciones que integran el sistema, hay que tener, de alguna manera, una regulación apropiada para ellas. Una de las maneras de marcar esa diferencia sería que hubiera una Ley de Educación Superior estatal y otro cuerpo legislativo para las otras instituciones. Creo que eso marcaría una señal clara de que son instituciones distintas y que por lo tanto tienen que tener un trato distinto. Ese marco legislativo apropiado debiera sustentarse en un horizonte próximo para elaborar un sistema de Educación Superior estatal.

Quisiera terminar subrayando dos ejes importantes para avanzar en esa dirección y no perder de vista adónde queremos llegar. Queremos llegar a un sistema estatal que tenga, a mi juicio, una transición firme, no sé en qué plazo, pero firme hacia el logro de un financiamiento basal asegurado y apropiado para las instituciones integrantes del sistema y hacia la construcción de un sistema funcionalmente diferenciado entre un subsistema de universidades y otro de instituciones de carácter técnico profesional. La especificidad y la articulación de este segundo subsistema deben ser un tema clave en la construcción del sistema de Educación Superior estatal. ▲



“HAY QUE DOTAR A LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DE AUTONOMÍA EN SU FINANCIAMIENTO Y EN SU FORMA DE GOBIERNO”

POR MARÍA OLIVIA MÖNCKEBERG

Premio Nacional de Periodismo 2009
Directora del Instituto de la Comunicación e Imagen

FOTO FELIPE POGA



► Me pidieron hablar de financiamiento y lucro por mi libro *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas de Chile*. El tema es bien amplio, y uno también podría abordar más en detalle el tema del financiamiento a las universidades estatales, o de todas las universidades. No trataré eso porque tenemos un tiempo acotado, pero una referencia ilustrativa para considerar: sólo el 8% del presupuesto de la Universidad de Chile corresponde hoy a financiamiento directo por parte del Estado.

Tras revisar el proyecto de ley de reforma a la Educación Superior percibo que abre más preguntas que respuestas sobre todos los temas, y en particular sobre financiamiento y respecto de cómo evitar el lucro.

Vale la pena dar una mirada a algunos hechos para entender el panorama actual. Chile presenta el récord de financiamiento privado en la Educación Superior. Año a año tenemos las estadísticas de la OCDE y otras comparaciones, y todas van en la misma línea. Sabemos que son las propias familias o los estudiantes quienes se endeudan y que el Estado apoya con becas y créditos para que estudien en universidades públicas, en privadas y en institutos -que sí tienen permiso para lucrar-. Los aranceles están entre los más elevados del mundo y los grandes grupos económicos y algunos empresarios han hecho grandes negocios con la educación desde que se impuso el modelo neoliberal. No hay fiscalización adecuada, no la ha habido en estos años y por ahora no se advierte que vaya a existir.

En contraste, hoy la Educación Superior pública apenas representa el 14,8% de la matrícula, mientras año a año siguen aumentando los estudiantes en las entidades privadas nacidas después de 1981.

El Crédito con Aval del Estado (CAE) ha tenido un crecimiento notable en los últimos años. Partió en 2006 y se fueron endeudando los estudiantes y sus familias, con el respaldo del Estado. Unos dicen: “Pero permitió que muchos más estudiantes llegaran a estudiar”. Puede ser cierto, pero el costo ha sido muy alto y el aval del Estado significa que si no responde el estudiante, responde -y lo está haciendo- el Estado.

El CAE ha ido de la mano del aumento desenfrenado de las matrículas de universidades e institutos privados.

“Es necesario cambiar el financiamiento

a la demanda a uno por la oferta y desde ahí plantearnos la gratuidad para que sea total, pero a partir de las universidades públicas. Con esta reforma no se van a solucionar los problemas”.

Y parte de las entidades que se han beneficiado están siendo investigadas por lucro ante el Ministerio Público. Muchas de ellas son las más numerosas.

De acuerdo a las cifras entregadas por la Contraloría General de la República en su informe anual sobre Educación Superior, el CAE aumentó 19% en 2015 en comparación al 2014. Y ese año había crecido 15,6% en relación a 2013.

Otro antecedente: los aportes recibidos por las privadas Andrés Bello, San Sebastián, Santo Tomás, Diego Portales, Autónoma, Mayor, Tecnológica Inacap, y los institutos DUOC, AIEP, Inacap, los Centros de Formación Técnica Santo Tomás e Inacap, reciben más que nueve de las 16 universidades públicas.

La gran parte del CAE lo obtuvo ese “sector privado” post ‘81: más del 65% en 2015. Las universidades públicas sólo recibieron un 6,4%, y las privadas del Cruch, entre las que están las universidades Católicas, la Austral, la de Concepción y la Universidad Técnica Federico Santa María, alcanzaron un 7,5%.

Una paradoja más: la Universidad Andrés Bello, del grupo *Laureate*, que reconoció en Estados Unidos su objetivo de lucro, lidera el financiamiento a estudiantes en Chile a través del CAE: sobrepasa a las 16 estatales y a las nueve privadas del Cruch. Y el grupo *Laureate* en su conjunto -dueño además de Las Américas, AIEP y la Universidad de Viña del Mar- es el que recibe más respaldo del Estado chileno a través de los *vouchers* de los estudiantes.

Detrás de las cifras, son muchos los intereses que están en juego. Hay un negocio ideológico y material que está en medio de esta batalla por mantener y profundizar la situación actual, donde incluso los bancos tienen su cuota. Los “guardianes del lucro” defienden a brazo partido su posibilidad de seguir haciendo negocio a costa del Estado y de las familias chilenas. Ellos ya lo consideran un “derecho adquirido” como forma de financiamiento.

Para cambiar las cosas es necesario realizar reformas estructurales profundas que modifiquen sustancialmente el tipo de financiamiento, que aseguren la regulación y se fiscalice, ya que si se perpetúa la situación actual se seguirán agudizando los innumerables problemas. No se contribuirá al desarrollo del país ni nadie asegura educación de ca-

lidad. En ese sentido, una de las medidas indispensables es la penalización efectiva del lucro para que realmente lo evite. Pero aun eso no basta.

Cualquier reforma sería debiera considerar un rol clave a las universidades estatales. Es necesario dotarlas de los recursos para que cumplan su misión pública, garantizarles autonomía en su financiamiento y desde luego, autonomía en su forma de gobierno. Lo que hay en el proyecto presentado en ese aspecto -que incluye un excesivo número de directivos nombrados por el Ejecutivo- más parece un atentado contra la autonomía universitaria, contra el sentido mismo de una universidad.

Tampoco el proyecto gubernamental asegura a las universidades públicas financiamiento basal, sino que incluso plantea su disminución. No hace diferencias significativas entre universidades públicas y privadas. Habla de un sistema “mixto”, pero bajo una lógica que ha nacido de personas provenientes de universidades privadas, como consta en algunos documentos. Nosotros vemos necesario fortalecer la columna vertebral del sistema: las universidades del Estado, y eso incluye, desde luego, el financiamiento.

Dentro de eso es necesario cambiar el financiamiento a la demanda a uno por la oferta y desde ahí plantearnos la gratuidad para que llegue a ser universal, pero a partir de las universidades públicas, y con altas exigencias para quienes reciban recursos del Estado. Si nada se hace, o si se continúa en la línea de la reforma presentada, no se ve que se puedan solucionar los problemas. Al contrario, el peligro es que este “sistema” mercantil se tienda a consolidar. ▲

Reportaje. Educación no sexista: una batalla que comienza en el sistema escolar

Unesco: La igualdad de género en y a través de la educación. Columna de Mary Guinn Delaney y Elspeth McOmish

Estereotipos de género. Columna de Alejandra Mizala

Justicia Espada ya no está sola: la inserción de la mujer en la FCFM. Columna de Patricio Aceituno

Sexismo en la escuela. Columna de Paulina Cid

A erradicar el acoso sexual en la Chile y en Chile. Columna de Carmen Andrade

Sexismo, educación y Constitución. Conversación de Patricia Soto, María Elena Acuña y Carla Peñaloza

“La escuela produce sexismo”. Columna de Irma Palma



Dossier
Educación no sexista

LA MALA EDUCACIÓN CON ROSTRO DE SEXISMO

Las discriminaciones de género tienen muchas manifestaciones en la sociedad, la política, el trabajo, la salud y también en la escuela. De este último aspecto trata este dossier sobre el sexismo en la educación.

La batalla comienza en el sistema escolar. Un reportaje rescata tres experiencias en regiones que apuestan a la integración y la igualdad de niños y niñas en los colegios.

Seis columnistas profundizan en el tema. Mary Guinn Delaney y Elspeth McOmish, de la oficina regional de Unesco para la educación, resumen los programas en desarrollo en América Latina contra la discriminación de género. Alejandra Mizala revisa logros y metas pendientes en el sistema educacional. El Decano Patricio Aceituno relata la secular batalla de las mujeres en el campo en las ingenierías. Paulina Cid pasa revista desde el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género a las propuestas educativas en esta línea. Carmen Andrade escribe sobre la el acoso y otras formas de discriminación en la Universidad de Chile y cómo las enfrenta la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género.

Para analizar el sexismo desde la escuela hasta la universidad, y cómo combatirlo, incluso a través del proceso constituyente, convocamos a una mesa redonda a tres académicas e investigadores de la Universidad de Chile: María Elena Acuña, Carla Peñaloza y Patricia Soto. Recogimos también los puntos de vista sobre estos temas de la profesora y senadora universitaria Irma Palma.



