

# ESTUDIOS PUBLICOS

Nº 19 INVIERNO 1985

---

---

Vittorio Corbo  
*Comercio Exterior y Desarrollo*

Ernesto Tironi  
*¿Por Qué Chile Necesita Aranceles Diferenciados?*

Jorge Rodríguez  
*El Gasto Social: Chile, 1983*

Arturo Fontaine T.  
*Libertad Cultural, Pluralismo Político y Capitalismo*

R. Echeverría, A. Fontaine T.  
*Libertad y Coerción*

Howard Wiarda  
*Futuro de América Latina*

Hernán Larraín  
*Nivel Académico en Chile*

José Joaquín Brüner  
*Centros Académicos Privados*

J. P. Illanes, J. Soto, E. Barros,  
J. Mardones, J. D. Vial  
*El Futuro de la Formación Universitaria*

Gonzalo Rojas  
*Burke y Egaña: Una Confrontación Necesaria*

Carlos Miranda  
*Burke: Conflicto entre Teoría y Práctica*

---

---

DOCUMENTOS

*Proposición para una Escuela de Artes Liberales*

*Proyecto Académico para una nueva Universidad*

CENTRO DE ESTUDIOS PUBLICOS

## **ESTRATEGIAS DE COMERCIO EXTERIOR Y DESARROLLO ECONÓMICO\***

**Vittorio Corbo**

En este artículo se analizan, en primer término, los costos asociados al proteccionismo desde la perspectiva del país que impone dichas restricciones. Luego, se analizan los motivos que se encuentran en la literatura para justificar la existencia de aranceles. Finalmente, se revisan los resultados de una serie de trabajos empíricos que estudian la relación que hay entre apertura y crecimiento, entre apertura y empleo y entre apertura y distribución del ingreso.

El trabajo concluye que, en general, los países más abiertos al mercado mundial han logrado tasas de crecimiento en el producto y en el empleo más elevadas, conjuntamente con un mejoramiento en la distribución del ingreso. A la luz de estos antecedentes, el artículo termina formulando una estrategia concreta de promoción de exportaciones para Chile.

---

VITTORIO CORBO. Ingeniero Comercial, Universidad de Chile, Ph. D. en Economía y Post Doctorado en Economía en el M. I. T.; Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica; Principal consejero del director del Departamento de Investigaciones sobre el Desarrollo, Banco Mundial.

\* Documento presentado el día 12 de septiembre de 1984 en el Seminario "Perspectivas de Desarrollo: Política Arancelaria", organizado por el Centro de Estudios Públicos. Dicho Seminario fue dirigido por el señor Francisco Pérez M.

## I. Introducción

**E**n teoría, está claro que desde el punto de vista estático un país mejora su bienestar al explotar la posibilidad de comerciar con el exterior. En particular, para un país pequeño que no puede afectar sus términos de intercambio, el libre comercio es indiscutiblemente superior a una situación con aranceles.

Sin embargo, a pesar de que entre los economistas existe consenso desde hace largo tiempo en cuanto a que sólo en casos muy especiales se justifica utilizar el instrumental arancelario, el hecho es que muchos países lo usan.

En este trabajo se analizarán, en primer término, los costos que generan las tarifas para el país que las impone. Luego se analizarán los motivos que generalmente se esgrimen para justificar la existencia de aranceles y, por último, se revisarán los resultados de una serie de trabajos empíricos que estudian la relación que hay entre apertura y crecimiento, entre apertura y empleo, y entre apertura y distribución del ingreso.

## II. Costos de las Tarifas

Una tarifa impone al país un costo económico, que se puede separar en costo de producción y de consumo.

### 1. Costo de Producción

El país que impone una tarifa sobre un bien determinado, aumenta el precio interno del mismo. Ello significa que dicha actividad gozará de una mayor rentabilidad que el resto de la economía, de lo cual se infiere que los recursos productivos se orientarán en esa dirección. En consecuencia, los bienes protegidos pasan a ser sobreproducidos internamente, y a un costo que excederá su precio internacional.

En cambio, la rentabilidad de los sectores no protegidos cae en términos relativos. Si a esto agregamos la presencia de insumos intermedios protegidos en el proceso productivo, entonces la rentabilidad de estos sectores cae también en términos absolutos. Este es particularmente el caso de los sectores exportable y no transable, cuyas actividades se contraen como resultado de la protección al sector importable.

En definitiva, el país que impone una tarifa termina produciendo una combinación que vale menos (a precios internacionales) que la combinación de producción en ausencia de ella.

## 2. Costo de consumo

El país también paga un costo en términos de consumo como resultado de la protección. En efecto, la distorsión de precios internos que genera un arancel lleva a las personas a consumir menos del bien importable y más del bien exportable, en relación a la situación en que las personas enfrentan precios internacionales.

Así, el país termina consumiendo una combinación de bienes que vale más (a precios internacionales) que la combinación en ausencia de aranceles.

### **III. Argumentos para Imponer una Tarifa**

#### 1. Poder Monopólico en el Comercio

El argumento de la tarifa óptima —el único argumento válido desde el punto de vista económico— se refiere al hecho de que si un país tiene poder monopólico en el comercio internacional, le conviene restringir el monto de exportaciones para lograr un mejor precio y, de ese modo, un mayor ingreso.

Ejemplos de países que han reducido en forma exitosa sus exportaciones por este intermedio son: Chile en el pasado con el nitrato, Alemania con el potasio a fines del siglo pasado, y los países productores de petróleo en el caso de la OPEP.

Sin embargo, aunque desde el punto de vista estático un país que tiene poder monopólico gana al restringir el comercio, pueden surgir inconvenientes que signifiquen pérdidas en el mediano o largo plazo. Así, es posible que un precio muy alto lleve al resto de los países a tomar represalias, o bien a invertir en la búsqueda de sustitutos más baratos.

En el caso de Chile, la tarifa óptima sólo podría constituir un argumento valedero para el caso del cobre. Sin embargo, dado que Chile no es el único oferente, se necesitaría un acuerdo con Zambia, Zaire, Perú y los demás exportadores de cobre, de manera de alcanzar un efectivo poder monopólico. No obstante, no basta con lograr dicho poder monopólico para que esta estrategia resulte conveniente a largo plazo, puesto que las ganan-

cias de corto plazo podrían ser más que compensadas por la pérdida que significaría la aparición de nuevos sustitutos en el mercado. Esta consideración es particularmente relevante para países con un elevado nivel de reservas de cobre, como es el caso de Chile.

Finalmente, conviene destacar que los casos en que un país, o un grupo reducido de países, tienen poder monopólico en la exportación de algún bien, son sumamente escasos.

## 2. Desajustes Transitorios de la Balanza Comercial

Un argumento frecuentemente utilizado para imponer alzas de aranceles es que permiten subsanar desajustes transitorios de la balanza comercial, por la vía de encarecer las importaciones. El principal problema con este argumento es que una vez aplicadas las sobretasas resulta difícil volver atrás, aunque el problema comercial ya haya sido resuelto. Ello, por cuanto los sectores productivos favorecidos por las sobretasas tienen un poderoso incentivo para unirse y presionar en contra de su remoción.

En los últimos quince años, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y Dinamarca han recurrido transitoriamente a sobretasas arancelarias para enfrentar desequilibrios comerciales. La diferencia está en que estos países las han eliminado a los pocos meses. En países en desarrollo, en cambio, éstas normalmente quedan para siempre.

Resulta más apropiado, entonces, recurrir a otras alternativas para financiar desequilibrios transitorios en los flujos de comercio. La acumulación de reservas, por ejemplo, tiene un costo de mantención bastante reducido: el spread entre las tasas de colocación y captación a nivel internacional.

En la actualidad, el Fondo Monetario Internacional ofrece otra alternativa, que consiste en un sistema de crédito compensatorio a los países cuando empeoran sus términos de intercambio.

## 3. Limitación de Importaciones por Objetivos No-Económicos

Hay diversos motivos no-económicos por los cuales un país podría desear una restricción de sus importaciones. Este es el caso, entre otros, de la limitación a las importaciones de petróleo que existe actualmente en los Estados Unidos. El objetivo perseguido por el gobierno norteamericano es reducir su dependencia del petróleo de los países árabes. No hay duda de que se crean costos de producción y de consumo, pero ese es el precio que están dispuestos a pagar por la independencia energética del país.

#### 4. Recaudación Fiscal

La imposición de tarifas con este objetivo sólo puede ser justificada en países que están en sus primeras etapas de desarrollo y que no disponen de la burocracia sofisticada que se requiere para recolectar impuestos con menores costos económicos. El sistema arancelario, por el contrario, necesita solamente de funcionarios aduaneros estacionados en los principales puntos de ingreso y egreso de mercaderías, y un servicio de policía que controle el contrabando.

Sin embargo, a medida que avanza su grado de desarrollo, los países tienden a preferir impuestos que generen menos distorsiones, como los impuestos al ingreso y a las ventas, los cuales son a la vez mucho más efectivos desde el punto de vista de recaudación.

El Cuadro N° 1 muestra que la importancia relativa de la recaudación aduanera decrece a medida que aumenta el grado de desarrollo de un país. Así, la recaudación arancelaria de Estados Unidos constituye hoy sólo un 1,3% de los ingresos corrientes totales, mientras en el siglo pasado

CUADRO N° 1: IMPORTANCIA RELATIVA DE LA RECAUDACIÓN ARANCELARIA  
(% de ingresos corrientes totales)

	1972	1981
Países de Ingresos Bajos		
Zaire	57,9	30,1
Tanzania	21,7	10,2
Países de Ingresos Medios		
Exportadores de Petróleo	13,8	11,5
Ingresos medios bajos	20,5	17,5
Lesotho	62,9	—
Bolivia	46,0	29,4
Ingresos medios altos	11,5	10,5
Malasia	27,9	28,3
Chile	10,0	5,5
Brasil	7,0	3,0
Países Industriales con Economía de Mercado		
	2,0	1,5
Irlanda	16,6	13,5
Suecia	1,5	1,2
EE.UU.	1,6	1,3

Fuente: Banco Mundial.

representaba más del 50%. Por contraste, los países de ingresos medios y bajos no exportadores de petróleo dependen hoy en más de un 20% de su recaudación aduanera.

## 5. Tarifas para Reducir Distorsiones Internas

Cuando se presentan distorsiones internas es preferible usar un instrumento directo. Por ejemplo, si existe desempleo sobrenormal, es mejor utilizar una medida que incentive el uso de trabajo en lugar de imponer un arancel a la industria intensiva en empleo. Ello, por cuanto esta última medida introduce una distorsión innecesaria en las estructuras productivas y de consumo.

A continuación revisaremos diversos argumentos para la imposición de tarifas que se basan en la existencia de distorsiones internas.

### a) Industria Naciente

Todo productor potencial sometido a la competencia extranjera debe estar preparado para sobrellevar pérdidas mientras establece las plantas necesarias, entrena la mano de obra y a los ejecutivos requeridos, y penetra gradualmente los mercados nacionales e internacionales.

Sin embargo, las industrias y las empresas sólo deben nacer si son rentables, es decir, si las pérdidas sufridas durante la etapa de aprendizaje son más que compensadas por las ganancias futuras.

De esta forma, lo que realmente necesita la industria naciente es un mercado de capitales eficiente, que permita el financiamiento del período inicial. La intervención del Estado en este contexto sólo se justifica si existen distorsiones en los mercados. No obstante, estas distorsiones no constituyen una motivación para el uso del instrumental tarifario, sino más bien para atacar la distorsión en forma directa. Así, por ejemplo, si existen externalidades en la producción o el consumo, hay un argumento para otorgar subsidios o imponer impuestos a la producción o al consumo. De igual manera, si el mercado de capitales no está dispuesto a prestarle a una empresa para absorber las pérdidas iniciales, hay un argumento para que el Estado la financie. El arancel es claramente un instrumento subóptimo en este caso, puesto que genera un costo innecesario sobre el consumo.

Por último, debe destacarse que los incentivos para una industria naciente deben ser sólo temporales. Pero si una industria logra protección cuando es joven con mayor razón podrá mantenerla cuando es madura y

poderosa. La experiencia latinoamericana, y de Chile en particular, en los años 50 y 60 apunta en esa dirección.

#### b) Distribución del ingreso

Un argumento que a veces se esgrime es que la tarifa puede ser utilizada para mejorar la participación en el ingreso de ciertos sectores.

Parece claro intuitivamente que un país va a exportar los bienes que usan preponderantemente el recurso relativamente más abundante en el país (en el caso de Chile, el trabajo) y que va a importar aquellos bienes que necesitan más del recurso escaso (capital). Este razonamiento está avalado por la teoría tradicional del comercio internacional, basada en el modelo Heckscher-Ohlin-Samuelson (HOS)<sup>1</sup>, como veremos más adelante. De este modo, si se imponen tarifas a las importaciones, se producirán internamente más de aquel los bienes que utilizan intensivamente el recurso escaso, y la retribución a este factor aumentará.

En el corto plazo, sin embargo, mientras los recursos no se pueden reasignar entre industrias, ganan todos los recursos utilizados en la industria protegida; después pierde el factor usado en forma menos intensiva, esto es, el trabajo.

Podemos concluir, entonces, que si el patrón de comercio de un país sigue los postulados del modelo HOS, la protección tiende a redistribuir el ingreso en favor del capital y en desmedro del trabajo en los países menos desarrollados.

En todo caso, cualquiera que fuese la consecuencia de la protección, si lo que se desea es alterar la distribución del ingreso, es preferible recurrir a subsidios directos, puesto que significan menores costos económicos que los aranceles.

#### c) Aranceles como una forma de generar empleo

Como veíamos en el punto anterior, los países ricos en mano de obra absorben mucho más empleo al producir para el mercado externo que al producir sustitutos de importaciones. Esto ha sido corroborado por diversos estudios sobre la materia<sup>2</sup>, que señalan que la estructura arancelaria

---

<sup>1</sup> Al respecto véase R. Jones "Factor Proportions and the Heckscher-Ohlin Theorem" en J. Bhagwati (ed.) *International Trade: Selected Readings* Penguin, 1969.

<sup>2</sup> Véase la sección IV.2 más adelante.

tendía a proteger más al capital que al trabajo. De ello se desprende que un país puede lograr un incremento significativo en su tasa de crecimiento y de generación de empleos al pasar de una estrategia orientada al mercado interno hacia otra orientada hacia el sector externo. Esto cobra mayor validez cuanto menor es el tamaño del mercado interno.

#### **IV. Proteccionismo y Apertura en la Práctica**

De esta somera revisión concluimos que el único argumento económico válido para la utilización de tarifas es la existencia de poder monopolístico en el comercio, un hecho que se da en forma muy aislada. Sin embargo, los países recurren frecuentemente a medidas proteccionistas, a pesar de las recomendaciones en contrario de parte de los economistas.

¿Por qué? Inicialmente no había conciencia en cuanto al verdadero significado de la estructura arancelaria para los incentivos. Ello, por cuanto los aranceles se aplicaban tanto sobre el producto final, como sobre los insumos y los bienes de capital. Después de los trabajos de Corden<sup>3</sup> para Australia en los años 60, sin embargo, se populariza el concepto de tarifa de protección efectiva (TPE), el que permite medir los efectos del sistema tarifario para cada actividad en forma neta. De estos estudios se desprende que un rango de tarifas nominales, en apariencia inocente, puede generar incentivos netos desproporcionadamente elevados para algunas actividades. Así, en Indonesia el valor agregado en algunas líneas de producción aumentaba en 5.400% en relación libre comercio, como resultado de la protección. Chile ocupa un lugar destacado, con niveles de protección efectiva de 1.140% en algunos sectores. De estos estudios se podía concluir que los incentivos para asignar recursos eran extraordinariamente desiguales entre actividades, lo cual no tenía ninguna justificación desde el punto de vista económico. La única explicación para estos incentivos era el poder de presión que detentaban los sectores favorecidos con la protección.