EDUCACIÓN NO SEXISTA: UNA BATALLA QUE COMIENZA EN EL SISTEMA ESCOLAR

“Los niños al rincón de la construcción y las niñas al arte”; “síntese como señorita”; “fuerte, con voz de hombre”; “niños, a armar la escenografía. Chicas, ¿ayuden a sus compañeros, por favor?”. Éstas son sólo algunas de las frases textuales tomadas de la evaluación docente del 2015. Como estos datos, son varios los antecedentes que dan cuenta de que en Chile la educación formal se asienta en lógicas históricamente sexistas. Si bien las feministas y quienes buscan instalar un enfoque de género han dado una larga pelea por erradicar el sexismo en la educación, en el sistema establecido las experiencias son incipientes y orientadas a un objetivo claro: evitar que esta crianza naturalice, tarde o temprano, la violencia de género.

**POR MARÍA JESÚS IBÁÑEZ
Y MANUEL TOLEDO-CAMPOS**

Este 19 de octubre miles de mujeres salieron a manifestarse en la marcha “Ni una menos”, convocada por Argentina a raíz del femicidio de Lucía Pérez, de 16 años. En Chile, 22 ciudades se sumaron en rechazo de la violencia machista y sólo en Santiago más de 50 mil personas se volcaron a las calles con los nombres de las 40 mujeres que han sido asesinadas en lo que va del año. De eso habló Lorena Astudillo, vocera de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, en los distintos medios que le realizaron de manera reiterada una pregunta: “¿qué falta para que esto deje de suceder?”. La respuesta de Astudillo fue “un cambio cultural que debe partir desde los más pequeños (...) educación no sexista”.

María Elena Acuña, académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile e investigadora en temas de género, es de la misma idea. Acuña sostiene que en este escenario es necesario plantear con realismo el alcance que tiene un sistema normativo como la escuela en la reproducción de los sistemas de género. “No creo que nadie que tenga una hija quiere que ésta emprenda un camino de 50 años de violencia en su vida, y si eres apoderado de un niño tampoco quieres que esa persona se convierta en un violento. Pienso que hay que plantearlo así de dramático”.

Por otro lado, si bien por lejos son las mujeres quienes sufren directamente esta violencia, la académica pone en antecedente que también es un sistema que afecta a aquellos estudiantes de identidades sexuales disidentes. “También la pasan sumamente mal y viven mucha violencia en estos establecimientos que disciplinan un tipo de masculinidad y un tipo de feminidad”, explica María Elena Acuña.

La investigadora afirma que el primer paso es asumir que hay un problema en nuestra sociedad “y frente a ello las instituciones educativas deben contribuir a la solución y no al acrecentamiento del problema”.

Aquí tres iniciativas escolares que frente a esta misma reflexión decidieron avanzar hacia una educación no sexista.



Una comunidad en contra de la violencia

En 2014 comenzó la implementación del programa “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación” en Paillaco, sólo dos semanas después del femicidio de María Elena Fuentealba en esa comuna de la región de Los Ríos. ¿El objetivo? En palabras de la alcaldesa Ramona Reyes Painaqueo, “que nunca más tengamos que lamentar que una de nuestras mujeres muera por alguien que dijo amarla”.

Salas cunas, jardines infantiles, escuelas, multigrados y un liceo han sido hasta hoy parte de este programa de largo aliento ubicado en una de las regiones con alta prevalencia de la violencia hacia las mujeres. La apuesta ha sido por escuelas “coeducativas” que “se cuestionan los modelos patriarcales heredados y examinan sus planes y prácticas a partir de ello”, explica Camila Flores, quien se ha encargado de diseñar y levantar este programa. Esto último ha apuntado en revisar el llamado currículo oculto, aquel en que profesores y profesoras de forma implícita suelen reforzar relaciones sociales desiguales, donde se sobrevalora a los hombres e inferioriza a las mujeres, como sucede en los ramos de Matemática o Educación Física, o en el uso del lenguaje y los textos escolares, donde se invisibiliza y omite a las mujeres.

Flores cuenta que a partir de los talleres que realizaron para concientizar y sensibilizar sobre el sexismo, emergieron reflexiones donde los mismos profesores y profesoras identificaron que reprodu-

cían un sesgo sexista en su lenguaje o la repartición de tareas dentro del aula. “Por ejemplo, los niños eran enviados a realizar trabajo de fuerza y las niñas, a limpiar”.

Hoy los jardines infantiles cuentan con un muro por la igualdad de género donde apoderadas y apoderados figuran realizando cosas atípicas al rol patriarcal de “mujer cuidadora” y “hombre proveedor”, o “mujer sensible” y “hombre fuerte”.

Camila Flores aclara que lo que busca este programa es un cambio cultural, “no busca respuestas en un Simce, sino que busca un cambio mucho más subjetivo y lento”. Frente a ello, explica que ha sido importante la labor con toda la comunidad educativa, siendo clave el trabajo con docentes. “En un primer momento, muchos reaccionaron diciendo ‘¿Por qué tenemos que preocuparnos de esto si éste es un tema de la crianza?’, ‘tenemos que preocuparnos del Simce, la PSU’ o quejándose: ‘otro programa más con el poco tiempo que tenemos’...”.

Actualmente, más de la mitad de las y los profesores de la comuna considera que es importante incluir la perspectiva de género en educación. Han pasado casi dos años y la idea de educar para prevenir la violencia y avanzar en la equidad de género sigue siendo el horizonte de esta comunidad. “El tema se mueve y vemos que Paillaco está cambiando. Cada jardín, escuela y liceo avanza de acuerdo a sus expectativas y espacios, entendiendo que cada uno es un universo distinto y merece un trabajo particular”, afirma Flores.

El círculo no sexista de Rucalhue

Esperanza Díaz es profesora de Historia y Geografía en el Colegio Rucalhue de Hualpén (región del Bío-bío) y hace cuatro años decidió levantar el Círculo de Mujeres Rucalhue junto a la orientadora del establecimiento. Actualmente, también existen el Círculo de Hombres y el Círculo de Apoderadas, sin embargo, fue el de las estudiantes el que dio el puntapié inicial a las prácticas y reflexiones de una educación no sexista al interior del colegio.

“La escuela es una institución *per se* muy masculina y patriarcal, entonces éstas son las pequeñas vías de escapes que una puede generar dentro de ella”, explica Díaz respecto a por qué surgió este espacio dentro de un colegio mixto particular subvencionado.

El Círculo se reúne cada quince días y está dirigido a estudiantes de quinto básico a cuarto medio. La lógica que se instala en este espacio es completamente distinta a la formal, sustituyendo las clases expositivas por el diálogo y la horizontalidad. Los temas que se abordan son diversos, aunque en su mayoría tienen relación con las inquietudes de las estudiantes, “que no se abordan en un colegio mixto masculinizado”, entre ellas, la historia de las mujeres, el sexismo en la educación, sexualidad y violencia.

“Las chicas han sido capaces de reconstruirse desde otra posición que no sea la de subordinada y los roles tradicionales, al mismo tiempo que se han atrevido a opinar más en clase y están más conscientes de lógicas

machistas que ahora tratan de evitar, como la competencia entre ellas mismas. También se atreven a hacerles ver a las y los profesores que están siendo sexistas en sus prácticas cuando lo identifican”, cuenta la profesora.

A raíz de lo positivo que ha resultado el taller es que el colegio decidió desarrollar los otros dos círculos, donde el de hombres fue particularmente promovido por las estudiantes, quienes querían que estas reflexiones también las tuviesen sus compañeros. “Hoy los y las estudiantes hablan de patriarcado, feminismo y violencia, y se han transformado en temáticas que a ellos y ellas les preocupan, y esto también es educación no sexista”, plantea Díaz.

La profesora reconoce que la iniciativa de los círculos ha instaurado temáticas en el colegio, pero aún evidencia un currículo oculto sexista frente al cual considera necesaria una reflexión de la comunidad educativa. “Muchas veces ellas cuentan que notan que quienes más opinan son los niños, que a las niñas más ordenadas se les suele sentar al compañero desordenado al lado, o el mismo hecho de que ellas deban usar faldas y los niños pantalones”.

Frente a esto, Esperanza Díaz habla del necesario cuestionamiento a lo “tradicional” para generar cambios. “El aula por sí sola no alcanza, la hora y media que tengo para hacer Historia no alcanza ni basta, es necesario idear otras formas de llegar a las y los estudiantes con otros temas y de una forma realmente crítica y transformadora. Y para mí eso es el Círculo de Mujeres, un espacio de respiro en este sistema tan agobiante”.



Un colegio en transición, un colegio diverso

Mientras los estudiantes se repartían en las distintas salas de clases del Colegio Robles, en Villa Alemana, un alumno se acercaba a la oficina de dirección con un documento entre sus manos. “Traía un informe psicológico que decía algo así como ‘trastornos de la identidad de género’”, cuenta la directora del establecimiento, Ana Donoso, respecto al episodio ocurrido a comienzos de este año. Se trataba de un niño trans de octavo básico, quien desde entonces inició su proceso de transición con apoyo de este colegio de la región de Valparaíso.

“Antes trabajábamos en la lógica de las mismas oportunidades y las mismas experiencias para todos, pero no nos habíamos adentrado en el mensaje del currículo oculto”, señala Donoso, quien nunca estuvo de acuerdo en tratar este tema como una patología y, por el contrario, junto a la comunidad educativa solicitó ayuda externa inmediata para apoyar el proceso del estudiante, como éste había solicitado, y así también corregir lo que entonces identificaron como un sexismo producto de la ignorancia frente al tema.

“Lo primero que se hizo fue una jornada de sensibilización para toda la comunidad escolar en torno a la transexualidad, las identidades de género y las orientaciones sexuales”, señala Donoso. “Fue una jornada maratónica con estudiantes, docentes, funcionarios y apoderados, porque teníamos que avanzar rápido, teníamos que estar y acompañar el proceso de una estudiante que antes era una niña y ahora es un niño”.

Desde entonces el colegio no ha dejado de trabajar en función de erradicar el sexismo. “Ha sido un camino súper intenso, que ha implicado no dejar de hacer talleres, capacitarnos y hacer revisión del currículo completo, y todavía estamos en eso”, detalla la directora, quien también cuenta que ya no utilizan textos escolares, puesto que la planificación de lectura no ha pasado la prueba, “todo es desde una visión muy masculina y hetero-normativa”.

Se ha puesto cuidado en todo tipo de detalles, desde la convivencia escolar a partir de preescolar hasta la infraestructura del edificio, que hoy incluye baños multisex que son utilizados por todos y todas las estu-

diantes. “Empezamos a modelar acciones curriculares donde entenderíamos el concepto de género desde las diversas posibilidades de cuerpo que se pueden tener, y que es un nivel de desarrollo que se puede dar desde preescolar”, explica Donoso.

Una de las mayores sorpresas que ha tenido la directora ha sido la naturalidad con que niños, niñas y jóvenes han llevado estos cambios, ya sea frente a los talleres o el proceso de transición de sus compañeros trans, quienes desde entonces pidieron ser tratados por su nuevo nombre y su nueva identidad de género. Esto, aun cuando por disposiciones legales todavía deban ver sus nombres actuales entre paréntesis en la lista escolar y documentos oficiales.

“Como directora he descubierto lo difícil que es todo este proceso que debe emprender una niña o un niño



trans”, afirma Donoso, quien en este tiempo ha seguido de cerca lo que viven sus estudiantes transgéneros. “Uno de ellos está impaciente por sus cambios, y hay que acompañar y contener esa impaciencia. Otro está en una espera más tranquila”, relata Donoso respecto a los procesos de transición de los estudiantes que aún deben batallar con un sistema mayor que les pone trabas, pese a los esfuerzos de este colegio

“Cuando estaba en las primeras capacitaciones, la psicóloga dijo: ‘cuando una familia tiene un niño trans, toda la familia es trans. Y si la escuela tiene un niño o una niña trans, la escuela es trans’”. Y agrega, “efectivamente, se producen transformaciones profundas tanto en el estudiante como en la escuela. Si decides invisibilizarlo no vas a entender ni te vas a abrir a los cambios. Nosotros apostamos por visibilizar y transformarnos”, afirma la directora. ▲

UNESCO: LA IGUALDAD DE GÉNERO EN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN



POR MARY GUINN DELANEY Y ELSPETH MCOMISH

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Unesco Santiago

La igualdad de género es un elemento central de una visión de la sostenibilidad en la cual cada miembro de la sociedad respeta a los demás y desempeña un papel que le permite aprovechar su potencial al máximo. Es una amplia meta a la que la educación y demás instituciones sociales deben contribuir.

Las Naciones Unidas han identificado la igualdad de género como objetivo en sí mismo, y como una estrategia central para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados para el 2030. La igualdad se refleja en la misma estimación de la experiencia, conocimientos y valores de mujeres y hombres, y facilita oportunidades para participar en el desarrollo político, económico, social y cultural, y beneficiarse de los resultados, en iguales condiciones. Por tanto, la inequidad de género – y específicamente la discriminación sustentada en el género – es una afrenta a un derecho humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo.

Género, educación y derechos

Desde hace décadas se ha documentado el impacto de la educación en la vida de una niña o mujer: mejor

salud, más capacidad de proyectar sus planes de vida, más ingresos, menos violencia, mayor control sobre su fertilidad y familias más sanas. Se han invertido muchos recursos para asegurar una cobertura escolar amplia, con énfasis en el acceso y la retención de las niñas en el sistema formal de educación.

Las desigualdades de género tienen repercusiones importantes en los derechos humanos fundamentales y, de modo particular, en el derecho a la educación. Los movimientos de mujeres en Latinoamérica han hecho causa suya la necesidad de una educación democrática, libre de estereotipos, que no refuerce la discriminación femenina en el mundo del trabajo, la familia y los espacios públicos de poder. Junto con estos movimientos sociales, los organismos internacionales han liderado los temas de género, promoviendo cambios en políticas y prácticas que reflejan los prevaletentes paradigmas del desarrollo. En la segunda mitad del siglo XX, un reconocimiento creciente de profundos sesgos dentro de instituciones y procesos resultó en el concepto de la transversalización (“*mainstreaming*”) de género en todas las actividades, que busca la igualdad a través del análisis e incorporación de perspectivas de género en cada etapa del diseño, implementación y evaluación.

Las ideas sobre la medición de las inequidades de género en la educación y cómo erradicarlas, han visto grandes transformaciones en recientes décadas. Como la agencia especializada en educación de Naciones Unidas, la evolución de las políticas y programas de la Unesco claramente refleja estos cambios. Desde un enfoque inicial en la garantía de igualdad de derechos, entendido como el mismo nivel de acceso y participación en la educación y la capacitación para niñas y niños, el abordaje de la Unesco se ha complejizado para incorporar una mirada más analítica al rol de los sistemas educativos en la formulación de relaciones positivas (o negativas) de género en el contexto social más amplio, las identidades de género y las inequidades entre los y las estudiantes, y los procesos educativos capaces de transformar a las sociedades.

Desigualdades que persisten

Igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres y para niñas y niños. Supone tener en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad. La educación es un pilar básico para transmitir estos valores desde edad temprana. La igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerequisite para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí mismo.

A fin de diseñar e implementar programas que puedan apoyar la igualdad de género, primero hay que

identificar y determinar la magnitud de la inequidad de género en educación. Urge una revisión de los factores que pueden contribuir al surgimiento y expansión de dichas inequidades. Las evaluaciones educativas como el Tercer Estudio Regional de la Calidad de Educación, TERCE, ofrecen valiosa información ya que identifican inequidades educativas por género, a nivel de asignaturas. Los niños tienen ventajas significativas en Matemática y las estudiantes tienen una ventaja similar en lectura y escritura. Estas diferencias acarrear consecuencias importantes. Menores niveles de competencia en lectura pueden significar la probabilidad de repetición y abandono escolar temprano y, como resultado, reducir la participación de los varones en Educación Terciaria y sus oportunidades profesionales. Asimismo, el bajo rendimiento en Matemática y Ciencias entre las niñas puede reducir su interés por carreras en computación, ingeniería y ciencias.

Igualmente importantes son las diferencias que se van acentuando en el sexto grado, implicando que la brecha de género crece en los primeros años, acompañándose por la socialización de género dentro y fuera de la educación formal. Se vinculan más las ventajas de las niñas con factores familiares como nivel socioeconómico, ubicación geográfica, hábitos de lectura de los padres, nivel de educación de la madre, expectativas de los padres y supervisión y apoyo de estos a la enseñanza. Sin embargo, en los niños los vínculos entre estos factores y el desempeño académico son menos obvios.

“Los movimientos de mujeres en Latinoamérica han hecho causa suya la necesidad de una educación democrática, libre de estereotipos, que no refuerce la discriminación femenina en el mundo del trabajo, la familia y los espacios públicos de poder”.

“Como medio y mecanismo para transformar sociedades, la educación tiene un poder incomparable. El género debe ser considerado prioritario en la planificación de la educación, desde la formación docente, las infraestructuras, sus procesos administrativos, hasta el desarrollo de materiales y los procesos pedagógicos”.

Formación docente,
currículo, clima escolar

Tanto como la igualdad en el acceso al sistema de educación formal, la preocupación principal de la Unesco y sus estados miembros es asegurar que las relaciones de género se transformen a través de los procesos educativos a lo largo de la vida. La Unesco promueve una respuesta con respecto al género a través de un apoyo a los sistemas educativos, buscando respuestas en todo el sistema; la promoción de enfoques apropiados culturalmente y basados en los derechos humanos que apoyen el empoderamiento de la mujer y unas relaciones más equitativas; el uso de formaciones y la educación no-formal como puntos de entrada para tratar la inequidad; el desarrollo de estrategias y materiales educacionales que empoderen a los adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida; y la promoción de un mejor uso de las tecnologías de la información y comunicación, entretenimiento público y campañas de sensibilización (radio y TV) para desarrollar mensajes sobre la necesidad de relaciones de género más equitativas que sean efectivos, adaptados socialmente y sensibles respecto al género.

La Unesco promueve que las prácticas de formación del personal docente sean sensibles al género y se incorporen como parte integral de su misión. Un gran número de estados coincidió en reconocer a los “docentes” como un sector clave para impulsar la calidad de la educación, la igualdad de género y la provisión equitativa de una educación para todos. Unesco trabaja con los países para elaborar y promover currículos y materiales didácticos que representan imágenes positivas de hombres y mujeres, y de normas sociales que construyan la igualdad, especialmente los que abordan la educación en sexualidad, historia o ciencias sociales, entre otros temas. Se busca contribuir a la equidad y capacitar a niños, niñas y jóvenes para reconocer y romper nociones dañinas de género.

Conclusiones

Como medio y mecanismo para transformar sociedades, la educación tiene un poder incomparable. El género debe ser considerado prioritario en la planificación de la educación, desde la formación docente, las infraestructuras, sus procesos administrativos, hasta el desarrollo de materiales y los procesos pedagógicos. La participación total y equitativa de las mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible porque los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra, son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres y los hombres.