Las industrias nacientes generalmente partían con una protección reducida, pero una vez establecidas, ganaban poder y de esa forma presionaban por tarifas más altas, terminando finalmente con una elevada protección efectiva.

Algunos de los efectos negativos de la estrategia de sustitución de importaciones fueron reconocidos incluso por Prebisch, el impulsor de la

---

<sup>3</sup> Véase W. Corden, *The Theory of Protection*, Oxford University Press, 1971, para una recopilación de las principales contribuciones de este autor.

misma en América latina, con motivo de la primera Conferencia de la UNCTAD en 1964. Estos incluyen: alta intensidad de capital, bajo valor agregado a precios internacionales, desaprovechamiento de economías de escala, falta de competencia, y desarrollo de mercados monopólicos. Estas “desventajas” se presentaron para pedir la reducción de las barreras arancelarias en el mundo desarrollado pero no hubo un reconocimiento explícito de que el proteccionismo interno también inhibe las exportaciones de los países en desarrollo.

Los estudios de los sistemas de comercio en países con un grado avanzado de sustitución de importaciones mostraron que: (a) en la década del 60 la tarifa de protección efectiva del sector manufacturero era en promedio muy alta en Chile, Brasil, Pakistán y la India, alta en las Filipinas, moderada en México y Taiwán y cercana a cero en Malasia; (b) más importante aún, ésta mostraba una gran varianza, sin razón aparente; (c) había un sesgo sistemático contra las exportaciones; (d) se tendía a proteger la producción de bienes de capital en menor medida que la de bienes intermedios y estos últimos en menor grado que la producción de bienes de consumo.

Estos resultados son luego corroborados por un segundo desarrollo técnico, ligado a la evaluación de proyectos. Se buscaba entonces medir el costo en recursos domésticos de generar (o ahorrar) un dólar en una actividad en relación a otra, valorando los insumos a precios internacionales. El resultado fue similar al encontrado con la TPE: había sectores donde resultaba muy barato generar un dólar, como es el caso del cobre en Chile, y otros donde ocurría a la inversa, como es el caso de la industria automotriz instalada en Arica. Algo similar sucedía en Brasil, México, Pakistán y la India.

En síntesis, todos los estudios comparados que se emprenden desde la década del 60 en adelante coinciden en señalar que los costos del proteccionismo han sido de gran significación desde el punto de vista económico.

## 1. Apertura y Crecimiento

La relación entre la estrategia de comercio exterior y el crecimiento del producto se puede derivar tanto de modelos macroeconómicos integrados como de la evidencia empírica. La dificultad con el primer método es que los resultados pueden estar condicionados por el modelo utilizado. Por otra parte, los resultados empíricos pueden depender de las características del país respectivo, sin poder generalizarse a otras naciones. Esto último obliga a examinar la evidencia de un grupo suficientemente grande de

países, para así controlar en alguna medida por las características particulares de los países considerados.

Recientemente, varios estudios que comparan la experiencia de diferentes países han encontrado una asociación positiva entre el crecimiento de las exportaciones y el crecimiento del producto en los últimos 20 a 30 años<sup>4</sup>. Entre esos estudios, por ejemplo, A. Krueger encontró, al comparar 10 países, que por cada 10% de crecimiento en el valor de las exportaciones, la tasa de crecimiento del producto aumentaba un 1%.<sup>5</sup>

Esta evidencia sugiere que sistemas económicos más neutrales, esto es, que no tienen un sesgo antiexportador, conducen a un mayor crecimiento de las exportaciones y del ingreso. En el estudio antes citado se encontró también que los países que liberalizaron su sistema de comercio exterior aceleraron su tasa de crecimiento del producto después de un período de transición.

Estos resultados se han visto confirmados por estudios más recientes. Así, un estudio de Balassa<sup>6</sup> que compara tanto el crecimiento como la habilidad para resistir shocks externos de países en desarrollo, encontró no sólo que el incremento de las exportaciones estaba altamente correlacionado con el crecimiento del producto sino también que la tasa de crecimiento del PGB resultó menos afectada por los shocks externos en los países orientados hacia el sector externo. Esto último es digno de destacarse, porque los shocks externos fueron relativamente más fuertes para los países más abiertos.

## 2. Apertura, Composición del Producto y Empleo<sup>7</sup>

La estrategia de comercio exterior seguida por un país afecta a la demanda por trabajo a través de la composición del producto. Así, una estrategia que determine una estructura productiva basada en bienes con alta intensidad de empleo por unidad de valor agregado, resultará en una mayor demanda por trabajo que si el mismo nivel de valor agregado se produce con una estrategia alternativa.

---

<sup>4</sup> Anne O. Krueger, "Trade and Employment in Developing Countries", Vol. 3, *Synthesis and Conclusions*, National Bureau of Economic Research y University of Chicago Press, 1983, Capítulo 3.

<sup>5</sup> Anne O. Krueger, *Foreign Trade Regimes and Economic Development: Liberalization Attempts and Consequences*, National Bureau of Economic Research y Ballinger Publishing Company, 1978, pp. 271-4.

<sup>6</sup> Bela Balassa, "Structural Adjustment in Developing Countries", *World Development*, Vol. 10, N° 1, 1982.

<sup>7</sup> Esta sección se basa en V. Corbo, "Comercio Exterior y Empleo: Algunas Experiencias de Países en Desarrollo", *Cuadernos de Economía*, Vol. 16, N° 47, abril 1979.

Si en un país se producen dos tipos de bienes transables internacionalmente, unos para la exportación y otros para sustituir importaciones, la estrategia seguida estará determinada por los incentivos relativos para estos dos tipos de bienes. Por lo tanto, el empleo está determinado no sólo por la estrategia seguida, sino también por la intensidad con que se implemente esa estrategia. Es decir, hay un efecto intensidad de factores y un efecto intensidad de la estrategia misma.

La teoría de Heckscher-Ohlin-Samuelson proporciona el vínculo entre el sector externo y el empleo. Esta teoría establece —como vimos anteriormente— que para el caso de dos factores productivos, trabajo y capital, un país exportará una canasta de bienes intensiva en el factor que es relativamente más abundante, e importará una canasta de bienes intensiva en aquel factor que es relativamente más escaso. En una situación de comercio multilateral, la escasez relativa de factores productivos de una determinada nación dependerá de los países con los cuales se comercie. Por ejemplo, para el caso de Chile se esperaría que en su comercio con países desarrollados las industrias potencialmente exportadoras (sustituidoras de importaciones) sean aquellas que usan más intensivamente el factor abundante (escaso), que es el trabajo (capital). En el caso del comercio de Chile con los países en desarrollo, en cambio, se esperaría que sucediera exactamente lo contrario, esto es, que las industrias potencialmente exportadoras (sustituidoras de importaciones) sean relativamente más intensivas en capital (trabajo).

La teoría de HOS puede extenderse fácilmente para el caso de tres factores productivos (mano de obra, capital físico y capital humano) bajo el supuesto de que el capital físico y el humano son complementarios, y que el trabajo es sustituto de ambos factores. Para este efecto, bastaría agregar el concepto de capital humano al de capital físico en el párrafo anterior.

El impacto de una estrategia de promoción de exportaciones (EPE) sobre los requerimientos de mano de obra depende de la dirección del comercio, a través de su efecto sobre la composición de la canasta de bienes exportables. De acuerdo a la teoría expuesta previamente, los requerimientos del factor trabajo van a ser mayores en el caso de una estrategia orientada a incrementar más las exportaciones hacia los países desarrollados que a los países en desarrollo.

Las implicaciones de una estrategia de sustitución de importaciones (ESI) sobre el uso de mano de obra también están determinadas por el tipo de industrias favorecidas por esta estrategia.

Al comparar las implicaciones sobre el empleo de una ESI y una EPE, se debiera considerar en forma explícita la composición de la canasta

de bienes (o de industrias) resultante. Para un mismo nivel de valor agregado industrial se pueden presentar los siguientes dos casos, de acuerdo al marco de la teoría HOS descrita previamente:

i) Los requerimientos de mano de obra (capital físico y capital humano) de las exportaciones a los países desarrollados son mayores (menores) que los requerimientos de las industrias sustituidoras de importaciones de bienes proveniente de países desarrollados.

ii) Los requerimientos de mano de obra (capital físico y capital humano) de las exportaciones a los países en desarrollo son menores (mayores) que los requeridos por industrias sustituidoras de importaciones de bienes provenientes de países en desarrollo.

Hay una serie de argumentos tanto teóricos como empíricos que cuestionan la validez a priori de estas proposiciones<sup>8</sup>. En consecuencia, es importante un estudio empírico para dilucidar, desde el punto de vista aplicado, la validez de las distintas proposiciones teóricas recién descritas. En el Cuadro N° 2 presentamos los requerimientos de trabajo en industrias productoras de bienes exportables como proporción de los requerimientos de trabajo en la producción de sustitutos de importaciones para tres países: Brasil, Colombia y Pakistán. Para estos efectos, en cada uno de esos países se han separado los distintos sectores de la industria manufacturera entre aquellos que producen bienes basados en capital y trabajo (bienes HOS) y los que producen bienes basados en recursos naturales. Las ramas industriales que producen el primer tipo de bienes se han clasificado, además, en: exportadoras, productoras de bienes que compiten con importaciones, y productoras de bienes que no compiten con importaciones. El criterio usado para esta clasificación se basa en un indicador de orientación de comercio, definido como la razón entre importaciones menos exportaciones de una industria y el consumo aparente de los bienes producidos por ella<sup>9</sup>.

De los resultados del Cuadro N° 2 podemos apreciar que, para los tres países considerados, la producción de bienes exportables genera más empleo que la producción de bienes que sustituyen importaciones. Además, una información más desagregada muestra que en el caso de Pakistán, el test bilateral de la teoría HOS también se cumple. Así, en su comercio con países más desarrollados, las exportaciones de Pakistán son más intensivas en trabajo que sus importaciones competitivas. Por otra parte, en su comer-

---

<sup>8</sup> Para una síntesis, véase Corbo (1979) *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>9</sup> Este criterio fue propuesto por A. Krueger en Krueger et. al., *Trade and Employment in Developing Countries*, Vol. 1, *Individual Studies*, National Bureau of Economic Research y Univ. of Chicago Press, 1981, Capítulo 1.

CUADRO N° 2: REQUERIMIENTOS DE TRABAJO DE LAS EXPORTACIONES EN RELACIÓN A LOS REQUERIMIENTOS DE LA PRODUCCIÓN QUE SUSTITUYE IMPORTACIONES (Bienes HOS)

	Efectos Directos	Efectos Directos más indirectos en bienes domésticos
Brasil <sup>a</sup>	n. d.	1.65
Colombia		
—Empleo total	1.88	n. d.
—Trabajadores de producción	2.17	n. d.
Pakistán		
—Comercio total	1.09	1.30
—Comercio con países desarrollados	1.29	1.45
—Comercio con países en desarrollo	.73	.80

<sup>a</sup> Las cifras se refieren sólo a trabajadores de producción.

Fuente: Carvalho y Haddad<sup>10</sup>, Thoumi<sup>11</sup>, Guisinger<sup>12</sup>.

cio con países menos desarrollados, las exportaciones de Pakistán son menos intensivas en trabajo que sus importaciones competitivas.

En el Cuadro N° 3 presentamos los requerimientos de factores para el caso chileno. Analizaremos primero los resultados para el empleo presentados en las primeras dos columnas de este cuadro. En ellas se puede apreciar que, cuando se toma el comercio como un todo, la producción para la exportación es menos intensiva en trabajo que la producción que sustituye importaciones. La desagregación de los flujos de comercio, de acuerdo a su dirección, sin embargo, muestra que en su comercio con países desarrollados, las exportaciones chilenas son más intensivas en trabajo que sus importaciones competitivas. Por otra parte, en su comercio con países en desarrollo (especialmente países de la ALALC), las exportaciones chilenas son menos intensivas en trabajo que sus importaciones de estos países<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Carvalho y C. Haddad, "Foreign Trade Strategies and Employment in Brazil", en A. Krueger et al., *op. cit.*

<sup>11</sup> F. Thoumi, "International Trade Strategies, Employment and Income Distribution in Colombia", en A. Krueger et al., *op. cit.*

<sup>12</sup> Guisinger, "Pakistan: Alternative Trade Strategies and Employment" en A. Krueger et al., *op. cit.*

<sup>13</sup> En Corbo y Meller, "Trade and Employment: Chile in the 60's", *American Economic Review*, febrero 1979, se demuestra que los requerimientos de empleo de las exportaciones manufactureras para el período 1976-77 no son muy distintas de las del período 1966-78.

CUADRO N° 3: CHILE: REQUERIMIENTOS DE FACTORES EN BIENES EXPORTABLES Y BIENES QUE SUSTITUYEN IMPORTACIONES POR DIRECCIÓN DE COMERCIO: 1966-1968

Categorías de bienes	Empleo <sup>a</sup>		Capital Físico <sup>b</sup>		Capital humano <sup>c</sup>	
	Directo	Directo e ind. b. dom.	Directo	Directo e ind. b. dom.	Directo	Directo <sup>c</sup> ind. b. dom.
Exportaciones						
Total	34,09	58,46	1.642,6	1.733,7	141,1	122,4
Países desarrollados	61,00	98,64	1.555,6	1.829,7	125,6	84,1
Países en desarrollo	28,92	49,56	1.659,3	1.712,1	144,1	130,9
Importaciones competitivas						
Total	42,59	60,16	861,5	983,4	167,6	145,6
Países desarrollados	42,59	59,97	793,2	910,2	169,4	147,7
Países en desarrollo	42,45	60,74	1.151,2	1.338,5	157,3	134,3
Cuociente Exportaciones/ Importaciones competitivas						
Total	0,800	0,973	1,929	1,763	0,842	0,841
Países desarrollados	1,432	1,645	1,961	2,010	0,741	0,569
Países en desarrollo	0,681	0,816	1,441	1,279	0,916	0,975

<sup>a</sup> Número de personas empleadas por millón de escudos de valor agregado a precios domésticos (VAD).

<sup>b</sup> Miles de escudos de activos fijos por millón de escudos de VAD.

<sup>c</sup> Número de unidades de capital humano por millón de escudos de VAD.

Fuente: Corbo y Meller (1979).

Las últimas tres líneas de este cuadro indican que en su comercio con países desarrollados, Chile implícitamente exporta trabajo y capital físico e importa capital humano. Por otra parte, en su comercio con países en desarrollo, Chile exporta capital e importa trabajo y capital humano.

En otro estudio de los mismos autores para Chile<sup>14</sup>, encontraremos que para una categoría dada de bienes transables internacionalmente (bienes exportables o que compitan con importaciones), las industrias con una tasa de protección efectiva por debajo de la mediana, usan sustancialmente más empleo por unidad de valor agregado. También se encontró en ese trabajo que entre las industrias clasificadas como exportables, aquellas con protección efectiva mayor que la mediana usan sustancialmente más capital

<sup>14</sup> V. Corbo y P. Meller, "Alternative Trade Strategies and Employment Implications: The Chilean Case", en A. Krueger, et al., *op. cit.*, pp. 83-134.

por unidad de valor agregado. Este último resultado se debe casi enteramente a los requerimientos de factores de las exportaciones hacia países en desarrollo.

Para Brasil, Carvalho y Haddad<sup>15</sup> encontraron en una regresión múltiple que en 1959 la tasa de protección efectiva estaba relacionada negativamente con la intensidad de trabajo por unidad de producto, en circunstancias que Brasil seguía una ESI. En cambio, en 1967 esta asociación no era estadísticamente significativa.

Para Pakistán, Guisinger<sup>16</sup> concluye que una unidad de valor agregado generada por las industrias exportadoras absorbe más empleo que si esa unidad es producida por las industrias que compiten con importaciones. En el comercio con países en desarrollo, sin embargo, las exportaciones de Pakistán son menos intensivas en trabajo que las importaciones provenientes de esos países.

## V. Conclusiones

La evidencia empírica analizada en este trabajo muestra que, en general, los países más abiertos al mercado mundial han logrado tasas de crecimiento más altas en el producto y en el empleo. Además, se ha observado que, en general, la producción para la exportación genera más empleo que la producción orientada a sustituir importaciones. Esto es especialmente válido cuando nos limitamos al comercio entre países en desarrollo y países desarrollados. No hay duda, especialmente a nivel de América latina, que la sustitución de importaciones manufactureras se ha llevado a un extremo. Hay mucho que ganar en el largo plazo de apertura al comercio mundial.

En el corto plazo, sin embargo, puede haber costos importantes, debido a la necesidad de readecuar la estructura productiva que exige el cambio de estrategia. En gran medida estos costos pueden ser aliviados a través de movimientos compensatorios en el tipo de cambio real a medida que se implementa la desgravación arancelaria. En el caso chileno, de hecho, el problema de desprotección en la industria productora de bienes transables se produce recién al comienzo de los años 80, y no como resultado de la velocidad con que se implementa la rebaja arancelaria, sino debido a una fuerte caída del tipo de cambio real, hecho que está asociado a la violenta entrada de capitales que experimenta el país en ese período.

---

<sup>15</sup> Carvalho y C. Haddad, *op. cit.*, pp. 29-81.

<sup>16</sup> Guisinger, *op. cit.*, pp. 291-339.

En las actuales circunstancias, Chile soporta una pesada carga de servicio de la deuda externa, lo cual obliga a crear instrumentos que permitan un desarrollo vigoroso de las exportaciones. Para ello es necesario, antes que nada, que se cree un ambiente favorable, con los incentivos adecuados, para un profundo cambio en la orientación de la economía. El Estado tiene una responsabilidad fundamental en el logro de la estabilidad necesaria para que dicho cambio sea considerado como permanente por los agentes económicos. Las autoridades de la política económica deben juzgar este paso como algo trascendental para el país.

Los pasos concretos a seguir son los siguientes:

1. Asegurar un tipo de cambio real alto y estable en el tiempo. Esto condiciona a la estructura arancelaria a ser, a su vez, baja y estable.

2. El sector exportador debe comprar sus insumos a precios internacionales. Para esto se requiere un sistema de devolución muy expedito, como los utilizados por Taiwán y Corea. No basta con liberar al exportador de derechos cuando hace la importación en forma directa, como ocurre hoy en Chile. Gran parte de los exportadores pequeños y medianos deben recurrir al mercado doméstico para adquirir sus insumos importables, por lo cual se hace necesario devolver el equivalente del arancel y los impuestos indirectos aunque el producto sea comprado localmente. A fin de eliminar el sesgo antiexportador de la estructura arancelaria en la forma más simple y rápida posible, el ideal es que dicha estructura sea lo más pareja desde la partida.

3. Al Estado le corresponde también velar por la existencia de una infraestructura de comunicaciones, energía y transporte adecuadas, y a precios competitivos.

4. Finalmente, debe proveerse al sector exportador de un acceso fácil y expedito a los mercados crediticios.

## ESTUDIO

### "¿POR QUE CHILE NECESITA ARANCELES DIFERENCIADOS?"\*

Ernesto Tironi B.\*\*

Chile necesita aranceles diferenciados porque cuando son parejos y bajos el país se especializa demasiado en unos pocos productos primarios —como el cobre, la madera, la fruta y la pesca— cuyo consumo mundial y producción local no puede crecer mucho ni generar suficiente empleo. Por lo tanto, por esa vía la economía en su conjunto no crece tanto, ni ofrece oportunidades suficientes a los que necesitan trabajar, empeorando además la distribución del ingreso. En síntesis, debido a las características estructurales propias de Chile —país pequeño con gran riqueza de recursos naturales—, con aranceles bajos y parejos se frena inútilmente el desarrollo nacional.

Chile debiera, por lo tanto, diferenciar sus aranceles según la ocupación que generen y el dinamismo que tengan los distintos bienes y servicios, pero dentro de rangos razonables. Para la generalidad de los productos debiera ser entre 10 y 45 por ciento. Pero además debieran haber dos grupos de productos con aranceles especiales: los agrícolas, diferenciados por los mismos criterios, pero con una sobretasa variable para estabilizar los precios internos. Y un grupo de 10 a 15 productos importados (como los automóviles, especialmente) con un impuesto al consumo elevado (equivalente a un arancel) que se fije semestralmente en función inversa al precio del cobre, para proteger así a la economía de las fluctuaciones de éste.

En el estudio se hacen, además, propuestas específicas para fijar en forma no arbitraria los aranceles, para no discriminar en contra de las exporta-

\* Documento presentado el día 12 de septiembre de 1984 en el Seminario "Perspectivas de Desarrollo: Política Arancelaria" organizado por el Centro de Estudios Públicos. Dicho Seminario fue dirigido por el señor Francisco Pérez M.

\*\* Ingeniero Comercial, Universidad Católica; Ph. D. en Economía en el M. I. T. Visiting Fellow en Oxford University; Director Ejecutivo del Centro de Estudios del Desarrollo.

ciones (proponiéndose subsidios diferenciados a tasas moderadas) y se contestan las críticas que los neoliberales hacen a la diferenciación.

Este es un tema controvertido, no solamente ahora, sino especialmente desde los últimos once años en que se empezó a aplicar la política de apertura (lo cual no significa que sea enteramente nuevo en la historia económica chilena). Siempre ha habido posiciones distintas al respecto. Por eso tal vez se habrían evitado muchos errores, mucho dolor y mucha de la incertidumbre, que aún subsiste hoy día, si hubiera habido antes debates abiertos y serenos como éste. Pero no es el tiempo de mirar para atrás, sino de mirar hacia adelante y por eso me alegro enormemente de esta oportunidad.

He ordenado esta exposición en cuatro partes. Primero, comenzar por lo que creo debe ser el verdadero punto de partida de una política arancelaria para Chile: un análisis de las características y necesidades concretas más fundamentales de este país. En segundo lugar, analizaré críticamente los principales argumentos para tener aranceles bajos y parejos, como ha sido la política del último tiempo. A continuación presentaré una propuesta alternativa de aranceles diferenciados o selectivos, que es lo que creo mejor para el país, y los criterios en función de los cuales hacer la diferenciación entre los niveles de arancel que corresponde aplicar a cada producto. Finalmente, quisiera volver a presentar una propuesta que estoy haciendo hace ya siete u ocho años de aplicar aranceles o impuestos al consumo "estabilizadores" para la economía chilena. En eso me voy a detener un poco más, porque es algo heterodoxo y habitualmente despierta polémica, pero estimo esencial para ayudar a enfrentar el secular y grave problema de la vulnerabilidad externa de la economía chilena.

## 1 La Base que ha Faltado: Partir de las Características Propias de Chile

Empiezo con lo que creo más esencial: una política de aranceles adecuada para Chile no puede dejar de partir de las características y necesidades concretas de este país hoy. Sólo dará resultados y se mantendrá estable una propuesta que parta de eso, y no de supuestos y teorías elaboradas para otras realidades u otros países en otras épocas. La teoría neoclásica tiene muchos elementos valiosos que debemos utilizar, pero supone una cantidad de características de la economía que hay que examinar si efectivamente se cumplen en el caso de Chile para derivar de allí que lo óptimo sea tener aranceles bajos y parejos. Y como creo que no ocurre eso, voy a argumentar que esa propuesta, que emana de esos postulados, no es aplicable a Chile.

¿Cuáles son las características estructurales o fundamentales

de Chile que deberíamos considerar para aplicar aranceles adecuados para este país?

Yo diría: Primero, Chile, por razones simplemente geográficas, tal como tiene la cordillera, entre sus riquezas dispone principalmente de recursos naturales extremadamente ricos. Pero, como todos los recursos naturales, ellos tienen dos características adversas para el desarrollo nacional: uno, el consumo de recursos naturales tiende a crecer a una tasa bastante más baja que el ingreso de los países industrializados y que las necesidades que requiere satisfacer el país. La demanda de cobre está y continuará creciendo sólo dos por ciento por año. Se está hablando de que sea uno y medio, y los más optimistas esperan dos y medio por ciento. Pero además el cobre tiene precios muy inestables, muy fluctuantes. Esta es una primera característica económica propia de Chile, tan maciza y clara como que tiene la cordillera de los Andes, por un lado, y el Océano Pacífico por el otro. No puede entonces ser desconocida.

La segunda característica, que ha asumido un carácter estructural aunque no tiene que ver con una característica física sino sociopolítica, es el problema del estrecho horizonte en el cual operan los empresarios en Chile. Por razones históricas y político-sociales, Chile es muy inestable. Es impredecible lo que va a pasar en tres, cuatro o cinco años más; para qué decir en 10 años más. Hoy en día casi nadie toma decisiones considerando un horizonte futuro superior a un año porque no sabe siquiera qué va a pasar en los próximos tres, cuatro o cinco meses. ¿Qué sistema económico vamos a tener? ¿Qué sistema político? ¿Qué régimen de propiedad? ¿Qué política arancelaria? Dar estabilidad a sus políticas ha sido, tal vez, la principal aspiración de todos los gobiernos, pero la verdad es que seguimos con una tremenda inestabilidad. Esto significa horizontes muy estrechos, y, por lo tanto, baja inversión privada, porque para invertir se necesita saber si permanecerán las condiciones que permitan cosechar los frutos de lo que siembre hoy. Y el mañana, en caso de industrias realmente productivas, necesita ser de al menos unos 5 a 10 años.

Por otro lado, ¿cuáles son las necesidades más fundamentales que tiene este país? Yo diría hoy, pero también desde antes y para adelante: primero, dar empleo, generar ocupaciones estables. Segundo, promover exportaciones no tradicionales para equilibrar un poco el peso excesivo de las de recursos naturales (que tienen las características adversas ya mencionadas) y generar divisas, sobre todo ahora por el excesivo endeudamiento externo actual. Por último, elevar la tasa de inversión y de crecimiento económico, para lo cual se requiere reducir la inestabilidad secular de la economía.

Esta es la base de la cual tiene que partir un análisis realista respecto de cuáles serían los aranceles más adecuados para Chile. Para otro país, con otras características, naturalmente puede ser mejor otra estructura de aranceles.

## 2 Los Argumentos para Aranceles Bajos y Parejos

¿Cuáles son las razones principales que se dan para tener aranceles bajos y parejos como los que han prevalecido este tiempo? Yo diría que hay dos tipos de razones: económicas y no-económicas. Voy a empezar por las primeras, siendo muy breve porque se conocen bien.

Se dice que aranceles altos y diferenciados generan ineficiencia, o sea, una mala asignación de recursos, al sustituirse importaciones que son relativamente más caras de producir internamente.

Estoy de acuerdo con este argumento en general; hay que cuidar la eficiencia. Pero ¿cuál eficiencia y a qué costo? Eso puede generar otra ineficiencia proporcionalmente mucho mayor como contribuir al excesivo nivel de desempleo que tenemos. Cesantías del 20 ó 30 por ciento son un desperdicio inmenso de recursos para un país que tiene tantas necesidades insatisfechas. Ahí hay una ineficiencia enorme a la que han contribuido los aranceles bajos y parejos, Y es muy difícil solucionar el problema con otras medidas que no sean paliativas. En Chile se necesita una solución estructural, empleos productivos estables y que crezcan a una tasa razonable para lo cual vale la pena pagar cierto costo en términos de mayor precio por las importaciones y sus sustitutos.

La segunda razón que se da —aunque es también otra forma de plantear lo mismo— es que los aranceles altos implican un sesgo antiexportador. Pero esto depende del nivel de los aranceles, de si hay o no recursos desempleados en la economía y del tipo de ventajas comparativas o bienes potencialmente exportables que tenga el país. Si éstos fueron productos muy intensivos en insumos importados, entonces lógicamente al subir los aranceles bajarían las exportaciones. Pero si esto no ocurre, sino que lo más susceptible de exportarse son recursos naturales con bajo contenido de insumos importables, como es el caso de Chile, entonces las exportaciones serán poco sensibles ante el cambio de aranceles. Y se sabe que en Chile cuatro o cinco productos basados en recursos naturales, incluyendo el cobre, representan como el 90 por ciento de las exportaciones. Y además las exportaciones de estos productos son poco sensibles en el corto plazo ante variaciones del tipo de cambio; son relativamente más afectadas por las expectativas de los precios (muy variables), la estabilidad de las políticas (porque son inversiones de larga maduración) y las tasas de interés (porque requieren elevadas inversiones por largos períodos).

Un tercer argumento económico que se da para proponer aranceles bajos es que así el tipo de cambio se puede mantener suficientemente alto de modo de estimular las exportaciones. Sin embargo, esto no es siempre así y la prueba más clara es que en Chile, durante la cúspide del modelo neoliberal, cuando los aranceles se bajaron a 10%, el tipo de cambio real también cayó, e incluso mucho más que en los períodos en que había elevados aranceles y además controles

cuantitativos sobre algunas importaciones. Yo soy partidario de mantener un tipo de cambio alto en términos reales y estable, que se reajuste con las inflaciones nacional e internacional. Dado eso, la política arancelaria tiene que estar dirigida a un objetivo distinto como es contribuir a darle al país una estructura productiva más dinámica y conforme a sus necesidades.

El cuarto argumento que se escucha es el de que el arancel es sólo "una segunda mejor alternativa", o sea, de que existen otras políticas más adecuadas para alcanzar objetivos como un mayor empleo. Y se cita a menudo el ejemplo de dar directamente subsidios a la contratación de mano de obra. Mi objeción a ese argumento es que no tiene para qué plantearse como alternativa excluyente de los aranceles; pueden aplicarse ambos juntos. Los subsidios solos son difíciles de aplicar y de controlar para que no haya abusos. Segundo, porque despiertan controversia y los empresarios tienden a responder poco ante ellos ya que no están seguros de cuánto van a durar. Y tercero, que significan un desembolso de recursos fiscales que normalmente son escasos y es dudoso que convenga destinarlos a un objetivo que parece incierto que se cumpla.

Y por último, el argumento que se da más corrientemente es que los aranceles bajos y parejos generan un mayor crecimiento económico. Aquí, creo que hay un gran salto en el vacío y una falacia, porque en la teoría neoclásica estática habitual no hay nada que permita probar esa afirmación. El argumento de la eficiencia es válido, al menos en la teoría, sólo en términos estáticos y si se aceptan sus supuestos. Pero deberá reconocer que esa teoría y su recomendación de tarifas bajas son de carácter estático; o sea, dice que habrá un mejoramiento pero por una sola vez o al final de uno o pocos años. Pero no en forma continua o dinámica año tras año. El crecimiento continuado está dado por el dinamismo que tengan distintos sectores productivos, y nadie puede probar que necesariamente producir más bienes exportables y menos importables va a significar que cualquier economía en su conjunto crezca más.

Lo que crezca el conjunto de la economía es el promedio de lo que crecen los sectores productores de importables, exportables y de bienes o servicios no transados internacionalmente. Pero una economía más centrada en sectores exportables que tienen un bajo dinamismo o crecimiento va a crecer menos que una más centrada en otros sectores que tienen un mayor dinamismo natural. No puedo entrar en este momento a discutir más este punto. Espero analizarlo en más detalle cuando haga mi propuesta arancelaria.

Los argumentos de carácter no-económico son, a mi juicio, de tanta importancia como los propiamente económicos. Los principales son dos y curiosamente son más contra la diferenciación que contra un nivel promedio más alto. Primero, que cuando se pone aranceles se está "discriminando" (y se suele agregar "arbitrariamente") entre sectores económicos. Aquí se despierta un "fantasma", aparentemente muy terrible, con que se pretende dilucidar la cues-

ción. Pero en realidad no es así: toda medida económica significa cierta discriminación, ya sea entre sectores económicos, destino de los productos (entre exportar a vender en el mercado interno), entre variables (consumo o inversión), entre personas, entre grupos sociales (trabajadores, empresarios, etc.). No hay nada intrínsecamente malo o bueno entonces en "no discriminar", el problema es en función de qué criterios se discrimina. Lo que parece haber escondido detrás de ese argumento es que toda alteración de la composición de la producción que genera el mercado libre es "malo". Pero los mercados libres también se aplican a través de medidas económicas que "discriminan" entre sectores, variables, personas, etc.