Empoderar a las mujeres es una herramienta indispensable para hacer avanzar el desarrollo y reducir la pobreza. Las desigualdades de género socavan la capacidad de todos de ejercer sus derechos. Así, asegurar la igualdad de género entre niños y niñas significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios. ▲

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO



POR ALEJANDRA MIZALA

Directora Centro de Investigación Avanzada en Educación Académica Ingeniería Industrial, Universidad de Chile

FOTO FELIPE POGA

En muchos países, las mujeres participamos menos en las ciencias exactas y las tecnologías. En 2012, sólo un 14% de las mujeres que ingresaron por primera vez a la universidad en los países de la OCDE eligió un área de estudio relacionada con ciencias comparado con un 39% de los hombres. Pero incluso dentro de las ciencias existe segmentación por género, de acuerdo a los datos recogidos al aplicar la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), la que incluye a 50 países; en todos ellos las niñas orientadas a las ciencias mostraron preferencias por biología, agricultura y carreras de la salud, mientras que los niños prefirieron carreras en computación, ingeniería y matemáticas. Diferencias que se observan aún entre los estudiantes con mejores resultados académicos.

En nuestro país, la matrícula de mujeres en las universidades es mayor que la de los hombres, fenómeno que ocurre desde hace varios años y que se verifica también en el resto de las instituciones de Educación Superior. Las mujeres también superan a los hombres en las tasas de titulación, tendencia que es creciente. En los doctorados nacionales, por su parte, un 44% de los matriculados en el periodo 2007-2015 son mujeres y, si bien el porcentaje de mujeres en doctorados de ingeniería y ciencias es más alto que el porcentaje

de mujeres matriculadas en carreras de pregrado en esas mismas áreas, esta proporción es significativamente menor en el caso de los hombres.

Las desigualdades de género que podemos detectar en el sistema de Educación Superior están vinculadas y son producto de una serie de desigualdades a lo largo del ciclo de vida de hombres y mujeres. A pesar de que no se observan diferencias en los primeros años en el sistema escolar, por ejemplo, niñas y niños tienen resultados similares en la prueba Simce de matemáticas en 4° de Enseñanza Básica, ya se aprecian brechas en los cursos finales de este ciclo, las que tienden a agudizarse con el tiempo y que perjudican a las mujeres.

La evidencia disponible a nivel internacional y nacional muestra que estas diferencias se explican, en gran medida, por razones socio-culturales, las que por cierto son modificables con políticas adecuadas. En efecto, desde los primeros años de vida se diferencian los juguetes que le regalamos a niños y niñas, y así también se observan diferencias en las expectativas de los padres y los profesores respecto de sus desempeños actuales y futuros.

Un estudio que realizamos con otros colegas en el marco de un proyecto Fondecyt se enfocó en estudiantes de Pedagogía Básica y ha permitido en-



tender mejor cómo los estereotipos de género se reproducen de manera inconsciente en los futuros profesores y, con ello, pueden afectar sus decisiones pedagógicas. Encontramos que los futuros profesores –hombres y mujeres– tendían a subestimar la capacidad matemática de las niñas, proyectando sus dificultades a otras materias, lo que no ocurría con los niños, así como tampoco en language.

Otros estudios para Chile, que analizan la interacción entre docentes y estudiantes en clases de matemáticas, encuentran que los docentes prestan menor

atención (menor tiempo) a las niñas, más allá del hecho que los niños son más activos en clases. También muestran que los docentes formulan preguntas que requieren procesos cognitivos complejos y dan más retroalimentación a los niños que a las niñas. Es interesante mencionar que las mayores diferencias entre niños y niñas ocurren cuando los profesores tienen menor control de la clase.

A su vez, de acuerdo a información proveniente de un cuestionario realizado a los padres de los niños que rinden la prueba PISA, se encuentra que los

padres tienen mayores expectativas respecto de los hijos que de las hijas a la hora de apoyarles para que sigan carreras de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas (denominadas STEM por su sigla en inglés), incluso cuando tanto los hijos como las hijas muestran el mismo rendimiento en matemáticas. En Chile, los padres del 50% de los niños esperaban que éstos siguieran carreras del área STEM, mientras que los padres de sólo el 17% de las niñas esperaban que siguieran este tipo de carreras.

Estas diferencias en la participación de mujeres en carreras del área STEM tienen su correlato en brechas salariales por género, ya que significa que las mujeres tienden a estar sub representadas en las profesiones mejor pagadas en el mercado laboral, como Ingeniería y Ciencias Informáticas, concentrándose más bien en carreras como Psicología o Educación, que reciben menores salarios. Al mismo tiempo, se pierden talentos para el desarrollo de las ciencias, la matemática, la ingeniería y la tecnología.

Todo esto evidencia la necesidad de tener políticas que promuevan la igualdad de género, teniendo en consideración que los sesgos de género son inconscientes. En este sentido, es relevante hacer campañas y actividades como las que realiza Comunidad Mujer, puesto que ayudan a tomar conciencia y permiten que comencemos a producir cambios desde la primera infancia. Iniciativas como éstas le abren el mundo a ambos, a niñas y niños, e implica que a los niños también se les debe ampliar su mirada y decirles que pueden ser buenos en las carreras que hoy son consideradas femeninas.

Es fundamental también incluir el tema de género de forma transversal en las mallas curriculares de Pedagogía, así como en la formación en servicio de los docentes. Junto con esto, también es importante revisar los libros de texto, porque en ellos también se observan estereotipos de género. Es relevante, además, generar conciencia en los padres que deben dar

el mismo apoyo a sus hijos e hijas en relación a sus aspiraciones profesionales. A nivel de Educación Superior es necesario promover el ingreso de mujeres a carreras STEM, así como incentivar de igual forma el ingreso de hombres a carreras feminizadas.

Un excelente ejemplo del tipo de política que se puede implementar es el programa “Más mujeres para la ingeniería y las ciencias”, que desde hace tres años existe en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Se trata de un programa que se ha propuesto potenciar la participación femenina en sus aulas, incentivando el ingreso de mujeres a la Escuela de Ingeniería a través de 40 cupos especiales para mujeres que queden en lista de espera (es decir, bajo el último postulante seleccionado en el proceso regular de admisión establecido por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Cruch). Este programa ha sido exitoso, aumentando el porcentaje de mujeres en primer año desde alrededor de un 19-20% a 27-28%, aumento que no se explica sólo por los 40 cupos adicionales, sino porque más mujeres postularon a Ingeniería y quedaron aceptadas por sobre el puntaje de corte, todas con muy buenos resultados académicos.

Así también es importante facilitar y promover mayor participación de mujeres en el mundo científico, en política y en altos cargos en las empresas, ya que los roles ejercen un efecto relevante sobre niños y niñas. Esto es fundamental, porque los estudios que comparan los resultados de pruebas internacionales entre países utilizando resultados de las pruebas PISA y TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), muestran que la brecha de género en el desempeño en matemáticas se correlaciona significativamente con oportunidades económicas y sociales de las mujeres en los países, las que se expresan, por ejemplo, en la participación femenina en el mercado laboral, en trabajos de investigación y en participación parlamentaria. ▲

JUSTICIA ESPADA YA NO ESTÁ SOLA: LA INSERCIÓN DE LA MUJER EN LA FCFM



POR PATRICIO ACEITUNO G.

Decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la U. de Chile

FOTO FELIPE POGA

La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) de la Universidad de Chile tuvo un absoluto predominio masculino desde su creación, en 1842, hasta por lo menos mediados del siglo XX, en el contexto de una institución que no se caracterizó por ser particularmente activa en la promoción de la educación de la mujer. Por el contrario, de los tiempos remotos cuando la Universidad de Chile era la responsable de administrar la educación secundaria de todo el país, quedaron registradas en los Anales las negativas del Consejo Universitario a solicitudes de padres para que sus hijas estudiaran en colegios de hombres en localidades donde no existía uno de mujeres, bajo argumentos de resguardo de la moral y las buenas costumbres.

Con frecuencia se otorga a Justicia Espada Acuña Mena el mérito de haber abierto el camino a la mujer en la formación de ingeniería cuando obtuvo su título de ingeniera civil en 1919, siendo la primera en lograrlo en el país y en Sudamérica. Lo cierto es que su caso fue una absoluta anomalía dentro de una realidad invariable en las siguientes décadas. Hubo que esperar otros 14 y 23 años antes de que Rosario Jaques Barra y Dora Antilo Ceppa obtuvie-

ran también el título de ingeniera civil en 1933 y en 1942, respectivamente.

Al cumplirse el centenario de la Facultad en 1942 se habían titulado 290 profesionales de Arquitectura, de los cuales 20 eran mujeres (6,9%). Sin embargo, hasta entonces la participación femenina en la formación de ingeniería era ínfima: las tres mujeres tituladas como ingenieras civiles constituían sólo el 0,2% de 1.218 graduados durante esos 100 años. La situación no cambió significativamente durante las décadas siguientes. Hasta 1960 sólo siete mujeres obtuvieron el título profesional: Lilia Montt Araya, ingeniera civil 1953; Carmen Hochfarber Ramírez, ingeniera civil 1955; Denise Laree Granger, ingeniera civil 1957; Beatriz Levi Dresner, ingeniera civil de minas 1958; Raquel Alfaro Fernandois, ingeniera civil 1959; Eliana Almendras Carvajal, ingeniera civil de minas 1960; y Cecilia Verdejo Rojas, geóloga 1960.

La masculinización que caracterizaba a la Facultad en esos años, con una presencia femenina anecdótica en el cuerpo estudiantil y nula entre los profesores, condicionaba diversos aspectos de la vida en el campus. Por ejemplo, no existían baños para las

alumnas, que debían utilizar los de las funcionarias o, como relata una egresada, ponerse de acuerdo dos o más alumnas para ocupar un baño de hombres vacío, dejando una compañera en la entrada para asegurar la privacidad.