La cuestión de fondo sigue siendo si el resultado final neto que se alcanza al privilegiar un sector en desmedro relativo de otro es mejor o peor que el privilegiar el otro en desmedro del uno. Este es el asunto esencial, y tiene que ver con cuál es el objetivo global que se busca y los medios para alcanzarlo o los criterios con los cuales diferenciar o no. Naturalmente, lo óptimo será distinto si el objetivo es aumentar el consumo o el empleo. Y puede ser perfectamente racional privilegiar razonablemente un sector para elevar el empleo. Este es un punto que debiera dilucidarse sobre la base de cálculos concretos y no como materia de principios abstractos.

El segundo argumento no-económico más común es que diferenciar se presta para todo tipo de presiones de grupo y de actos "arbitrarios" de funcionarios públicos. Este ha sido en verdad un problema habitual en el pasado de Chile y requiere enfrentarse. Pero la mejor forma de hacerlo no es necesariamente yéndose al extremo de imponer también "arbitrariamente" aranceles bajos y parejos. Esto puede parecer viable por un tiempo, pero no perdurará si no asienta sobre bases más firmes. Creo que se puede enfrentar mucho mejor fijando los aranceles según criterios explícitos a priori en torno a los cuales exista un consenso claro, cierta unanimidad. Un consenso en torno a, por ejemplo, privilegiar la generación de empleo sin pagar costos excesivos en términos de precios de los productos nacionales (esto es, que no superen en más de X por ciento lo que costarían los importados). Así se puede acotar la discrecionalidad y evitar que cada uno la mida como quiera y presione como quiera.

Además, ese riesgo se puede evitar por el lado de tener pocos niveles arancelarios, para así dar suficiente transparencia al sistema (que se noten así las posibles arbitrariedades) y, por último, teniendo aranceles no muy elevados.

Este argumento de que permitir aranceles diferenciados significa abrir las puertas a la "arbitrariedad" y las "presiones de grupo", parece basarse fundamentalmente en la experiencia de Chile antes de 1973. En consecuencia, implícitamente se nos imputa a quienes estimamos mejor la diferenciación o selectividad al pretender volver a la "arbitrariedad" y al estatismo. Esta es una acusación sin fundamento e injusta. Mi propuesta es basar los niveles arancelarios en cri-

terios racionales explícitos y no arbitrarios, sino definidos por acuerdo en función de los problemas económicos que requiere enfrentar el país.

Por lo demás, la pretensión de que los aranceles bajos y parejos en el contexto de una "economía libre" con un Estado "subsidiario" son a prueba de presiones de grupos, ha sido terminantemente desmentida por la experiencia chilena de los últimos años. En la práctica, hoy hemos llegado a aranceles diferenciados pero con el serio agravante de que la discriminación existente no responde a ningún criterio explícito acordado por un consenso nacional. Por el contrario, responden sólo a los intereses de unos pocos grupos —especialmente de empresarios de algunos subsectores— sin que puedan influir de igual manera los trabajadores y otros sectores nacionales.

Con estos elementos se puede introducir una propuesta de aranceles que estimo más razonable para Chile. No es posible en esta breve exposición dar todos los fundamentos de ello, sino sólo algunas bases esenciales.

### 3 Una Propuesta de Aranceles Diferenciados para Chile

Para comenzar, en Chile convendría distinguir aranceles generales y algunos aranceles especiales para varios productos agrícolas y para otro grupo de bienes seleccionados como son los automóviles y otros 10 ó 15 productos que voy a definir con más detalle después.

#### a Sistema General

Para la gran mayoría de los bienes y servicios, y partiendo de la base que rija un tipo de cambio realista y estable, en primer lugar, soy partidario de aranceles generales nominales diferenciados que estén en un rango entre 10 y 35 por ciento (tal vez 40 por ciento como máximo) con una media del orden del 25 por ciento. Como ven, estoy hablando de niveles indiscutiblemente razonables que no se asemejan en nada a los niveles de la década de los sesenta. En segundo lugar, soy partidario de aranceles de valores discretos, o sea, "saltados" y ordenados en 6 ó 7 tramos, sin permitir valores intermedios; es decir, que haya productos con aranceles de 10%, con aranceles de 15%, 20% y así sucesivamente de 5 en 5 hasta el 35-40 por ciento. Tercero, la gran mayoría de los bienes, o sea, la "moda" además del promedio debiera ser como 25 por ciento. Cuarto, deben existir criterios muy explícitos y cuantificables para "sacar" productos de ese nivel medio de 25 y subirlos al nivel de 35 o bajarlos al de 10. Voy a discutir a continuación con qué criterios seleccionar en qué nivel o casillero clasificar cada producto. Pero antes quiero dejar bien en claro que no propongo establecer miles de niveles arancelarios desde 0,578 hasta 39,781 por ciento, porque de lo que se trata es de tener una estructura tarifaria muy simple y transparente. Si hay siete casilleros disponibles y bien claros, se conseguiría ha-

cer evidente la arbitrariedad de un empresario que consigue 40% de arancel para zapatillas de gimnasia, mientras otro tiene sólo 10% para zapatillas de tenis.

Por otra parte, para evitar el sesgo antiexportador que tiene un arancel diferenciado, soy partidario de subsidios a las exportaciones no tradicionales pero sobre la base de los mismos criterios con que se conceden aranceles sobre las importaciones. Conviene hacer, no obstante, tres precisiones: primero, que los subsidios se paguen por un plazo determinado; digamos, por poner un ejemplo, por seis años y que decrezcan gradualmente hasta desaparecer al cabo del período. Segundo, se deben aplicar subsidios diferenciados según los mismos criterios que para los aranceles, porque si vamos a privilegiar al empleo, dando un arancel mayor a los productos que son más intensivos en trabajo, entonces debemos privilegiar igual a quien produce el mismo bien para el mercado interno o para exportarlo. Pero propongo que las tasas absolutas de los subsidios a la exportación sean la mitad de los aranceles. Finalmente, el subsidio a las exportaciones debiera darse sólo para las exportaciones no tradicionales y, entre ellas, más elevados para las que son relativamente más intensivas en mano de obra o de mayor dinamismo o perspectivas de crecimiento (como voy a exponer más tarde al explicar los criterios para los aranceles). En otras palabras, no se les debe dar a todos los productos no tradicionales que se exporten, sino solamente a aquellos que son relativamente más intensivos en estos factores (que son a su vez los que van a tener relativamente mayores aranceles). Por lo tanto, en la práctica, se trata de darles subsidios a los productos que tienen más de 25 por ciento de arancel. Si se exportan tienen equis por ciento de subsidio a las exportaciones.

¿Por qué estas aparentes complicaciones y no dar subsidios tan altos como los aranceles y para todas las exportaciones? Por tres motivos: primero, los subsidios involucran cierto gasto fiscal, un desembolso de dinero que tiene que cubrirse. Hay que considerar entonces esta restricción presupuestaria. Segundo, los subsidios a la exportación siempre son usados. Cuando alguien exporte va a recibir ese X por ciento de subsidio. En cambio, los aranceles no siempre implican un recargo equivalente para el consumidor, porque un producto puede tener el 20 por ciento de arancel pero ser producido internamente a un precio sólo diez por ciento mayor que el internacional. Y en tercer lugar, el Estado incurre en otros gastos para promover exportaciones o al menos debería hacerlo. No sólo cubrir el presupuesto de ProChile y de participar en ferias, sino también de negociaciones, organización de cooperativas de productores o exportadores, etc. Por último, dar subsidios muy numerosos implica costos y problemas administrativos. Sería muy engorroso darlo a muchos productos. Por eso propongo que se dé sólo a los bienes que sean más intensivos en los factores que se desea favorecer (como el empleo, por ejemplo), y el subsidio sea equivalente a la mitad de la tarifa.

En otras palabras, si los refrigeradores tienen una protección arancelaria de 30%, entonces si el productor lo exporta, el subsidio que recibe es del 15%. Pero es absolutamente simétrico y se rige por los mismos criterios de diferenciación que los aranceles. O sea, que si se trata de módulos de madera para casas prefabricadas que por ser más intensivas en mano de obra caen en el tramo de 40% de aranceles, en este caso el subsidio a la exportación sigue siendo la mitad (20%) pero es mayor que para los refrigeradores.

Volviendo al asunto de los aranceles, quisiera señalar por qué los niveles que he propuesto me parecen razonables: entre 10 y 40 con promedio y moda del 25%. La primera y principal razón es que aranceles de este orden reúnen el mayor consenso en el país. Esto estimo es lo más importante en estos tiempos y en este país donde ya parece demostrado que las medidas impuestas por un solo grupo jamás van a ser estables o duraderas. Tanto organizaciones empresariales como laborales piensan que 10% es demasiado bajo. Hay cierta imagen de que eso sería muy poco y que más de 40% es mucho. Y como esos niveles están dentro de márgenes razonables desde el punto de vista de la eficiencia económica no veo por qué no quedarse en este rango.

En segundo lugar, esos son niveles bastante comunes en otros países razonablemente eficientes y pragmáticos. En tercer lugar, un promedio de 25% y un máximo de 40% en general no es exagerado como costo adicional sobre los insumos de las exportaciones (sobre todo considerando que ello no daña mucho las exportaciones chilenas por ser éstas poco intensivas en insumos importables).

Cuarto, no son un excesivo costo para los consumidores. Estar pagando un máximo de 40% más que el precio internacional por no más de un sexto de productos que, a su vez, son los que generan más empleo para trabajadores chilenos y posibilidades de inversión para empresarios chilenos, no me parece un costo excesivo que pagar para conseguir ese resultado.

En quinto lugar, los niveles propuestos están dentro de los rangos de los actuales acuerdos sobre integración latinoamericana. Esto es muy importante para poder volver a insertarse en alguno de esos esquemas, lo cual permitiría, a su vez, un acceso a nuevos mercados de exportación con menos trabas.

En sexto lugar, está dentro del marco de los acuerdos del GATT, poco más o menos. Así es que no se puede acusar a Chile de volverse excesivamente proteccionista y, por lo tanto, estar afecto a represalias.

Por último, como son niveles razonables o no excesivamente elevados, permiten evitar el contrabando, que es un problema no despreciable. Y no conviene dedicarse al contrabando para ganarse márgenes del 35 a 40% como máximo.

Ahora nos queda determinar solamente con qué criterios prácticos clasificar los productos en cada uno de los 7 casilleros de aranceles; si en 10, 25, 35%, etc. Sobre esto se ha escrito bastante, así es

que no dedicaré mucho espacio al tema.<sup>1</sup> Es claro, a mi juicio, que los aranceles en Chile debieran diferenciarse primero según el empleo que generan. El problema es cómo medir y aplicar este criterio.

Lo más sencillo parece, a mi juicio, darle un puntaje a cada producto según su intensidad relativa en el uso de mano de obra por unidad de valor agregado. Así, por ejemplo, si el promedio de todos los bienes es de 1,5 trabajador empleado por cada \$ 100.000 de capital, se le da a ese valor 100 puntos, los que están por encima o por debajo se les va dando puntajes y proporcionalmente mayores y menores.

Separadamente se aplicaría el otro criterio, que es el grado de incipiencia o el carácter de industria naciente. Este es más complejo de medir y por eso se puede prestar más para arbitrariedades y presiones de intereses. Yo tengo aquí una propuesta simple que permitiría paliar esa característica estructural tan adversa al desarrollo de Chile, como es el corto horizonte de tiempo que consideran los empresarios para sus inversiones. Esto reduce las perspectivas de crecimiento económico y la inversión de los empresarios chilenos.

¿Qué pasa en Chile comparado con un país como Japón o Corea? Que el abanico de oportunidades de inversión que tiene un empresario nacional es mucho más estrecho. Cualquier verdadero empresario está siempre recogiendo ideas de aquí y de allá, buscando en otros países negocios que se puedan hacer en Chile. Pero es necesario siempre descartar algunos que son poco factibles o no viables. ¿Y cuáles son las primeras inversiones no viables en Chile? Todas aquellas que, aunque muy promisorias, empiezan a dar frutos sólo después de 5, 8 ó 10 años. Esas deben descartarse porque, ¿quién asegura qué va a pasar de aquí a 8 años más en Chile? Puede haber cualquier política económica y cualquier régimen de gobierno.

Con esto, el abanico de posibilidades de inversión se restringe enormemente y nos limitamos entonces a las compraventas de autos, fábricas de empanadas, y una serie de actividades de carácter comercial, especulativo o de corto plazo. Se está dejando así de desarrollar una cantidad de otras actividades.

¿Qué significa esto puesto en términos económicos? Que se están castigando con una tasa de descuento muy alto todos los flujos que van después de los 3, 6 u 8 años. ¿Qué ocurre entonces? Que hay muchas industrias rentables pero incipientes, i. e. que producen bienes cuya demanda crecerá mucho en el futuro (como los microcomputadores), pero aunque involucren producir a un costo inicial mayor que el precio al que se puede importar hoy día, en algunos años dicho costo se puede reducir y dejar ganancias. Pero el problema es que en Chile ningún empresario privado estimaría esa

1 Véase especialmente Aninat, A. "Criterios de protección arancelaria: Una proposición alternativa". *Documento de Trabajo* del CED N° 13, 1984.

inversión, porque sólo sería rentable al cabo de 8 a 10 años y antes dejaría pérdidas. Como se consideran sólo los próximos 3 a 5 años, esa inversión se descartaría. Y es racional, porque no sabemos qué va a estar pasando más adelante, qué política económica va a regir en el país, qué sistema político vamos a tener, etc. Naturalmente este problema es más grave en rubros cuya demanda está creciendo más (como los microcomputadores, por ejemplo). Por eso, la forma más adecuada de medir el grado de incipiente nacional puede ser a través de las tasas de crecimiento de esos rubros a nivel mundial. Premiar la producción local de aquellos que están creciendo más rápido. En lo práctico, se trataría de ordenar los rubros según ese patrón objetivo que es la tasa a la cual está creciendo en los últimos 5 años la producción o el consumo de cada producto en EE.UU., Europa y Japón. Luego se les asigna puntajes que se suman al del empleo para dar la posición final de cada uno. De este modo se pueden evitar arbitrariedades y compensar el castigo que les imponen los empresarios a esos rubros convenientes para el país pero que no son desarrollados porque el horizonte de los inversionistas es muy estrecho.

## b Tasas Especiales

Hay dos casos especiales que considerar. Primero, un sistema para la estabilización de los precios de los productos agrícolas, sobre todo los más tradicionales. Al contrario de lo ocurrido aquí bajo la égida de los Chicago Boys, en ninguna parte del mundo se deja a la agricultura sometida a los vaivenes del mercado libre porque las fluctuaciones de sus precios internacionales son demasiado altas. Ello se debe a que son mercados residuales; ningún país de Europa, ni Estados Unidos ni Japón somete su producción al dictado de los mercados internacionales. Tienen precios fijados internamente y exportan o importan lo que les sobra o les falta. Por eso el mercado internacional es marginal y fluctúa inmensamente.

Para tener precios estables mi propuesta es muy sencilla: que los productos agrícolas tengan también un arancel básico cuyo nivel se fije en función de los mismos criterios generales señalados antes (empleo de mano de obra, etc.) pero aplicados sobre el precio promedio de largo plazo de cada bien (un promedio móvil de 5 años, por ejemplo). Pero, además, los productos agrícolas deben tener una sobretasa o un descuento arancelario cuando el precio CIF internacional en un año determinado esté por debajo o exceda el precio promedio definido antes. De este modo puede estabilizarse el precio interno alrededor de un valor que protege adecuadamente la producción y el empleo agrícola, sin impedir arbitrariamente la competencia de las importaciones. Se trata de que, si en un momento determinado el precio internacional del trigo, por ejemplo, baja a la mitad de su promedio de largo plazo, existe un mecanismo (sobreta-

sa) estabilizador que regule las importaciones de modo de no arruinar la producción y los ingresos agrícolas en ese año. Después los productores compensarán el apoyo obtenido recibiendo menos protección (transitoriamente) en los años de más altos precios. Por lo tanto aquí hay un caso especial en que claramente se justifican sobretasas arancelarias de precio, y de hecho están vigentes hoy día en Chile como un medio de mantener las "bandas de precios agrícolas", aunque no están basadas en criterios muy conocidos. En todo caso, están funcionando bien, contribuyendo a la recuperación que se observa en la agricultura después que se puso término a la nefasta política de precios libres impuesta por los "Chicago Boys".

En forma más o menos análoga, para responder a otra característica muy propia de Chile, el país necesita aplicar aranceles o sobretasas estabilizadoras para enfrentar el secular problema de la inestabilidad externa derivada de las inesperadas fluctuaciones del precio del cobre.

Chile tiene un problema muy complicado de enfrentar, que es el problema del cobre. Querámoslo o no, sobre todo con una economía abierta, como muchos lo deseamos, y especialmente si se desea hacerla tan abierta como proponen los neoliberales, el cobre va a seguir representando una proporción muy alta a las exportaciones chilenas. Porque las mayores ventajas comparativas naturales de Chile están en el cobre. Por lo tanto, la economía interna va a estar siempre sometida a todos los vaivenes que significan las fuertes fluctuaciones de las cotizaciones de ese metal.

Tenemos que hacer algo para estabilizar más el precio del cobre; tenemos que usar el Cipec y adoptar otras políticas comerciales. Pero ellas no bastan; tienen una efectividad limitada. Hay que tomar otras medidas compensatorias para que las fluctuaciones externas no afecten tanto a la economía interna y, en particular, los niveles de empleo.

¿Qué medidas compensatorias existen o se mencionan habitualmente? Una es usar reservas, otra es usar endeudamiento externo y otra es variar el tipo de cambio. Pero todas tienen problemas o limitaciones relativamente importantes. Con las reservas, el problema es el volumen de recursos que tendríamos que mantener inmovilizados para compensar bajas del cobre por períodos tan prolongados como estos años.

Ustedes han visto lo poco que han servido las aparentemente enormes reservas internacionales que tenía Chile hace unos cuatro años. No han alcanzado para evitar los dolorosos ajustes que ha sufrido nuestra economía. Algo se debe hacer por este lado, pero no basta por sí solo.

El endeudamiento externo tiene varios problemas. Primero, hay que partir de niveles del endeudamiento más razonable para estar en condiciones de endeudarse precisamente en los períodos de "las vacas flacas". Hay que tener mayor acceso al crédito en ese momento y después ser capaz deshacerse de esa deuda cuando el

precio del cobre está alto. Esto último es su segunda limitación: que las autoridades económicas "se atrevan" a destinar recursos frescos a ese fin poco atractivo políticamente en el corto plazo. Pero también tiene un tercer problema que es el costo elevado del crédito externo y que, además, las tasas de interés tienden a estar inversamente correlacionadas con el precio del cobre porque se mueven de acuerdo a las mismas variables. Cuando hay recesiones o programas antinflacionarios, casi todos los gobiernos suben las tasas de interés y ello afecta principalmente a los sectores que usan más cobre como son la construcción y la industria automovilística. Todo ello baja el precio, además de encarecer la formación de stocks del metal. Por lo tanto, en esos momentos, cuando los chilenos necesitamos más crédito externo, nos cuesta más caro pedir la plata prestada.

Otros proponen que para enfrentar períodos de bajos precios del cobre, lo mejor es subir el tipo de cambio real para elevar las exportaciones y reducir las importaciones. De hecho, a menudo se hace esto, como un par de veces en los últimos años. Sin embargo, esto constituye un grave error, por cuanto transmite con mayor intensidad el problema externo hacia la economía interna. Esta forma de ajustarse a los menores ingresos externos significa no sólo mayor caída de las ventas y cesantía, sino también una caída de las inversiones. El tipo de cambio debiera responder a las necesidades de equilibrio de largo plazo y no a las coyunturas transitorias.

¿Qué fórmula sería, a mi juicio, más útil en Chile y qué tiene que ver con los aranceles? He propuesto hace ya 7 años y luego más detalladamente en 1981 lo que llamo aranceles especiales estabilizadores sobre unos pocos bienes importados de consumo durable y prescindibles; unos 10 a 15 productos. El mejor ejemplo, o un prototipo de esos bienes, sería el automóvil. Se trata de un arancel/impuesto al consumo que sea inversamente proporcional al precio del cobre, pero en valores discretos simples para que sea un sistema transparente y automático. Lo que tengo en mente es fijar un arancel general básico para estos bienes, por ejemplo, un automóvil, a un nivel razonable para Chile de, supongamos, 80% que rige cuando el precio del cobre esté en un rango normal, digamos entre 95 y 115 centavos de dólar la libra. Cuando el precio del cobre está en ese rango "normal", los aranceles o impuestos a la compra de automóviles son los normales de 80%. Pero cuando el precio del cobre baje de ese nivel mínimo de 95 centavos, el arancel/impuesto sobre los autos subiría automáticamente a 110 por ciento, y si bajara más todavía (por debajo de 80 centavos) el arancel subiría a 140%.

Así, cuando se esté pasando por el período de "vacas flacas" (en que el país es más pobre porque el precio del cobre está muy bajo), entonces se restringe el consumo. Pero no en igual proporción para todos los bienes; se restringe más el consumo de automóviles, lo que tiene dos efectos muy importantes: Primero, disminuye los gastos de importación sin afectar la producción nacional ni generar

desempleo. Y, segundo, aumenta ingresos fiscales, que es precisamente lo que se resiente cuando cae el precio del cobre porque el 85% del cobre chileno es producido por dos empresas estatales.

Luego, cuando venga el período de "vacas gordas" y el precio del cobre vuelva a subir, volvemos a consumir ese bien durable prescindible a los ritmos que corresponda: el normal si el precio del cobre es "normal", o más que lo normal si el cobre pasa por una bonanza.

¿Cuál es la principal virtud de esta propuesta?

Su principal ventaja es aislar mejor a la economía nacional de los shocks que tienden a producir las fluctuaciones del precio del cobre. Porque, consideren ustedes qué pasa cuando se pretende estabilizar compensando dichos shocks solamente con el tipo de cambio. Piensen en el caso concreto de la situación actual. Si el precio del cobre en dos años más sube a un dólar cincuenta ¿se va a bajar el tipo de cambio de los 130 pesos de hoy día a 75 pesos en términos reales? ¿Y cuántas industrias que son rentables hoy quebrarían? Y todo esto porque el precio del cobre habría subido a 150 centavos la libra, ¿por cuánto tiempo? ¿5 meses, 6 meses, 1 año, 2 años? Nadie lo sabe con exactitud, pero sí sabemos que no durará a ese nivel tan alto. Y después, cuando vuelva a bajar el precio del cobre y suba el tipo de cambio, es dudoso que se vayan a abrir o crear nuevas industrias después de las experiencias anteriores.

Por eso no se puede tener el conjunto de la economía y el empleo dependiendo tanto de un factor tan aleatorio como es el precio del cobre. Entonces la solución es concretar el impacto de ese fenómeno en el consumo de algunos productos específicos. ¿Cuáles deberían ser estos productos? Tienen que ser: muy pocos productos que tengan dos o tres características fundamentales: primero, que sean productos importados en su gran mayoría, o sea, de los cuales no haya producción interna. Por eso el automóvil es el ejemplo más obvio. La razón para esto es tratar de disminuir el gasto de divisas en importaciones durante cierto período, para aumentarlo en el período de las vacas gordas. Y por tratarse de un bien sólo importado, el arancel que estoy proponiendo es equivalente a un impuesto al consumo.

La segunda característica que deben tener los productos es ser relativamente homogéneos y que involucren un gasto elevado de divisas, para que compensen una proporción significativa de los ingresos transitorios anormalmente altos o bajos provenientes del cobre. En el documento a que hice referencia, he estimado que sólo con los automóviles que se estaban importando en 1980 se podía compensar la mitad de la fluctuación anual promedio de los ingresos transitorios del cobre por encima o por debajo de los que correspondería a su precio normal. Entre 1970 y 1976, dichos ingresos fluctuaron en promedio 17% por año; o sea, cada año fue como 17% mayor o menor que el promedio. Estos son los vaivenes o shocks a que está sometida esta débil economía chilena.

La tercera característica que deben poseer los bienes afectos a estos aranceles/impuestos estabilizadores es que sean bienes durables cuya renovación sea postergable en el tiempo y/o prescindibles. Así, podrían incluirse no solamente automóviles, sino también televisores en color, y posiblemente otros bienes de consumo prescindibles, como yates, joyas, licores sofisticados y otros artículos de consumo postergable. Habría, sin embargo, que definir previamente una canasta con productos con los mismos aranceles/impuestos discretos para evitar así las presiones de grupos y hacer transparente y automático el sistema: si el precio promedio del cobre en el semestre es tal, durante el período siguiente regirá tal arancel/impuesto sobre la canasta de los 10 a 15 productos predeterminados. Si el semestre siguiente dicho precio sube a tanto, el arancel bajará a tanto y así automáticamente.

Termino respondiendo dos de las objeciones principales que se han hecho a esta propuesta. La primera es que se puede burlar o hacer inefectivo el esquema por la vía de la acumulación de stocks de los bienes en cuestión (automóviles, etc.). Se ha argumentado que en el período de arancel/impuestos bajos (precio del cobre alto) los importadores van a comprar autos para acumular stocks y aprovechar de venderlos después cuando el precio del cobre baje (el precio de los autos suba). Pero eso no es un gran problema, porque la verdad es que, precisamente, ese comportamiento actúa como un mecanismo contracíclico. En el fondo, los importadores de autos acumularían reservas de divisas "en forma de autos", y en este sentido no es algo que impida alcanzar el objetivo deseado; por el contrario. Lamentablemente, no alcanzo a entrar aquí a explicar en más detalle el tema.

La segunda objeción es que el sistema es muy complicado, que parece una fórmula ingeniosa pero poco practicable y que por algo no se aplica en ningún otro país del mundo. No alcanzo a responder en extenso estos argumentos. Mi impresión, sin embargo, es que ellos denotan en general una gran falta de apertura a proposiciones que no aparezcan en los libros de texto extranjeros en que han estudiado la mayoría de nuestros economistas. Pero el motivo es que las economías de los países industrializados no son tan dependientes de circunstancias externas tan variables como las que enfrenta Chile. Y las políticas "óptimas" —como el uso de reservas internacionales o endeudamiento externo estabilizados— son mucho más teóricas o utópicas en las circunstancias de urgencia social y política en que deben tomar decisiones nuestras autoridades económicas y políticas. De allí lo esencial del carácter automático, preestablecido y transparente del mecanismo propuesto; es para enfrentar un problema que ni los mercados libres ni las autoridades sometidas a las presiones del mundo real en nuestros países son capaces de solucionar. Con este sistema puede evitarse mejor tanto la imprevisión de las autoridades como la arbitrariedad, con un mínimo costo social.

Porque uno de los problemas graves que tiene el tipo de inesta-

bilidad externa que enfrenta Chile, es que no se sabe cuánto durarán los períodos de depresión o de bonanza del precio del cobre. De allí la insuficiencia del endeudamiento y las reservas para compensar los déficit o excedentes. La propuesta de arancel/impuesto estabilizador tiene la virtud de que uno lo mantiene mientras dura el período anormal. Si el precio del cobre sigue muy bajo durante muchos meses o años, está bien, seguiremos con el "cinturón apretado" en el consumo de esos bienes, pero no sufriendo tanto desempleo ni la quiebra sucesiva de numerosas industrias.

Para concluir, quiero reiterar que lo fundamental es concebir una política arancelaria que reconozca las características y se oriente a resolver los problemas de Chile y no que se base meramente en principios teóricos derivados de otras realidades. Dichos problemas principales son los que he señalado: la necesidad de generar empleo, de promover exportaciones, enfrentar la inestabilidad externa del país y sus graves secuelas y de ampliar el horizonte estrecho de los inversionistas. Insisto en que esto no significa dejar de emplear una política de tipo de cambio realista y estable. Implica además aplicar un impuesto a la compra de divisas, para equilibrar el tipo de cambio efectivo que rige para los servicios adquiridos en el exterior. Hoy día existe una discriminación a favor de los servicios extranjeros (viajes, consultorías, etc.) y en contra de los nacionales, ya por estos últimos debe pagarse el 20% de IVA. Por lo tanto, existe un tipo de cambio efectivo más bajo para contratar servicios afuera. Es necesario, asimismo, para elevar el tipo de cambio efectivo para dichos servicios aplicando un impuesto a las operaciones de divisas para adquirir servicios, como consultorías, fletes, viajes al exterior, etc. Esta es una de las medidas importantes que se deben contemplar junto con la política arancelaria, porque ésta debe ser parte de una estrategia más amplia de comercio exterior y desarrollo. Además, debe partir de un consenso sobre qué sectores puede y debe entonces desarrollar el país para resolver sus problemas fundamentales. A esto debe estar supeditada una política arancelaria y de comercio exterior que pretenda ser estable y efectiva para Chile.

## ESTUDIO

### EL PAPEL REDISTRIBUTIVO DEL GASTO SOCIAL: CHILE, 1983\* \*\*

Jorge Rodríguez Grossi\*\*\*

La profundidad y extensión de la pobreza en Chile y el efecto sobre ella de las principales políticas sociales se examinan en este artículo. Utilizando información recogida en cerca de 4.000 hogares en distintos lugares del país, se determina un perfil de pobreza, el cual revela que alrededor de un tercio de los chilenos vive en condiciones miserables. Esto es más agudo en los sectores rurales, pero en nada despreciable en las áreas urbanas. En cuanto a las políticas sociales, se verifica que tanto educación como salud actúan contrarrestando la pobreza. La acción gubernamental en vivienda, tras una serie de correcciones, logra orientarse hacia sectores pobres, pero por escasez de recursos y por fallas de la política obtiene un impacto final muy débil. El sector de la seguridad social es contradictorio aunque en conjunto no beneficia a los más pobres. En cuanto a las jubilaciones, éstas no alcanzan a los grupos de bajos ingresos, pero otros beneficios de la seguridad social, de menor magnitud, sí tienen una orientación redistributiva. En términos globales, se advierte un marcado sesgo del gasto social hacia la Región Metropolitana y en contra de las áreas rurales. Desde el punto de vista de las conclusiones, se postula reforzar y extender los programas de alimentación escolar cuya cobertura se detectó baja, así como desarrollar más la atención ambulatoria hacia los sectores po-

\* Documento presentado el día 30 de agosto de 1984 en el Seminario "Temas Económicos de Hoy" organizado por el Centro de Estudios Públicos. Dicho Seminario fue dirigido por el señor Antonio Recabarren.

\*\* Este trabajo es una versión sintetizada de la investigación del autor *Distribución de ingresos y el papel del gasto social. Chile, 1983*, Ilades, 1984.

\*\*\* Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias Económicas, Universidad de Chile. M. A. en Economía y en Latin American Development Studies, Universidad de Boston. Candidato al Ph. D. en Economía. Gerente del Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (Icheh). Investigador en Ilades.

bres y particularmente rurales. Se sugiere, igualmente, una mayor utilización de los instrumentos de seguridad social manipulables por el Estado (asignación familiar, pensiones de vejez para ancianos pobres, entre otras) puesto que constituyen armas eficaces de auxilio a los más pobres. En vivienda, se advierte sobre la inestabilidad de la política de subsidio directo, que no asegura la utilización del beneficio en cuestión, lo que termina anulando su impacto. Por último se concluye, sobre la base de los antecedentes de hogares recogidos, que una reactivación económica sólo parcialmente ayudará a los más pobres dándoles oportunidades de empleo, pero que en ningún caso solucionará el problema de la miseria, cuya gravedad lo convierte en uno de los mayores desafíos morales, políticos y técnicos del país.