Al final del siglo XX y en la primera década del presente se observó un crecimiento continuo en la participación de mujeres en las cohortes de egreso, desde 13,7% en la década de 1980, hasta 18,9% en la década de 1990 y en los primeros 10 años de este siglo. Desde el 2010 hasta el presente el porcentaje de mujeres tituladas o graduadas en la FCFM alcanza a 20,2%.

El lento avance en el porcentaje de graduadas, sumado al convencimiento de que el talento para cursar con éxito los programas de ingeniería y ciencias está igualmente distribuido entre los géneros, llevó al desarrollo en 2013 de la iniciativa “Más mujeres para la ingeniería y las ciencias”. A partir de 2014 se implementó el Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG). De acuerdo a este programa, en el proceso anual de admisión de nuevos estudiantes la FCFM ofrece 40 cupos extraordinarios a las primeras 40 postulantes mujeres de la lista de espera del Plan Común de Ingeniería. Esta acción hizo aumentar su participación en la cohorte de ingreso desde 19,4% el 2013 a un histórico 28% el 2014. Este crecimiento estuvo también condicionado por un significativo aumento de ingreso de mujeres por la vía regular, que se asocia a la alta visibilidad y difusión que tuvo el programa PEG. Los análisis del funcionamiento de este programa dan cuenta de su éxito, en la medida que el rendimiento de las alumnas que ingresan a través de él no se diferencia significativamente de los estudiantes seleccionados por la vía regular con puntajes cercanos al de corte.

La FCFM no sólo tiene la más baja participación femenina entre sus estudiantes, en comparación con las otras unidades académicas de la Universidad, sino que el porcentaje de mujeres es aún menor en el cuerpo de profesores, lo que desde otra mirada pone de relieve la existencia de un marcado sesgo cultural que ha limitado históricamente a las mujeres en el acceso a determinadas áreas de formación profesional, alejándolas tempranamente

de aquellas vinculadas a la ingeniería y las ciencias afines. A esto se suman otros factores culturales arraigados en nuestra sociedad en cuanto al rol de la mujer en la constitución de la familia, que desalientan su participación en la academia. Sigue siendo una realidad generalizada que la carga de las labores domésticas y cuidado de los hijos recae principalmente sobre la mujer, lo que inhibe, desalienta o debilita el compromiso con una carrera científica de alta exigencia y dedicación.

La participación de las mujeres en el cuerpo académico de la FCFM es de 16,8% entre los 238 profesores(as) con jornada completa, y de un 10,3% entre los 214 académicos con un nombramiento inferior a 44 horas semanales. Para abordar este marcado desbalance, que también se observa a nivel mundial en las áreas de ingeniería y ciencias, la FCFM, bajo el liderazgo del decano Francisco Brieva, impulsó en el 2014 la creación del Programa de Equidad de Género en la Academia, cuyo objetivo principal es abrir oportunidades de formación a nivel de doctorado en centros de reconocimiento internacional a mujeres que habiendo demostrado un alto nivel de excelencia en el pregrado, se interesen por continuar una carrera académica en la FCFM. El nombramiento inicial en la jerarquía de instructor se realiza

“El lento avance en el porcentaje de graduadas, sumado al convencimiento de que el talento para cursar con éxito los programas de ingeniería y ciencias está igualmente distribuido entre los géneros, llevó al desarrollo en 2013 de la iniciativa ‘Más mujeres para la ingeniería y las ciencias’”.

por concurso público, a iniciativa de un determinado departamento que está interesado y tiene la capacidad de ampliar su planta académica. La creación de un fondo central para este programa a nivel de facultad permite financiar el nombramiento de la nueva académica por un periodo máximo de cinco años, al término del cual el financiamiento es asumido por el departamento al cual se adscribe. Las candidatas al programa deben demostrar excelentes antecedentes académicos. Si su formación de pregrado fue en la FCFM, se exige un rendimiento en el 20% superior de su cohorte de ingreso y demostrar interés y habilidad en la docencia como ayudante o profesora auxiliar.

Desde la puesta en marcha del programa la Facultad ha contratado a seis egresadas de sus aulas, lo que aumentó la presencia femenina en el cuerpo académico de los departamentos de Ingeniería Eléctrica, Geología, Ingeniería de Minas e Ingeniería Mecánica. Kimie Suzuki está desarrollando su programa de doctorado en minería en la Universidad de New South Wales en Australia. Aprender más de fluidodinámica y transferencia de calor, especialmente sus aplicaciones en el área de energía solar y eficiencia energética, son los objetivos de Mónica Zamora, quien cursa su doctorado en Ingeniería Mecánica en la Universidad de California en San Diego. Ángela Flores realiza estudios doctorales en el Instituto Sustainable Electric Networks and Sources of Energy, de la Universidad de Berlín. El objetivo de la investigación de doctorado de Alida Pérez en la Universidad de Cornell es entender las transformaciones en rocas y suelos por factores climáticos y biológicos, y cómo los ecosistemas evolucionan con dichas transformaciones. La geóloga Pía Lois, especialista en geo-minero-metalurgia, potenciará el cuerpo académico del Departamento de Ingeniería de Minas cuando termine su formación doctoral en la Universidad de Queensland en Australia. Por último, la ingeniera eléctrica Constanza Ahumada cursa su doctorado en la Universidad de Nottingham, Inglaterra, donde desarrolla su investigación en el área de sistemas eléctricos de los aviones y sus interacciones con el sistema mecánico.

Con los programas de Ingreso Prioritario de Equidad de Género y de Equidad de Género en la Academia, la FCFM busca ponerse a la vanguardia a nivel nacional e internacional en cuanto a la participación femenina. ▲▲

(El bajo porcentaje de académicas) “pone de relieve la existencia de un marcado sesgo cultural que ha limitado históricamente a las mujeres en el acceso a determinadas áreas de formación profesional, alejándolas tempranamente de aquellas vinculadas a la ingeniería y las ciencias afines”.

SEXISMO EN LA ESCUELA



POR PAULINA CID VEGA

Socióloga y Magister en Género y Cultura
Ministerio de la Mujer y Equidad de Género

El proceso educativo en Chile reproduce roles, expectativas y conductas de género tradicionales. Esta situación no siempre es de fácil constatación, por la dificultad de evidenciar lo que está naturalizado y por lo tanto aceptado social y culturalmente.

Las experiencias de visitar establecimientos educativos para observar las prácticas de aula evidencian lo que concluyen numerosas investigaciones y textos sobre sexismo en el ámbito escolar, referidos al menor estímulo que reciben las niñas, quienes muchas veces levantan la mano y es como si no existieran, o a la idea preconcebida de un gran número de docentes de que las niñas no son muy buenas para las matemáticas. Por otro lado, el mayor estímulo y refuerzo positivo que se les hace a los niños que responden las preguntas y participan en clases.

El currículo escolar, los programas de estudio, textos escolares y la docencia en las escuelas, contienen prácticas y contenidos que invisibilizan a las mujeres como parte del desarrollo país e ignoran

el trabajo no remunerado de cuidado y del hogar como parte de la cadena productiva y de sostenibilidad para la vida de toda sociedad.

Esta situación impacta el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes, reproduciendo en mayor o menor medida relaciones de subordinación y desvalor entre lo masculino y lo femenino, que tienen efectos en las relaciones de amistad, de pololeo, en la elección de áreas de estudios de la Educación Superior, en el proyecto laboral y de vida.

Así, por ejemplo, las mujeres que continúan estudios superiores optan mayoritariamente por carreras que son una prolongación del trabajo en el hogar y de cuidado de otras/os, como son las áreas de la educación o salud, mientras que los varones están más sobrerrepresentados en carreras del área de las tecnologías, como son las ingenierías.

Si bien, una de las consecuencias de la educación sexista refiere a la segmentación de carreras, el énfasis está dado por la pregunta ¿qué país queremos?

Las consecuencias de una cultura que aún ubica a las mujeres, en todo su quehacer social, económico y político, a partir de una menor posición de poder, inciden en el desarrollo económico de un país, ya que condicionan la baja inserción laboral de las mujeres, la pobreza que tiene rostro de mujer, la violencia hacia las mujeres, ya sea a través del acoso sexual callejero, a través de la pasividad erótica de la relación de pareja, la escasa participación en cargos de representación política, y también en consecuencias dramáticas como son los femicidios, asesinatos de mujer por su condición y posición de género.

“El currículo escolar, los programas de estudio, textos escolares y la docencia en las escuelas, contienen prácticas y contenidos que invisibilizan a las mujeres como parte del desarrollo país e ignoran el trabajo no remunerado de cuidado y del hogar como parte de la cadena productiva y de sostenibilidad para la vida de toda sociedad”.

La educación en Chile, en los últimos 25 años, ha tenido logros importantes, que muchas veces han sido poco conocidos por la opinión pública. Ejemplo de ello son el aumento sostenido de la matrícula preescolar, el aumento de los años de escolaridad de la población, y la masiva incorporación de las nuevas generaciones a la Educación Superior técnica y universitaria, con una mayor proporción de mujeres en relación a los hombres, la que alcanza a un 51,6% de la matrícula el 2015.

¿Qué es entonces lo que está en cuestión del sistema educativo en Chile?

La brecha y diferencias de aprendizajes entre mujeres y hombres, a partir de su mayor o menor socialización y adscripción a los parámetros rígidos de lo femenino y lo masculino, a lo que se suma la condición socioeconómica en la que se nace.

Hoy la “calidad educativa” es uno de los ámbitos más importantes en discusión, lo que nos lleva a preguntar qué es lo que se está entendiendo por calidad.