## I Introducción

La acción contra la pobreza es una de las tareas que todo gobierno debiera, y probablemente quisiera, asumir. El bien común, como principio rector de la función estatal, en cualquier país con focos importantes de miseria, indicaría su erradicación y auxilio como primera prioridad. Examinar la condición socioeconómica de los habitantes que se benefician del gasto público, y en especial del denominado "social" es, en consecuencia, un ejercicio conveniente. En primer lugar, porque permite verificar qué tan distributiva es la labor social del Estado. En segundo lugar, porque facilita el diagnóstico para solucionar problemas de accesibilidad de los pobres a los beneficios mencionados, fenómeno común a la marginalidad. Por último, porque dicho examen es indispensable para la planificación y el desarrollo social.

Este trabajo se centra sobre el análisis distributivo de buena parte del gasto social que se lleva a cabo en Chile. Específicamente, se preocupa de los gastos en salud, educación, vivienda y seguridad social, que en conjunto representaban cerca de 50 por ciento del gasto público en 1982. La información base de los beneficiarios se extrae de la encuesta e investigación a 3.900 hogares que el autor, a través de Ilades, realizó en 1983 en varias zonas del país.<sup>1</sup> Cuatro muestras independientes, representativas cada una de un área geográfica determinada, cubrieron a cerca del 65 por ciento de la población nacional, con lo cual es posible, a la vez que tener una visión por regiones, dibujar la situación nacional. La información de vivienda, en cambio, se basa en antecedentes recogidos, también por muestreo, entre los postulantes y beneficiarios del subsidio directo del ministerio respectivo. Los valores financieros de seguridad social son los declarados por los hogares. Los de educación y salud responden a cálculos de costos derivados por el autor de las cifras de gasto público de 1982.<sup>2</sup>

1 Rodríguez, J., op. cit.

2 El detalle metodológico en Rodríguez, J., op. cit.

De acuerdo a los antecedentes previos que se tienen,<sup>3</sup> el gasto social en 1969 para los cuatro sectores señalados tomados en conjunto era redistributivo. Esto significa que los sectores pobres, en comparación a la proporción del ingreso total que tenían, recibían un porcentaje mayor de los beneficios sociales. Dentro del gasto social, el sector salud aparecía más redistributivo, seguido por educación, seguridad social y vivienda como menos redistributivos, respectivamente. En consecuencia, existe una pauta sobre la incidencia de cada gasto social que responde a las características de cada sector. En seguridad social, por ejemplo, siendo que la mayor parte del gasto corresponde a jubilaciones, hay una mejor correlación entre su perfil distributivo y el de la estructura de salarios, a su vez muy ligada a la distribución de ingresos. Los programas de vivienda, por su parte, al requerir ahorro previo también se ligan a la distribución de ingresos prevaleciente ya que el ahorro es función del ingreso. Esto significa que las condiciones de oferta de los beneficios limitan en buena medida el resultado distributivo que se obtiene. Pero obviamente, por el lado de la demanda, también hay factores que afectan el resultado en cuestión. Por ejemplo, no parece que dé lo mismo el medir estos aspectos en un período de auge económico que en otro de recesión. Piénsese, por lo pronto, en el caso de los subsidios de cesantía cuya dimensión cambia obviamente con el ciclo económico. También es posible postular que las familias más pobres aceleran la deserción de sus hijos de las escuelas en situaciones recesivas para que busquen trabajo cuidando autos, pidiendo limosna, etc. O que, en el caso de salud, la mayor pobreza provoca una intensificación de ciertas enfermedades, lo que aumenta la demanda por atención pública. Por último, no cabe duda que menores ingresos conducen a menor ahorro y, por lo tanto, a menor probabilidad de adquirir vivienda. La consecuencia, independientemente de la política social, es que es posible que cambie el perfil distributivo del gasto pertinente en función de las condiciones de demanda, a su vez muy influidas por el ciclo económico, entre otras variables.

Valgan estas observaciones para apreciar que los resultados que se presentarán en este estudio son variables en algún grado, al margen del tipo de política social que se implementa. Entonces, uno de los aspectos que interesará resaltar corresponde a aquellos elementos tanto de oferta como de demanda cuya permanencia sea evidente, independientemente del ciclo económico.

## 2 Condiciones de Vida de la Población, Marginalidad y Pobreza

Tanto por los antecedentes de ingresos familiares como por los indicadores de condición de vida recogidos por la encuesta de Ila-

3 Arellano, J. P., *Social Policies and Income Redistribution in Chile*, Ph. D. Thesis. Harvard University, march 1983.

des se puede verificar una gran extensión y profundidad de la pobreza en el país. Ello es particularmente intenso en las zonas rurales a lo cual se suma el aislamiento propio del campesinado, pero en las áreas urbanas también la situación es grave y además, en términos de habitantes comprometidos, su gravitación es alta.

Para el análisis que sigue será útil que el lector tome en consideración la siguiente referencia: el valor de la canasta mínima de alimentación por habitante, cuya estructura responde a la elaborada por Cepal<sup>4</sup> para el caso de Chile, y calculada a precios del INE correspondientes a la fecha de las encuestas, es de \$ 1.887, si la familia es urbana, y \$ 1.415, si es rural. El significado de tal canasta es el de los requerimientos nutricionales mínimos bajo los cuales la población es calificada de indigente. El doble del valor mencionado se considera como una línea de pobreza. Para los efectos de este estudio no se ha querido asociar la canasta mínima al concepto de extrema pobreza utilizado por Odeplán.<sup>5</sup> La determinación de extrema pobreza es lograda por el estudio de Odeplán sobre la base de combinar varios criterios, mientras que el de la canasta es uno solo. Hecha esta salvedad y mencionando que los ingresos familiares aquí considerados incluyen, en los casos que corresponde, una imputación por concepto de arriendo para aquellos hogares que habitan la casa de su propiedad o cedida gratuitamente, es decir, que hay cierta compensación a probables subestimaciones de ingresos, la proporción de la población nacional que se encontraría bajo la canasta mínima llega al tercio del total del país.<sup>6</sup> En el Cuadro N° 1 se aprecia la proporción de hogares pobres por regiones, y zonas urbanas y rurales bajo el criterio de la canasta básica.

Se verifica que a nivel rural hay una alarmante situación de pobreza que, como ya se verá, no sólo se refleja por el lado del ingreso familiar. Sin embargo, en nada es despreciable la situación de los pobres urbanos, incluyendo la de la Región Metropolitana, ya que en dicho caso se trata de más de 1.3 millón de personas. A nivel nacional, estos márgenes de pobreza aguda representan más de 3.6 millones de personas.

Como ya se dijo anteriormente, bajo otros criterios, más centrados en condiciones de vida, el Mapa de la Extrema Pobreza<sup>7</sup> de-

4 Altimir, Oscar, "La dimensión de la pobreza en América Latina", *E/Cepal/L.* 180, 1978.

5 Odeplán e Instituto de Economía, Universidad Católica, "Mapa de Extrema Pobreza", 1975.

6 La proyección de los ingresos familiares declarados en la encuesta, expandidos a nivel nacional llega a 70% del Ingreso Nacional Disponible a costa de factores. Siendo que los ingresos del capital son generalmente subdeclarados, y que éstos no se concentran precisamente entre los grupos más pobres, no parece haber subestimación seria de los ingresos de estos últimos.

7 Odeplán e Instituto de Economía, U. Católica; op. cit.

Cuadro N° 1

Proporción de Familias bajo la Canasta Mínima y bajo el Doble de dicha Canasta, por Región, y Zonas Urbanas y Rurales, 1983

Región	Bajo la canasta mínima			Bajo el doble de la canasta mínima		
	Urb.	Rur.	Reg.	Urb.	Rur.	Reg.
Norte (II, III y IV)	26.6	59.0	31.46	52.0	87.3	57.3
Metropolitana	22.8		22.8	47.6		47.6
VI Región (excluye a la Prov. O'Higgins)	31.4	42.4	38.15	59.8	75.6	69.5
Sur (IX a XII Región)	45.5	57.1	49.68	68.3	81.8	73.1

Fuente: Encuesta Ilades, J. Rodríguez, op. cit.

terminó que en 1970 había 21 por ciento de la población chilena en condiciones de extrema pobreza. El empeoramiento evidente del ingreso per cápita chileno respecto de 1970<sup>8</sup> junto a la mayor regresividad distributiva del mismo desde 1975 hasta la fecha<sup>9</sup> conducen, naturalmente, a la conclusión de que dicha proporción de habitantes en extrema pobreza tiene que haber aumentado. Con todos los alcances metodológicos que separan el criterio del "Mapa" con el de la canasta mínima, decir que hoy 32 por ciento de la población está bajo la mencionada condición de miseria puede ser considerado como una aproximación razonable a la realidad.

Se verá también que tomando en cuenta otros indicadores tales como hacinamiento, posesión de baño, piso de la vivienda, entre otros, la dimensión de la pobreza no varía de la que se deduce por medio del criterio de la canasta. En el Cuadro N° 2 se entregan los respectivos valores. Las familias se han clasificado regionalmente en 10 grupos (deciles), cada uno con 10 por ciento de las familias de acuerdo al nivel de ingreso familiar per cápita de cada región (naturalmente, al distinguir entre sector urbano y rural, salvo en Santiago, los porcentajes de hogares de acuerdo a cada sector no corresponden necesariamente al 10 por ciento respectivo). En la segunda columna se ha destacado, mediante líneas, el corte que establecen las canastas mínimas urbanas y rurales para facilitar la interpretación del cuadro. Puede apreciarse, en primer lugar, la mayor cantidad de habitantes por hogar entre los más pobres (normalmente so-

8 Cieplan, *Reconstrucción económica para la democracia*, 1983.

9 Rodríguez, J., "El impacto redistributivo del modelo neoliberal en Chile", *Anales 1982*, V. I, Ilades, 1983.

Cuadro N° 2

Característica de los Hogares Clasificados por  
Ingreso Familiar Per Cápita  
Por Regiones, Sectores Urbano y Rural. 1983

Norte: Regiones II, III y IV

Decil Escala	Tramo Ingreso Familiar Per Cápita		Ubicación Porcentual de Fam. en cada Tramo		Personas por Familia	
			Urb.	Rural	Urb.	Rural
1	91	745	5.6	35.7	6.46	7.32
2	750	1.250	8.7	17.4	5.38	6.95
3	1.250	1.680	8.9	16.5	4.7	5.47
4	1.700	2.267	10.2	8.7	4.94	5.00
5	2.267	2.867	10.1	9.6	3.93	4.36
6	3.000	4.000	11.0	4.3	4.78	2.20
7	4.000	5.067	11.6	0.9	3.38	
8	5.175	7.667	10.7	6.1	4.28	1.43
9	7.833	12.500	11.6	0.9	4.57	
10	12.600	56.667	11.7	0.0	3.76	
			(100.0)	(100.0)		
Región					4.62	5.73

Región Metropolitana

Decil Escala	Tramo Ingreso Familiar Per Cápita		Ubicación Porcentual de Fam. en cada Tramo		Personas por Familia	
			Urb.	Rural	Urb.	Rural
1	50	1.233	10.0		5.71	
2	1.250	1.705	10.0		5.19	
3	1.714	2.333	10.0		5.03	
4	2.356	3.000	10.0		4.34	
5	3.040	4.000	10.0		4.06	
6	4.050	5.450	10.0		3.96	
7	5.456	7.680	10.0		3.92	
8	7.700	11.560	10.0		3.41	
9	11.667	20.250	10.0		3.69	
10	20.500	150.000	10.0		3.76	
Región			(100.0)		4.30	

Nota: Se marca con una raya horizontal la línea de la canasta básica de acuerdo a como corresponda en cada región.

Habitantes por Pieza		Sin Sala de Baño %		Sin Agua Potable ni Pozo %		Piso de Vivienda Tierra %	
Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural
2.17	3.45	40.5	100.0	0.0	63.4	40.5	73.2
1.79	2.56	44.8	100.0	5.2	90.0	20.7	60.0
1.52	2.33	33.9	94.7	10.2	78.9	23.7	31.6
1.49	2.38	33.8	100.0	5.9	90.0	13.2	50.0
1.25	1.85	25.4	100.0	6.0	63.7	14.9	45.5
1.22	1.00	16.4	80.0	0.0	100.0	5.5	60.0
0.95		28.6	100.0	7.8	0.0	6.5	0.0
1.06	0.67	8.5	71.4	0.0	57.1	1.4	28.6
1.03		1.3		0.0		0.0	0.0
0.77				0.0		1.3	
1.22	2.58	21.4	96.5	3.5	73.9	10.7	54.8

Habitantes por Pieza		Sin Sala de Baño %		Sin Agua Potable ni Pozo %		Piso de Vivienda Tierra %	
2.08		9.5		0.7		13.5	
1.82		10.1		0.0		9.5	
1.67		2.7		2.7		4.7	
1.49		5.4		2.0		4.7	
1.33		4.1		0.0		7.5	
1.16		3.4		0.7		0.0	
1.14		1.4		0.7		2.0	
1.00		1.4		0.7		0.7	
0.85		0.7		0.0		3.4	
0.74				0.0		0.0	
1.27		3.9		0.7		4.6	

Características de los Hogares Clasificados por  
Ingreso Familiar Per Cápita

Agrícola Central: Región VI, Prov. Colchagua y J. M. Caro

Decil Escala	Tramo Ingreso Familiar Per Cápita		Ubicación Porcentual de Fam. en cada Tramo		Personas por Familia	
			Urb.	Rural	Urb.	Rural
1	71	750	5.8	12.7	6.11	7.39
2	750	1.000	7.0	11.9	4.77	5.72
3	1.000	1.300	5.4	12.9	5.88	5.20
4	1.300	1.591	6.4	12.3	4.55	5.30
5	1.600	1.950	8.3	11.1	4.65	4.58
6	1.967	2.500	11.2	9.4	4.11	4.08
7	2.500	3.100	10.9	9.6	3.59	3.33
8	3.120	4.600	10.9	9.6	4.38	2.96
9	4.600	7.500	15.7	6.6	3.51	2.79
10	8.000	51.500	18.5	4.1	3.14	2.86
			(100.0)	(100.0)		
Región					4.47	5.36

Sur: Regiones IX, X, XI y XII

Decil Escala	Tramo Ingreso Familiar Per Cápita		Ubicación Porcentual de Fam. en cada Tramo		Personas por Familia	
			Urb.	Rural	Urb.	Rural
1	160	562	5.1	17.6	5.88	6.40
2	562	800	9.3	11.2	6.18	6.06
3	800	1.000	6.2	16.0	5.62	4.88
4	1.000	1.333	10.2	9.9	5.56	5.45
5	1.333	1.667	10.0	9.6	4.82	4.97
6	1.673	2.167	10.8	8.6	4.62	3.56
7	2.167	3.000	9.4	11.2	3.48	3.26
8	3.000	4.200	11.3	8.3	3.76	3.15
9	4.250	7.000	13.9	4.2	3.70	2.46
10	7.167	50.000	13.7	3.5	3.51	2.73
			(100.0)	(100.0)		
Región					4.75	4.30

Habitantes por Pieza		Sin Sala de Baño %		Sin Agua Potable ni Pozo %		Piso de Vivienda Tierra %	
Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural
2.50	2.56	50.0	59.4	0.0	15.4	55.6	70.8
1.56	1.75	28.6	51.7	4.5	8.2	31.8	62.3
1.79	1.67	41.2	56.3	0.0	4.5	11.8	63.6
1.79	1.79	15.0	50.0	0.0	6.4	20.0	68.3
1.64	1.45	30.8	57.9	0.0	5.3	26.9	56.1
1.41	1.28	37.1	53.2	0.0	6.3	22.9	66.7
1.37	1.02	29.4	56.3	0.0	2.0	8.8	59.2
1.28	0.94	14.7	46.9	0.0	0.0	2.9	55.1
0.86	0.83	4.1	38.2	0.0	2.9	0.0	58.8
0.77	0.56	3.4	19.0	0.0	0.0	0.0	9.5
1.33	1.52	20.8	51.6	0.3	5.8	13.4	60.6

Habitantes por Pieza		Sin Sala de Baño %		Sin Agua Potable ni Pozo %		Piso de Vivienda Tierra %	
Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural
1.67	2.22	50.0	70.9	0.0	12.8	0.0	34.5
2.22	1.79	27.3	60.6	0.0	17.1	4.5	25.7
1.47	1.41	24.1	39.6	3.4	16.0	0.0	22.0
1.52	1.61	37.5	29.0	0.0	16.2	2.1	16.1
1.28	1.52	25.5	40.0	0.0	13.3	2.1	10.0
1.37	0.85	29.4	37.0	0.0	7.4	0.0	3.7
1.03	0.86	20.5	32.4	0.0	28.5	4.5	14.3
1.06	0.96	17.0	62.5	0.0	11.5	3.8	7.7
0.88	0.76	13.6	15.4	3.0	15.4	4.5	7.7
0.78	0.77	1.5	36.4	0.0	0.0	3.1	9.1
1.22	1.11	22.1	46.1	0.6	15.1	2.7	18.2

bre 5) asociada a un índice de hacinamiento alto (habitantes por pieza excluyendo baño y cocina donde los hay).<sup>10</sup> Obsérvese, como contraste, el mismo índice para los grupos restantes. La disponibilidad de sala de baño, particularmente en ciertas regiones, es bastante escasa, lo cual está en alguna medida, pero no enteramente, ligado al acceso al agua potable. El piso de la vivienda también indica la calidad de ésta y, a juzgar por las estadísticas encontradas, se corrobora la situación de pobreza hallada.