A partir de los distintos instrumentos de medición, tanto internacionales como nacionales, entre estos la prueba Simce y también de Selección Universitaria, PSU, se comprende que la calidad es parte de una ideología curricular, a través de la cual se privilegia la medición de logros educativos estandarizados de ámbitos específicos, como son el lenguaje y las matemáticas

No obstante, hay un reconocimiento, a través de la reforma de la educación, que da cuenta de que el contexto social es fundamental en la definición de calidad.

Un orden desigual adquiere legitimidad a partir de un sistema de evaluación que se sostiene en la premisa de que la desigualdad de aprendizajes es resultado de la diferencia en los méritos personales y esfuerzos educativos que cada niña, niño o adolescente demuestra.

Excelencia y meritocracia que se traslada al proceso de selección de estudiantes para la Educación Superior, a través de la PSU.

De hecho, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, en el último informe respecto a la Educación Superior en Chile, el 2013, puntualiza que una de las debilidades del proceso de admisión a la Educación Superior es precisamente el sesgo frente a estudiantes que provienen de familias con menores recursos económicos o que provienen de colegios municipalizados, constituyendo ésta una barrera mayor para las mujeres.

Esta situación se evidencia a partir de la mayor representación de mujeres en las universidades que no son parte del Consejo de Rectores (Cruch), las que tienen un menor prestigio en el mercado laboral.

Se puede afirmar que la meritocracia, desde las lógicas de acceso a la Educación Superior actual y al mercado laboral, se basa en instrumentos que sesgan a favor de un tipo de ser humano: con pertenencia a familias de mayores ingresos, con sexo masculino y de colegios privados que reproducen a este grupo de privilegio.

Por lo anterior, es urgente que las actuales políticas de inclusión educativa en las que se basa la reforma a la educación logren corregir la primacía de valores

“Se puede afirmar que la meritocracia, desde las lógicas de acceso a la Educación Superior actual y al mercado laboral, se basa en instrumentos que sesgan a favor de un tipo de ser humano: con pertenencia a familias de mayores ingresos, con sexo masculino y de colegios privados que reproducen a este grupo de privilegio”.

como excelencia y mérito asociados a lógicas excluyentes, reproduciendo la desigualdad social de un orden basado en normas estrictas de género, que excluyen a todo el que se ubica por fuera o las transgrede.

Todo esto lleva hoy a plantear, desde el nuevo Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, que no sólo está a la base un cuestionamiento en cuanto a las desventajas sociales y políticas de las mujeres, sino a un orden social y económico que lo facilita a partir de un currículo, programas e instrumentos de evaluación educativa. Por esto se ha puesto como objetivo avanzar hacia un cambio cultural que ubique a la igualdad de género como eje transversal de las políticas públicas. ▲

A ERRADICAR EL ACOSO SEXUAL EN LA CHILE Y EN CHILE



POR CARMEN ANDRADE

Directora de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, Universidad de Chile

FOTO ALEJANDRA FUENZALIDA

El acoso sexual es una de las múltiples manifestaciones de la violencia de género que existe en el país y, aunque tanto el acosador como la víctima pueden ser del mismo sexo, es ampliamente conocido que aflige desproporcionadamente a las mujeres. Constituye un ataque que opera como mecanismo de control, provoca temor, atenta contra la dignidad y la integridad al resultar ofensivo, hostil o amenazador.

Como señala la abogada Patsilí Toledo, sus causas están arraigadas en el contexto general de discriminación de género que tiene como consecuencia la exclusión de las mujeres del espacio público, considerado amenazante, y su adscripción al espacio doméstico, limitando así el ejercicio de derechos fundamentales a la educación, al trabajo, o a desplazarse libremente. Así ha sido reconocido en instrumentos internacionales suscritos por Chile, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que considera como discriminación “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer (...), de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. La Convención Interamericana para Prevenir, Erradicar y Sancionar la Violencia contra la Mujer identifica el acoso sexual como una forma de violencia que ocurre en el trabajo, instituciones educativas, de salud, y otros lugares, y la Organización Internacional del Trabajo lo reconoce como problema de salud, seguridad y discriminación de género.

La inseguridad y el temor al espacio público caracterizan los procesos de socialización de las mujeres: “cúdate”, “no salgas sola de noche”, “evita vestirse así”, son mensajes que marcan sus percepciones y conductas. No es extraño, aunque sí paradójico, que sean las víctimas quienes abandonan los espacios donde se sienten desprotegidas. El 28% de las trabajadoras en Chile que denunciaron acoso sexual debió abandonar su empleo, según un informe del Sernam de 2009.

Esta conducta raramente se denuncia y, en consecuencia, no se sanciona a los agresores ni se repara a las víctimas. Así lo confirman encuestas de Sernam y la Dirección del Trabajo: más del 60% de las personas, en su mayoría mujeres, opina que el acoso sexual en el trabajo ocurre con frecuencia y un 12% afirma haberlo vivido. El bajo número de denuncias deriva de la falta de difusión, la dificultad para comprobar los hechos, los efectos sociales y laborales que conlleva darlo a conocer y desconfianza ante procedimientos investigativos que no garantizan la protección de sus derechos. De este modo, el silencio y la impunidad son condiciones perfectas para que siga ocurriendo.

El acoso en las universidades

En el ámbito educativo el acoso corresponde a una conducta de contenido sexual que ofende a la persona a quien está dirigida, vulnera su derecho a una educación de calidad y/o se traduce en un ambiente hostil, ofensivo o intimidante. Asume distintas formas: promesas de un trato preferente y/o beneficioso a cambio de favores sexuales, amenazas para exigir conductas

no deseadas, uso de términos de connotación sexual, insinuaciones o proposiciones sexuales, gestos obscenos, hostiles, humillantes, acercamientos corporales, roces, tocamientos, trato ofensivo u hostil (comentarios sexistas o degradantes, difusión de rumores sobre la vida sexual, entre otros).

Investigaciones internacionales “indican que también es un fenómeno que se da en el ámbito universitario y existen ya numerosas iniciativas y experiencias en muchas universidades del mundo que implementan medidas para prevenir y evitar situaciones de violencia de género”, señaló el 2007 un informe de Rosa Valls y otros expertos catalanes. En estudios realizados en universidades estadounidenses y europeas 27% declara haber sufrido algún tipo de abuso sexual y 58% haber vivido o conocido alguna situación de violencia de género en la universidad, de acuerdo al estudio del 2006 de Alan M. Gross y su equipo.

En la cultura universitaria hay conductas abusivas tan naturalizadas que incluso quienes son afectadas o las presencian no las reconocen como agresiones sexuales aun en situaciones en que han sido forzadas a tener relaciones. Esto incide en el bajo número de denuncias, al igual que la asunción por parte de la víctima de un grado de responsabilidad en provocar la situación, agravada por las creencias culturales que las consideran culpables y el sentimiento de que la institución no las tomará en serio o no las apoyará.

Con el fin de dimensionar este problema, la Universidad de Chile realizó el primer estudio en contexto universitario. Sus resultados muestran que 26% de los/as encuestados/as declaran conocer historias sobre acoso y agresiones sexuales perpetradas en espacios universitarios, en viajes de estudios y en fiestas de los estudiantes, y un 14,7% declara haberlo sufrido directamente en su trayectoria universitaria; mayoritariamente los casos no han sido denunciados. La proporción de mujeres afectadas (21%) duplica a la de hombres (9%), y las estudiantes son las más perjudicadas, tanto en términos porcentuales como por la gravedad de las agresiones. La asimetría de poder entre alumnas y profesores agrava el abuso.

La violencia y el acoso sexual contradicen radicalmente los principios y valores de esta institución y la Universidad ha tomado la decisión de sacarlo desde la invisibilidad, de abrir el debate acerca de sus causas y consecuencias y sobre todo de desarrollar acciones para erradicarlo de los campus.

La Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones ha distribuido manuales con orientaciones para actuar frente al acoso, ha elaborado documentos y organizado seminarios para poner el tema en el debate, está realizando cursos de formación general para alumnos(as) de pregrado sobre violencia de género y ha participado en coloquios y encuentros de diversas facultades, como Ciencias y Medicina. La Federación de Estudiantes, por su parte, ha tomado la lucha contra el acoso como una de sus banderas, y las Secretarías de Género y Sexualidades han jugado un rol activo en este proceso. Todas estas instancias, junto a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC) y a la Dirección Jurídica han conformado una Comisión Especial, coordinada por la VAEC, que se ha abocado a modificar reglamentos universitarios para tipificar el acoso, elaborar protocolos y cursos de formación para fiscales y actuarios que participen en procesos de investigación y establecer convenios para brindar atención psicológica a las víctimas. Así, la Universidad ha querido manifestar que el acoso sexual no se tolerará ni en el aula ni fuera de ella.

Pero este esfuerzo no ha trascendido aún al conjunto de esta Casa de Estudios. Enfrentar un problema de esta magnitud y arraigo cultural requiere una política universitaria permanente y un plan de acción, cuyo eje sea la prevención, y que incluya formación, protección de las víctimas, investigación efectiva y sanción a los agresores. Una de sus líneas centrales debiera ser incluir temas de igualdad y de violencia de género como contenidos transversales en el currículum universitario. Contribuir a que miles de jóvenes adquieran conocimientos y desarrollen reflexión crítica sobre las desigualdades entre hombres y mujeres sería sin duda un gran aporte al país.