En suma, tanto por el lado del ingreso como por la impresión que se recoge al observar otros indicadores de calidad de vida, la pobreza está extendida a través de todo el país y aunque en la Región Metropolitana ella parece menos severa proporcionalmente hablando, su importancia en cantidad de personas es muy apreciable.

### 3 El Papel Distributivo del Gasto Social

A continuación se examinará la distribución de los beneficios del gasto social por tipo de gasto y por áreas geográficas.

#### 3.1 La Seguridad Social

El gasto en seguridad social, que representa cerca de 28 por ciento del gasto público, se divide en jubilaciones (70%), asignaciones familiares (11%), subsidios de cesantía (6,5%) y otras prestaciones menores. Para efectos de análisis y porque el tamaño de las muestras lo limita, se han separado los beneficios en jubilaciones y otros beneficios. Los antecedentes recogidos se muestran en los Cuadros N°s 3, 4 y 5. De allí se concluye rápidamente, primero, que las áreas urbanas, y en especial la Metropolitana, captan mayores beneficios que las rurales en una proporción significativa, y segundo, que dicha diferenciación es mayor para el caso de las jubilaciones que para los otros beneficios. Estas observaciones están revelando varios fenómenos. Por una parte, el impacto del centralismo con todas las connotaciones que ello tiene y que se traduce en una mejor cobertura del sistema de seguridad social y mayor aprovechamiento de éste por parte de los beneficiarios urbanos. Por otra, el enorme peso relativo de las jubilaciones que por estar muy asociadas a la estructura de salarios es más fuerte aún en las zonas urbanas (y Metropolitana en particular), donde se dan las mejores remuneraciones. Finalmente, la mayor independencia de los otros beneficios de dicha estructura salarial y, al mismo tiempo, su mayor disponibilidad a ser moldeados por una política gubernamental.

10 Las normas internacionales establecen que sobre 1 es inadecuado y que 4 es pobreza absoluta. Cortázar, R., estableció, sobre la base de criterios utilizados para diseñar una vivienda social básica, que sobre 1.4 es señal de hacinamiento (Cortázar, R., "Necesidades básicas y extrema pobreza", *Estudios Cieplan*, N° 17, 1977).

## Cuadro N° 3

## Beneficios Mensuales Calculados por Familia Encuestada 1983

Región	Urbano		Rural		Promedio	
	Pesos	Comparado con R. M.	Pesos	Comparado con R. M.	Pesos	Comparado con Región Metrop.
Norte: II a IV	2.231	0,72	1.024	0,33	2.053	0,66
Metropolitana	3.114	1,00	-	-	3.114	1,00
VI Región Parcial*	2.370	0,76	1,536	0,49	1.852	0,59
Sur: IX a XII	2.273	0,73	1,136	0,36	1,828	0,59

\* Provincias de Colchagua y J. M. Caro

## Cuadro N° 4

## Peso Relativo de las Jubilaciones dentro de los Beneficios Percibidos por Áreas Urbana y Rural (%)

Región	Jubilaciones	Otros Beneficios <sup>a</sup>	Total	
Norte	Urbana	79.5	20.5	100.0
	Rural	63.3	36.7	100.0
Metropolitana	Urbana	74.2	25.8	100.0
	Rural	69.3	30.7	100.0
VI Parcial	Urbana	65.8	34.2	100.0
	Rural	72.6	27.4	100.0
Sur	Urbana	40.0	60.0	100.0
	Rural			

a Por "otros beneficios" se entiende fundamentalmente asignaciones a familias pobres, pensiones asistenciales, subsidios de cesantía, montepíos, etc.

## Cuadro N° 5

## Beneficios Mensuales por Tipo de Beneficio Recibido por Familia Encuestada

Región		Jubilaciones		Otros Beneficios		Total	
		Absoluto	Comparado con R. M.	Absoluto	Comparado con R. M.	Absoluto	Comparado con R. M.
Norte	Urb.	\$ 1.774	0.77	\$ 475	0.57	\$ 2.231	0.72
	Rural	\$ 648	0.28	\$ 376	0.47	\$ 1.024	0.33
Metropolitana	Urb.	\$ 2.310	1.00	\$ 804	1.00	\$ 3.114	1.00
	Rural	\$ 1.643	0.71	\$ 727	0.90	\$ 2.370	0.76
VI*	Urb.	\$ 1.010	0.44	\$ 526	0.65	\$ 1.536	0.49
	Rural	\$ 1.649	0.71	\$ 623	0.77	\$ 2.273	0.73
Sur	Urb.	\$ 454	0.20	\$ 682	0.85	\$ 1.136	0.36
	Rural						

Provincias de Colchagua y J. M. Caro.

Desde el punto de vista del carácter distributivo de los beneficios de seguridad social debe aclararse, en primer lugar, cómo referirlos de modo de determinar el mencionado carácter. En este caso, es habitual usar el siguiente argumento: si la distribución de los beneficios es mejor que la del ingreso, entonces es redistributiva, pues tiende a mejorar la situación de los sectores más pobres. Se utilizará el análisis gráfico para apreciar qué pauta siguen estos beneficios. El gráfico 1 compara por regiones las distribuciones de los ingresos (líneas continuas) y las de las jubilaciones (líneas cortadas).<sup>11</sup> El gráfico 2 compara la distribución de todos los beneficios de seguridad social con la del ingreso.

Algunas conclusiones de interés se derivan de dichos antecedentes. En primer lugar, las jubilaciones no tienen un impacto redistributivo en favor de los más pobres. En las regiones Norte y Metropolitana prácticamente ambas distribuciones coinciden para el 20 por ciento más pobre, y en las otras regiones la de las jubilaciones es peor que la propia distribución del ingreso (véase Gráfico N° 1). Son sectores intermedios pobres y otros no pobres los que resultan proporcionalmente beneficiados en este caso. En segundo lugar, para todas las regiones, la distribución del conjunto de los beneficios de seguridad social es mejor que la de las jubilaciones, aunque no en todas alcanza a ser redistributiva en favor de los más pobres (véase Gráfico N° 2). Esto demuestra que los otros beneficios actúan más positivamente hacia los pobres puesto que siendo sólo 30 por ciento del total que allí se representa, son capaces de impulsar hacia arriba, en el área de los deciles pobres, la curva de distribución de la seguridad social.

Desde el punto de vista de las necesidades, la jubilación es un derecho básico de seguridad ante la vejez. En consecuencia, su ausencia entre los grupos más pobres no tiene justificación. Explicaciones sí hay, puesto que la raíz del problema se encuentra en la incapacidad del sistema de seguridad social de lograr cobertura completa de la población. Esto vale tanto para el pasado, responsable de la situación distributiva de las jubilaciones registrada en esta encuesta, como también para el presente, puesto que el actual sistema tampoco ha logrado una cobertura adecuada y con un claro sesgo en contra de los sectores rurales. El Cuadro N° 6 muestra los porcentajes de la población afiliadas a institutos de previsión. Mejores cifras se podrían ofrecer si se contara con datos de Población Económica-

11 Para el lector no familiarizado con estos gráficos, hay que señalar que en el eje horizontal se ubican los deciles de más pobre 1 a más rico 10 y en el vertical el porcentaje acumulado de ingresos o jubilaciones captado por los deciles. Es decir, el porcentaje de ingresos o jubilaciones sobre el decil 3, por ejemplo, representa lo que captan los deciles 1, 2 y 3, y así sucesivamente. La diagonal de los gráficos representa igualdad absoluta. La mayor o menor cercanía de las curvas a la diagonal representa mayor igualdad o desigualdad de la distribución, respectivamente.

Gráfico N° 1

Impacto Distributivo de las Jubilaciones  
(Jubilaciones: línea discontinua; Ingresos: línea continua)

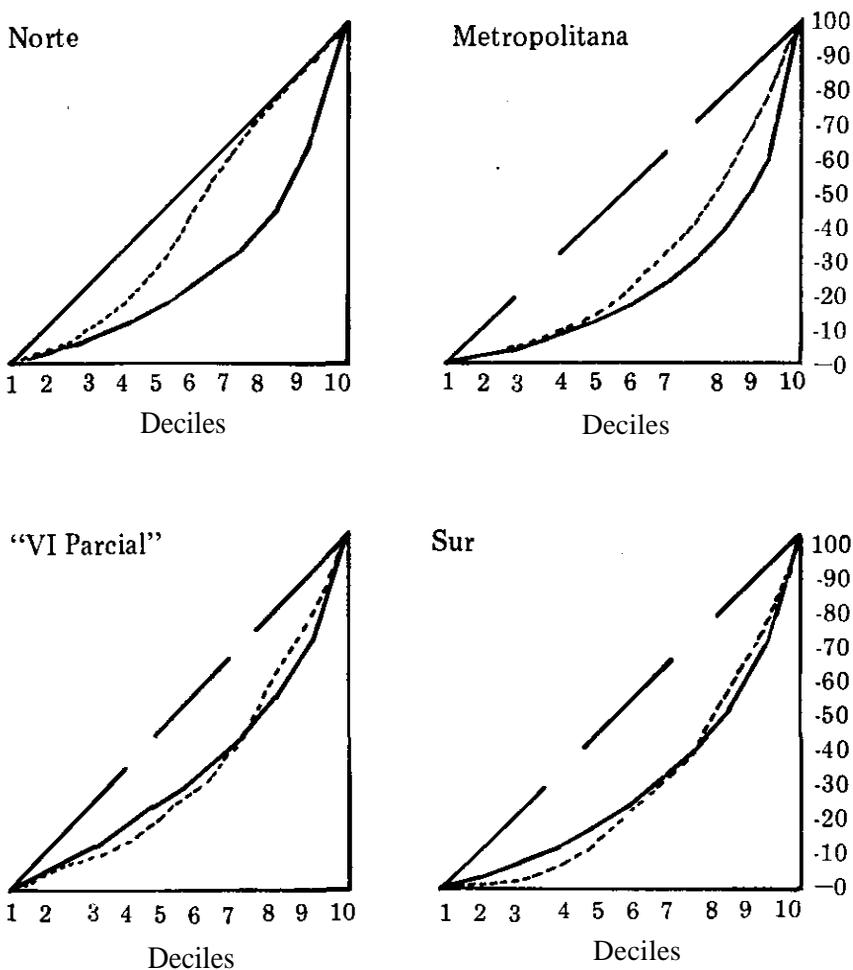
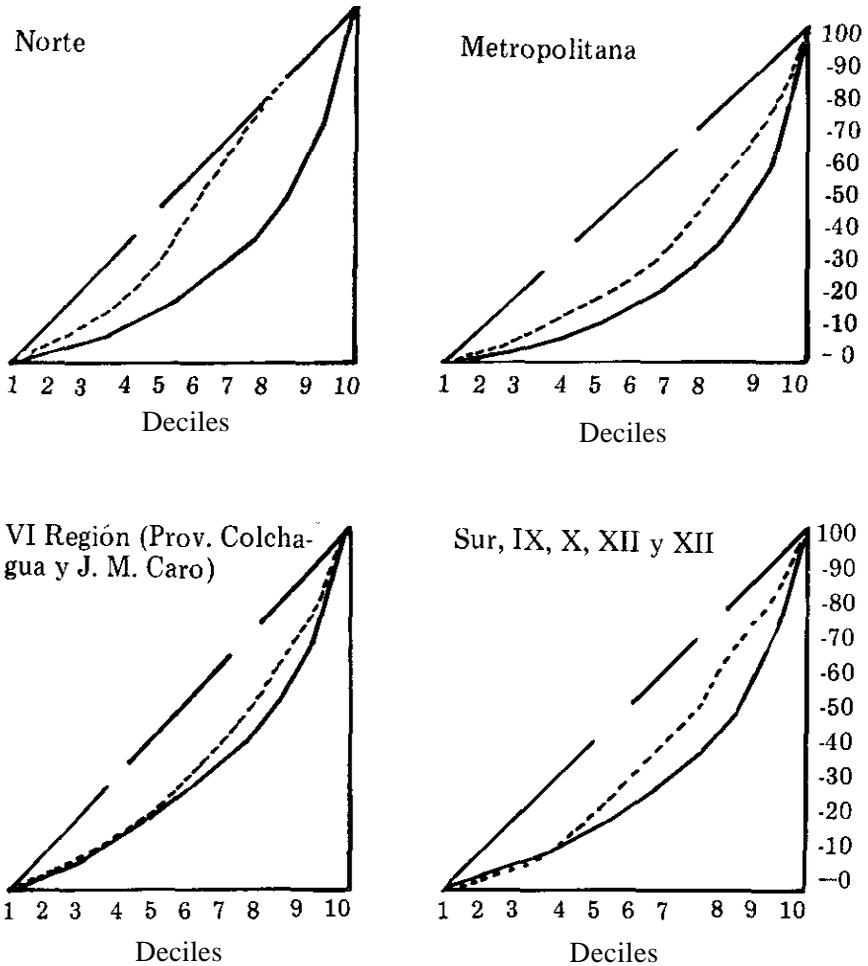


Gráfico N° 2

Distribución del Ingreso (Línea Continua) y  
Distribución de los Beneficios de Seguridad Social  
(Línea Discontinua)



mente Activa (PEA) por sectores urbano y rural, información que no se obtuvo.

Pese a ello, es claro que los sectores urbanos obtienen mucho mejor cobertura previsional que los rurales, lo que está prediciendo para el futuro una situación semejante a la aquí recogida en materia de jubilaciones.

### Cuadro N° 6

#### Porcentaje de la Población Afiliada a algún Instituto Previsional Público o Privado

Región	Urbano a	Rural a	Población económicamente activa. Porcentaje sobre total. b
Norte: II a IV	22.3	10.7	28.0
Metropolitana	25.0		34.0
"VI Parcial"	22.4	15.7	30.6
Sur: IX a XII	19.3	10.7	31.1

a Fuente: J. Rodríguez, op.cit. 1984.

b Fuente: INE.