En el ámbito nacional se requiere de un marco normativo coherente con las convenciones internacionales y más amplio que el actual, ya que si bien el acoso sexual se presenta ampliamente, la normativa que lo regula se restringe casi exclusivamente al espacio laboral (ley 20005 de 2005). Asimismo, la ley que tipifica y sanciona la violencia contra las mujeres está acotada al ámbito intrafamiliar y/o de relaciones de pareja, aun cuando trasciende estos espacios. Urge por tanto una ley integral que incluya, entre otras materias, la violencia y el acoso sexual en el espacio educativo. Una nueva legislación constituiría un apoyo importante para las acciones que desarrollen las universidades chilenas. ▲

SEXISMO, EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN

Este diálogo a tres bandas tuvo lugar el jueves 20 de octubre, al día siguiente de la marcha “Ni una menos”. Un antecedente propicio para conversar sobre educación y sexismo con tres académicas e investigadoras de la Universidad de Chile (Patricia Soto, María Elena Acuña y Carla Peñaloza). Nuestras invitadas hicieron diagnósticos sobre el sexismo en la educación, develaron sus causas profundas y plantearon medidas y estrategias para enfrentar un problema que no tiene soluciones fáciles.



FOTOS ALEJANDRA FUENZALIDA

Palabra Pública: Comencemos conversando acerca de la presencia del sexismo en la educación chilena.

Carla Peñaloza (*académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Magíster en Historia. Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Barcelona.*): El sexismo, entendido como una especie de mandato que cada ser humano tiene por haber nacido con determinadas características biológicas, está presente en la sociedad toda y con mayor razón en la educación, que no sólo recibe lo que está pensando la sociedad, sino que en este caso es al revés: la educación además propaga en todos los niveles, desde el pre escolar hasta el universitario, estos estereotipos.

La educación repite esos mandatos de que hay carreras para niñas, otras para niños, que las mujeres deben cumplir ciertas expectativas, como por ejemplo la maternidad.

A veces la familia o la sociedad misma tienen ideas más avanzadas que las que se imparten en la educación. Chile debe ser el único país en el mundo que todavía mantiene educación pública separada y segregada por género, como es el caso de los llamados colegios emblemáticos.

María Elena Acuña (*académica del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales. Es*

antropóloga social y Doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Santiago de Chile): Vivimos en un país donde las diferencias de género implican desigualdades dramáticas. Eso permea la sociedad a todos sus niveles y al conjunto de las instituciones. La escuela no está exenta de este problema. Y no es que la sociedad permea a la escuela, sino que la escuela es un espacio normativo y reproductor de estas diferencias y desigualdades sociales, de clase, y donde hay que considerar las diferencias de género y étnicas.

El sexismo es una de las manifestaciones de la violencia de género y que afecta más dramáticamente a las mujeres. Nos hemos acostumbrado a instalar esta discusión en términos cuantitativos, de cómo se componen las matrículas, si hay carreras que presentan segregación de género, que son más exclusivas para los hombres en la universidad. Y eso nos hace perder de vista que este es un problema con una densidad cultural que va mucho más allá de los números, que tiene que ver con el moldeamiento de las identidades que todos nosotros hemos sufrido, desde el jardín infantil hasta la universidad, donde a la par que aprendemos matemáticas o historia de Chile, vamos aprendiendo cómo la sociedad nos valora, qué lugar tenemos en esta sociedad y cuáles son los roles que la sociedad nos invita a cumplir.

No debe haber establecimientos segregados, pero tampoco me parece fácil la conversión del Instituto Nacional en mixto, por la densidad cultural de sus prácticas, de su formación, de la narrativa que ahí se instala, que es tanto de clase como de género, de la formación de un prohombre para la patria, por así decirlo.

Patricia Soto (*académica del Departamento de Estudios Pedagógicos y del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*): A propósito de lo anterior quiero contarles algunos resultados de una investigación cualitativa sobre los tipos de discursos de los/as docentes sobre los regímenes de sexos

en el sistema educativo, realizado entre 2007 y 2010. Entrevisté a 36 profesores/as jefes de colegios mixtos y segregados, emblemáticos, de Santiago especialmente de la región Metropolitana. Consideré a los profesores/as jefes por la mayor cercanía con los estudiantes en los pocos espacios del currículo en que los/as jóvenes tienen la palabra, como es el consejo de curso y orientación. Son posibilidades en que estos profesores/as podrían intervenir educativamente sobre el currículo oculto de género a partir de los planteamientos de los propios estudiantes. Sin embargo pude constatar que el discurso docente que se da más habitualmente, al hablar sobre género y los tipos de régimen de sexos es el de la “igualdad distributiva”, es decir que para estos/as docentes bastaría con que los sexos estuvieran juntos para que haya “equidad de género”, obviando, o no viendo, ni distinguiendo el entramado jerárquico de los géneros, ni sus desigualdades de poder, ni por supuesto la necesidad de deconstruir la naturalización que se hace de las características “femeninas y masculinas”.

Es así como utilizaron la palabra “coeducación”, pero sólo haciendo alusión a la proporción numérica de los

“Tener más o menos derechos o igualdad de oportunidades, no pasa sólo por decisiones individuales. Tiene que ver con una sociedad capaz de aceptar a esas mujeres que están decididas a hacer cosas diferentes y darle las herramientas para ello”, explica Carla Peñaloza.

sexos, y no en el sentido que hoy se plantea por las feministas como educación compensatoria, vale decir, considerar las carencias que ha creado la educación patriarcal en ambos sexos para compensarlas educativamente.

Hay un importante discurso androcéntrico en los liceos de niñas en el sentido de compararlas constantemente con los liceos de hombres como el Instituto Nacional, haciéndoles ver que ellas son excesivamente preocupadas del arreglo, de los sentimientos y del enamoramiento, y nada del estudio.



Palabra Pública: Veamos qué pasa en la Educación Superior.

Carla Peñaloza: En los espacios universitarios se repiten discursos e ideas preconcebidas que vienen desde la escuela. Más allá de los números, hay claras preferencias en determinadas carreras por mujeres, y en otras por hombres. Y eso viene por un discurso de creer ya en la enseñanza básica que las mujeres no servimos para las matemáticas y que hacemos mejor otras cosas, como la propia profesión docente. Cuando hablamos del sexismo, tenemos que hacernos cargo de que la mayoría de las profesoras son mujeres.

En la enseñanza superior el sexismo se ve reflejado y tiene que ver no sólo con la educación, sino con las formas de relacionarse entre hombres y mujeres. También se dan situaciones de abuso de poder, de violencias a mayor o menor escala, o por lo menos de no respetar del todo a la otra, porque es diferente y porque es mujer.

Es interesante de analizar esta falsa idea de la igualdad. A propósito de la marcha “Ni una menos”. Si somos todos iguales, entonces no hay que matar a nadie. Y no es que no se entienda, sino que se quiere invisibilizar el problema. Entonces está muy bien ir a la manifestación, pero el tema es un poco más complejo: cómo nos relacionamos hombres con mujeres.

Y aquí las mujeres partimos con una situación de desventaja, porque la autonomía y emancipación, tener más o menos derechos o igualdad de oportunidades, no pasa sólo por decisiones individuales. Tiene que ver con una sociedad capaz de aceptar a esas mujeres que están decididas a hacer cosas diferentes y darle las herramientas para ello.

María Elena Acuña: A propósito de los datos de Patricia, es importante ver las percepciones, las construcciones culturales que los profesores tienen respecto de las identidades de las personas, y en este caso sobre sus identidades sexuales. Vivimos en este mo-

mento de hiper modernidad, donde finalmente todo es fluido, las identidades sexuales son fluidas. Y lo que hace la escuela es permanentemente situarte en uno de los dos polos, femenino o masculino, sin considerar estos tránsitos. La escuela es una institución donde se te vigila, del punto de vista de si tú eres un buen hombre o una buena mujer.

La universidad, a su vez, mantiene una estructura muy rígida, producto también de este proceso de vigilancia. No es una política explícita en la Educación Superior esta asociación de áreas con sexos. La universidad no impide que hombres entren a Enfermería o mujeres a Matemáticas, pero convengamos que tampoco hace un esfuerzo por revertir la situación. Esa es una parte del problema, porque creo que en todas las áreas, desde las más humanistas a las más científicas, operan cánones de conocimiento que son bien androcéntricos, que arrancan desde cómo te cuentan la historia.

Últimamente ha escalado en la universidad el tema del acoso sexual. Es un tema que hay que analizar, como también el de las desigualdades salariales. La universidad peca transversalmente de tener un currículum omitido. La violencia contra la mujer no es nueva.

Patricia Soto: En la formación inicial de las/os docentes en la universidad lo que hace falta, por una parte, es mayor estudio de los currículos oficiales para desentrañar las carencias en relación al género, pero también mucho más estudio del currículum oculto de género en la educación en general. Creo que sin deconstruir las concepciones de género así como las formas pedagógicas más tradicionales utilizadas por los profesores jefe, las problemáticas de género se continuarán tratando desde el típico sermón o sólo mediante una atención individualizada y no colectiva. Lo que yo pude constatar en la investigación es que los docentes no están manejando a nivel educativo-didáctico otros elementos más dialogantes y argumentativos con profundidad, así como el tratamiento del género y los valores, a partir de las inquietudes de los propios estudiantes.

“No debe haber establecimientos segregados, pero tampoco me parece fácil la conversión del Instituto Nacional en mixto, por la densidad cultural de sus prácticas, de su formación, de la narrativa que ahí se instala, que es tanto de clase como de género, de la formación de un prohombre para la patria, por así decirlo”, señala María Elena Acuña.

Palabra Pública: Para terminar ¿cuáles son las perspectivas que ustedes ven de cambios de fondo hacia una educación no sexista, por ejemplo a través del llamado proceso constituyente?

Carla Peñaloza: Siempre pecho de optimista. Creo que pese a todas las dificultades que atraviesa el país, el quehacer político y lo público en general, hay elementos para tener ciertas esperanzas de cómo se posicionan ciertos debates. Sin duda uno bien potente es la manifestación “Ni una menos”. Hace cinco o dos años no nos imaginábamos esa gran cantidad de personas manifestándose contra la violencia de género. Y esto tiene que ver también con las AFP, la educación pública, etcétera.

Participé en un grupo por la asamblea constituyente y fue uno de los debates interesantes: cuando una traza los derechos que deberían estar planteados en la Constitución, aparece el de la igualdad de género, pero aparece también el de la igualdad a secas. Y ahí se produce el debate, y es complejo convencer al resto de que hay que hacer una especificación particular cuando se trata del género.

María Elena Acuña: Pienso que como universidad el primer tema que deberíamos estar preocupados de instalar en el debate constitucional, es el de la autonomía universitaria. Vivimos recientemente un episodio bien escandaloso con (la destitución de la rectora) Roxana Pey.

En la Constitución al menos tendría que haber alguna idea de la equidad de género, del respeto por la vida de las mujeres, y tendrían que consagrarse los derechos sexuales y reproductivos de manera constitucional; ese es el piso mínimo de lo que estamos hablando.

¿Cuál es el problema? Que este tema, en el debate a nivel institucional, está dominado por instituciones que se llaman feministas liberales, que son en el fondo

los discursos feministas o los planteamientos feministas de la igualdad en lo formal.

Patricia Soto: La crisis de las instituciones es una cuestión a nivel global, para qué decir de la escuela. Respecto a la violencia de género, creo que sería súper importante que la escuela, así como está tratando de incorporar el tema sexualidad, debiera crear actividades prácticas para incorporar a los varones a la equidad en las tareas domésticas y de crianza. Ahí entonces me distanciaría de la idea de poner solamente a la mujer como centro de preocupación, porque puede estar ocurriendo, como dicen algunos teóricos, que las mujeres están cada vez avanzando más, liberándose, y los hombres están quedando atrás.

La crisis que está significando el neoliberalismo en Chile está estallando por todos lados y nos supera. Vivimos una crisis institucional, que es de alguna manera, aunque a otro nivel y otra forma, la misma que se vive en México, y ha tenido como consecuencia un aumento salvaje, impensable de violencia contra las mujeres, la gente pobre y los emigrantes.

Carla Peñaloza: Efectivamente, no podemos entender la violencia de género sólo como un tema aislado de la sociedad. También debemos analizar qué otros fenómenos hacen que tengamos una sociedad cada vez más violenta, donde la gente cada vez importa menos.

Y también tiene que ver con un aspecto que en particular en Chile no hemos tratado del todo bien, que es vivir y saber vivir en una cultura de derechos humanos, donde sepamos resolver sin violencia nuestras diferencias. Es una tarea que tenemos pendiente como sociedad, en la medida que justamente no queremos mirar lo que ya nos pasó.

Hay que analizarlo en ese contexto, y en el contexto de un modelo económico cada vez más feroz contra las personas. ▲

“LA ESCUELA PRODUCE SEXISMO”



POR IRMA PALMA

Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
Senadora Universitaria
Universidad de Chile

FOTO ALEJANDRA FUENZALIDA

1.- Sexismo, misoginia y género

En los debates públicos operan dos definiciones de sexismo. Una del registro de lo individual, y otra de lo colectivo; del orden de la psicología y de la ideología. Misoginia y sexismo: la misoginia, el rechazo a las mujeres; el sexismo, la desigualdad entre hombres y mujeres.

Un problema es la psicologización del concepto; cuando se trata como un fenómeno individual, deja fuera las condiciones socioculturales de su producción. Al pensar el sexismo como una cuestión de roles y estereotipos no siempre se observa que los estereotipos son generalizaciones en que se atribuye valor a los grupos. Son habitualmente organizados como inferiores y superiores: alemanes y mapuche, pero también mujeres blancas y mujeres negras. El valor atribuido a eso llamado masculino es invariablemente mayor que el atribuido a lo femenino. Entonces el género requiere ser pensado como un sistema de relaciones, un principio de jerarquización de diferencias y que se encuentra imbricado con otras relaciones de poder.

2.- Escuela, feminismo e igualdad

La escuela produce sexismo; pero, sobre todo, reproduce en su interior aquel existente más allá de ella. Uno de los modos en que la escuela lo hace es mediante los regímenes de género que promueve, que operan en dos planos: en las prácticas institucionales y en la cultura escolar. La normatividad es un elemento fundamental: las normas de convivencia y reglamentos internos regu-

lan desde los códigos del vestir hasta los lenguajes prosritos y prescritos en torno al género y la sexualidad. También lo es el currículo: la relación entre las mujeres y las ciencias se modela tempranamente en las escuelas; la historia suele ‘des-historizar’ las relaciones sociales de género, reproduce su naturalización.

3.- Proceso constituyente

La posibilidad de una educación no sexista está asociada al proceso constituyente. Por una parte, en lo que hace a los derechos relacionados con el género; por otra, a los de la educación. Sobre lo segundo, el derecho a la educación debe tener preeminencia ante la libertad de enseñanza, el Estado debe dejar de ser un Estado subsidiario para ser uno activo, debe afirmar el carácter laico de la educación. Sobre lo primero, “Nosotras las constituyentes” -un espacio para incidir en ese proceso, de mujeres feministas, académicas, de partidos, organizaciones sociales, estudiantiles- plantea que la sociedad debe declarar constitucionalmente el reconocimiento y respeto de los derechos de las mujeres como piedra angular de la buena convivencia, la democracia y la justicia. Debe declararse no tolerante a la violencia contra las mujeres y las niñas, y el femicidio. El Estado debe equilibrar la redistribución de poder en todos los espacios políticos. Se debe garantizar la organización social del cuidado, de manera que el Estado, el sector privado, la comunidad y todas las personas sean corresponsables. Y se deben entender los derechos sexuales y reproductivos como una trama que combina derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. ■



LA CHILE EN LA HISTORIA DE CHILE

— Andrés (de Jesús María y José) Bello (López) —
(1781-1865)

► Luego de aprobar *nemine discrepante* (es decir, por unanimidad) su examen ante una comisión presidida por el abogado y canónigo Dr. Juan Francisco Meneses, Rector de la entonces Universidad de San Felipe de la República de Chile, el jueves 15 de noviembre de 1836 recibió el grado de bachiller en la Facultad de Sagrados Cánones y Leyes don Andrés Bello (Caracas, 1781 – Santiago de Chile, 1865). Fue el único grado en derecho que tuvo el polímata a quien la Enciclopedia Britannica, una obra reconocida por su parsimonia encomiástica, describe como “*the intellectual father of South America*”.

El examen tuvo lugar en el edificio construido por el Cabildo de Santiago (hoy la Municipalidad) para la Real Universidad, ubicado donde hoy está el Municipal de Santiago. Ahí se dictó la primera lección de sagrados cánones y leyes, el 9 de enero de 1758, el origen de la educación profesional chilena. Ahí también, el 17 de septiembre de 1843, tuvo lugar la instalación de la Universidad de Chile, ceremonia que presidió Manuel Bulnes Prieto, su primer patrono chileno. Fue el único edificio institucional que Bello conoció, y en el que desempeñó su cargo.

Bello no fue abogado: no ejerció ni como litigante, ni como juez, ni como notario. Pero fue el más eminente juriscultor del mundo hispanoparlante en el siglo XIX, un estudioso del derecho que formó a muchos abogados y que ofreció consejo erudito sobre asuntos legales a diversos gobiernos. He aquí un ejemplo más de su superior inteligencia. De haberse habilitado para ejercer como abogado, Bello se hubiera hecho de muchos enemigos. Y, como extranjero llegado a Chile cuando “frisaba la



edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años”, no podía permitirse ese lujo.

¿Por qué cambió Londres, entonces la capital política, comercial e intelectual del mundo, por Santiago de Chile? ¿Cómo logró Bello, en menos de tres lustros, encumbrarse a rector? La figura clave es el abogado, comerciante y militar Francisco Antonio Pinto Díaz de la Puente, el primer agente diplomático acreditado por Chile. Se conocieron en Londres en 1813. Como Presidente de la República, Pinto lo contrató para servir a Chile. Bello vino porque su amigo era el jefe del Estado. Ya en Chile fueron compadres. Y en 1841, cuando Bulnes alcanzó la presidencia de la República y se casó con Enriqueta Pinto Garmendia, la “última pipiola”, hija mayor de Pinto, este último estuvo en posición de convencer a su yerno de designarlo rector.

Bello es un puente de plata que conecta a la Universidad de San Felipe, que lo graduó, con la Universidad de Chile. Proyectó y orientó la formación de abogados “filipinos”, que tanto contribuyeron a la forja de la República y a la administración del Estado, durante los siglos XVIII y XIX. ¿Dónde estaría Chile hoy de no haber contado con Bello durante 36 años?

Por Miguel Orellana Benado, D. Phil (Oxon.); B.Sc (Lond); GPE (Chilen.)
Profesor asociado de filosofía del derecho



UNIVERSIDAD DE CHILE

LA CHILE
PIENSA
LA REFORMA

CONSTRUYAMOS JUNTOS UNA EDUCACIÓN
SUPERIOR PÚBLICA PARA CHILE

Encuentros Autoconvocados hasta el 30 de noviembre
Encuentros Institucionales Locales y Gremiales entre el 14 y el 30 de noviembre

WWW.LACHILEPIENSALAREFORMA.UCHILE.CL

JULIO 2016 - ENERO 2017