Cómo integrar a una mayor parte de la fuerza de trabajo, especialmente rural, al sistema previsional, es uno de los principales desafíos en este campo. La enorme presencia de trabajadores por cuenta propia y temporeros no sujetos a contratos como trabajadores formales, de por sí es un obstáculo mayúsculo. La no obligatoriedad de afiliación para estos trabajadores y el costo fijo de mantención de las cuentas individuales que es parejo para todos los afiliados independientemente de sus rentas, y que por cierto es muy importante para los más pobres, constituye una realidad inobjetable.<sup>12</sup> Por otra parte, no hay incentivos evidentes para que las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) persigan la afiliación de estos trabajadores, que además representan una clientela de escasos recursos. De alguna manera, las AFP descansan en la obligatoriedad legal que los patrones tienen de afiliar a sus empleados, pero por ser instituciones con fin de lucro y carecer de motivación social, está fuera de su preocupación el destino de los que no están cubier-

12 Las AFP cobran, a noviembre de 1984, entre \$ 140 y \$ 228 mensuales como cargo fijo y entre 0.6 y 1% anual al fondo acumulado de cada afiliado. Piénsese que para un trabajador que gana, por ejemplo, \$ 5.000 mensuales brutos, que debe abonar \$ 500 a su cuenta individual de la cual le restan entre \$ 140 y \$ 228 como cargo fijo, el sistema en cuestión no puede resultar muy atractivo.

tos cualquiera sea la razón de ello. En consecuencia, la labor de promoción de afiliaciones entre trabajadores independientes y de fiscalización de la responsabilidad patronal debe seguir siendo del Estado. Esto significa, además, que es razonable pensar en un sistema de previsión mixto, con capitalización individual y de reparto. El segundo, de carácter estatal, fundamentalmente para asegurar una jubilación mínima de vejez a la masa trabajadora más pobre.

Las conclusiones generales en el campo de la seguridad social pueden resumirse en las siguientes:

- a Puesto que no hay jubilados del nuevo sistema en número significativo, el sistema de reparto para las jubilaciones, que es el que está detrás de la información recogida, se demuestra poco redistributivo. El argumento distributivo es a veces utilizado para defender dicho sistema y la verdad es que en la práctica no parece cumplir con tal objetivo. Por otra parte, es cuestionable la validez de un sistema que en el hecho redistribuya entre sectores no tan pobres y no tan ricos (puesto que los extremos no están en tal sistema) y que, a la vez, distorsione las decisiones de ahorro para la vejez de los sectores que, a través del reparto, pierden. Esta distorsión se manifiesta principalmente en la evasión y en los sistemas previsionales "especiales". Tratándose la jubilación de una necesidad tan elemental como la salud, la educación, etc., no se ve clara la conveniencia de distribuir a través de gravar el ahorro para dicho propósito de los empleados mejor remunerados. Obviamente que es preferible distribuir mediante tributación general que distorsione menos y que abarque a todos los sectores pudientes, así como que llegue a todos los pobres.
- b La heterogeneidad del impacto de la seguridad social en las regiones llama la atención sobre el grado de adecuación de los mecanismos de que dispone el sistema para llegar a todos los lugares. Es evidente que aquí se hace presente el tema de las jubilaciones ya comentado. Pero también hay diferenciación por motivo de los demás beneficios sociales, lo que no debiera ocurrir.
- c Finalmente, estos últimos beneficios demuestran una capacidad redistributiva que es interesante para el diseño de políticas sociales. En la medida que sea posible llegar a las familias no cubiertas por el sistema, beneficios tales como el de asignación familiar tendrían un impacto muy redistributivo. En cambio, el descansar en la afiliación para distribuir tales beneficios no asegura sino que los más pobres queden fuera de tal acción.

### 3.2 La Educación

Los recursos destinados por el Estado al sector educacional, cerca de 12 por ciento del gasto corriente del sector público, son

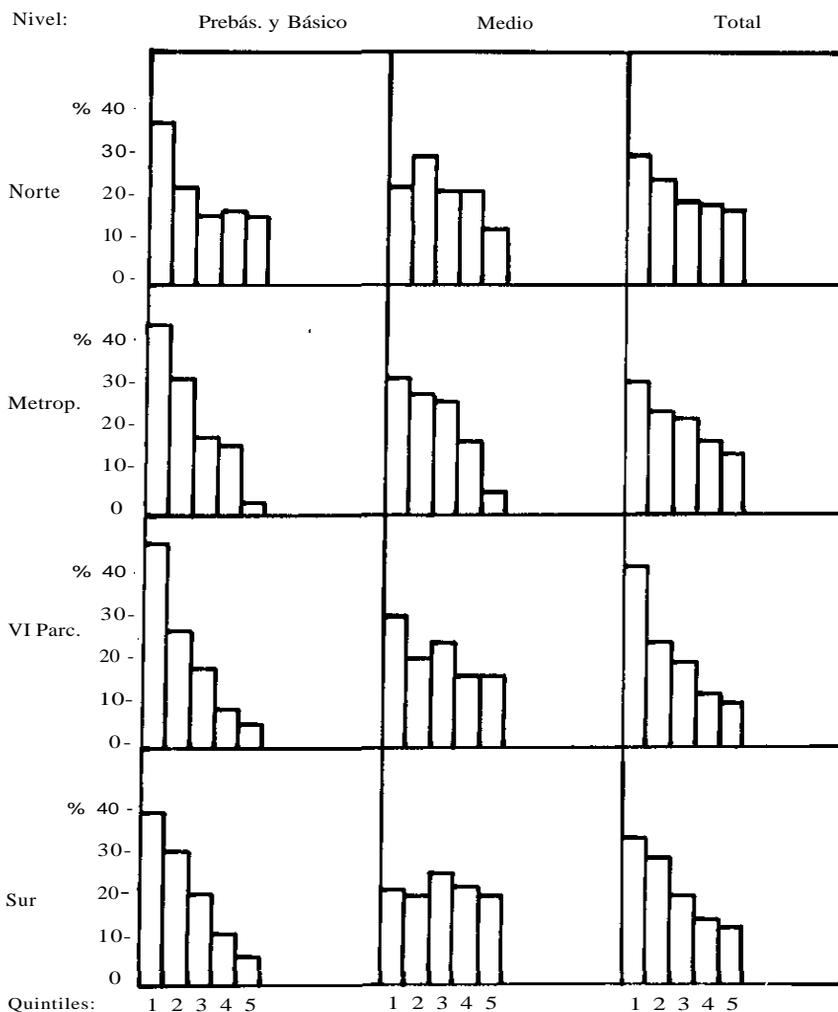
probablemente de los más redistributivos entre los gastos sociales. Ello se explica porque el sector educación destina alrededor de 55 por ciento de su presupuesto a educación pre-básica y básica (tanto pública como privada gratuita), el que cubre mayoritariamente población escolar de escasos recursos. A medida que se asciende en la pirámide escolar, la presencia de estudiantes pobres disminuye y el impacto distributivo del gasto se hace más regresivo. Esto es tan evidente que donde más redistributivo resulta este sector es en la región "VI Parcial", que no tiene universidades. En el gráfico N° 3 se puede verificar lo señalado a través de la distribución de los subsidios educativos (gasto público menos costo de matrícula y mensualidad declarado por las familias). La distribución del subsidio total (a la derecha del gráfico) es normalmente descendente (redistributiva). En cambio, la de educación media no lo es en todos los casos. La relativa al nivel básico siempre es claramente descendente salvo en el norte, que se estabiliza para el 60 por ciento de más ingresos.

Como se dijo, el resultado distributivo encontrado está muy influido por el abandono que los más pobres paulatinamente hacen del sistema educacional. Pero también hay otros elementos que facilitan o desincentivan el aprovechamiento del subsidio por parte de sectores de altos ingresos. La existencia de colegios particulares pagados (sin subsidio estatal) es una opción que no está abierta por igual en todas las regiones. De hecho, la Región Metropolitana en 1981 concentraba el 55 por ciento de toda la matrícula en ese tipo de establecimientos (excluyendo el nivel superior), lo que es claramente desproporcionado si se tiene en cuenta que sólo mantenía, a la vez, a 35 por ciento del total del alumnado del país. En consecuencia, el escaso desarrollo de la educación particular pagada en regiones facilita el que sectores de ingresos altos aprovechen el subsidio estatal. (Este mismo fenómeno se da en el caso de la salud.)

El gráfico No 4 contrasta las distribuciones del subsidio educacional y del ingreso por regiones y deciles. Se verifica el evidente carácter redistributivo del subsidio ya que las correspondientes curvas parten por encima de la diagonal y decaen alrededor del 5° y 6° deciles. Ello significa que los primeros deciles reciben proporcionalmente no sólo más que su participación en el ingreso sino que incluso mucho más que si la distribución fuera igualitaria.

Lo que no parece bien logrado, en todo caso, es el programa de alimentación escolar, que supuestamente debiera llegar al 100 por ciento de los estudiantes pobres. La información recogida por la encuesta de Ilades refleja una cobertura en algunos casos muy modesta y dentro de ésta, incompleta, es decir, con una sola comida diaria en vez de dos como se habría esperado. El Cuadro N° 7 comprueba esta aseveración. Claramente en el nivel básico hay una mayor cobertura que en el medio, pero fluctúa entre valores bajo 70 por ciento en los deciles pobres, llegando incluso a menos de un tercio. En el nivel medio, la situación es obviamente peor.

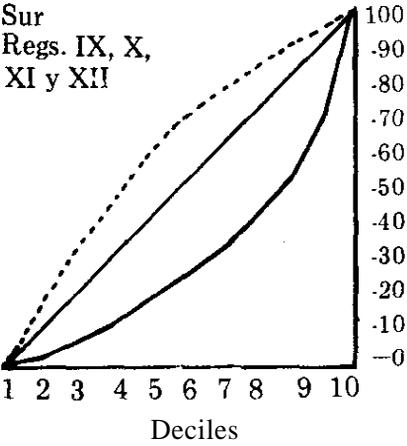
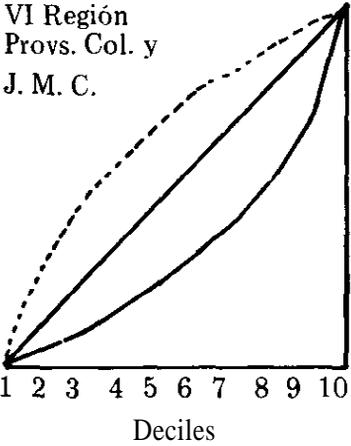
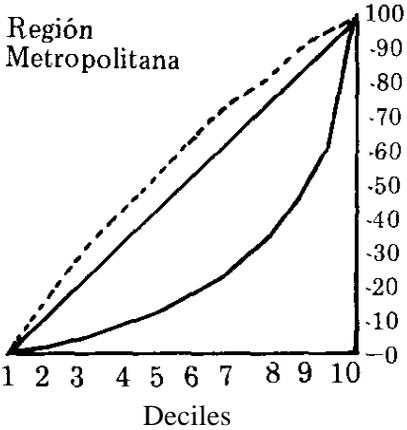
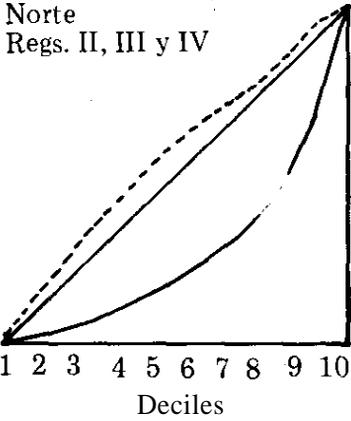
Gráfico N° 3

Subsidios Totales Educativos por Región,  
Niveles Educativos y Quintiles

Fuente: Cuadros N° 9a, b, c, d, e, f, g, h.

Gráfico N° 4

Distribución del Subsidio Educatacional (Curva Discontinua)  
y Distribución del Ingreso (Curva Continua)



Cuadro N° 7

Proporción de Niños por Decil y Nivel Escolar que Reciben Alimentación en el Colegio. Primeros Cinco Deciles. 1983  
(Deciles regionales)

Región	Nivel	Decil 1	Decil 2	Decil 3	Decil 4	Decil 5
Norte	Básico	63.4	53.4	55.3	28.2	39.4
	Medio	35.3	16.7	4.3	1.3	20.0
Metropol.	Básico	47.8	31.8	36.5	33.8	14.9
	Medio	12.7	9.5	8.7	.	13.2
VI Parcial	Básico	60.0	56.8	58.3	65.1	50.0
	Medio	45.8	35.0	27.8	9.1	23.8
Sur	Básico	71.7	53.4	67.3	50.0	53.7
	Medio	27.2	10.5	15.4	28.0	10.0

Fuente: J. Rodríguez, op. cit. 1984.

Valga señalar aquí un argumento económico. Es evidente que la situación económica de las familias opera en sentido inverso a la permanencia de los alumnos en el sistema escolar. Esto es especialmente crítico en períodos recesivos como el actual en Chile, situación que se sabe de lenta recuperación. En consecuencia, la alimentación escolar a alumnos pobres no sólo es eminentemente redistributiva sino que además es un fuerte incentivo para enviar y mantener a los hijos en la escuela. Por otra parte, si a mayor edad mayor costo de oportunidad de permanecer en la escuela (por la posibilidad de trabajar), no existen razones valederas para disminuir sino más bien para aumentar los incentivos a los niños pobres que alcanzan a llegar al nivel de educación media. Por ello es que extraña la evidente minimización del programa de alimentación en dicho nivel educativo como queda reflejado en el Cuadro N° 7.

En una época económica normal, con baja desocupación, la deserción o abandono escolar siendo preocupante no lo es tanto como en el período actual de alta cesantía, la que durará varios años más aún. El esfuerzo redoblado por mantener a los niños en las escuelas es, en consecuencia, más imperioso puesto que de otro modo su destino es no sólo improductivo sino que probablemente perjudicial para ellos mismos.

### 3.3 La Salud

El sector de la salud ocupa cerca de 9 por ciento del Gasto Corriente del sector público y es altamente redistributivo, aunque en menor nivel que el sector de educación. Algo más de un quinto del

gasto en salud es financiado con cotizaciones previsionales. Dicho aporte no se ha considerado en el cálculo de los subsidios de salud, pero debe tenerse presente para pesar correctamente los montos de la redistribución que se hace a través de este sector.

Los resultados de la encuesta de Ilades permiten construir dos tipos de estadísticas que son de interés. El primero, de orden cuantitativo en relación a consultas de salud y hospitalizaciones. El segundo, de orden financiero, para mostrar la distribución de los subsidios (estos últimos excluyen las licencias médicas que representan algo más de 6 por ciento del gasto corriente en salud). Ambos tipos de indicadores registran cierta subestimación que surge de la inevitable pérdida de información al hacer recordar a los encuestados sus episodios de salud durante los últimos tres meses previos a la encuesta misma. Sin embargo, se asume que la subestimación es neutral frente a la distribución de ingresos que es la dimensión que aquí interesa.

### Cuadro N° 8

#### Atenciones Ambulatorias y Hospitalizaciones por Regiones, 1983

Zona	Atenciones por Persona, Anual			Hospitalizaciones por
	Promedio	Urbano	Rural	100 habitantes, anual. Promedio
Norte	1.61	1.66	1.38	6.2
Metropolitana	2.23	2.23	.	5.0
VI Parcial	1.23	1.85	0.90	5.6
Sur	1.25	1.27	1.23	5.9

Fuente: J. Rodríguez, Op. cit., 1984.

El Cuadro N° 8 muestra los índices de atenciones y hospitalizaciones por regiones, y donde es posible, por sector urbano y rural. Se comprueba un mejor nivel de atenciones en Santiago, y decreciente mientras más rural es la zona. En cuanto a hospitalizaciones, la tasa es menor en Santiago. Siendo ésta una de las regiones con menores problemas relativos de oferta de salud,<sup>13</sup> hay razones para invocar la relación entre mayor salud preventiva y menor necesidad de hospitalización aunque esta investigación no está en condiciones de probar si esa es la razón aquí válida. Se observa también que, en general, las áreas rurales están menos atendidas que las urbanas, lo que induce a pensar en problemas de localización de la oferta y de

13 Véase J. M. Ugarte, "Algunas características del nivel de salud en Chile y sus regiones", C. P. U., ed. H. Lavados, *Desarrollo Social y Salud en Chile*, 1979.

consecuente dificultad de acceso a ésta para los habitantes del campo.

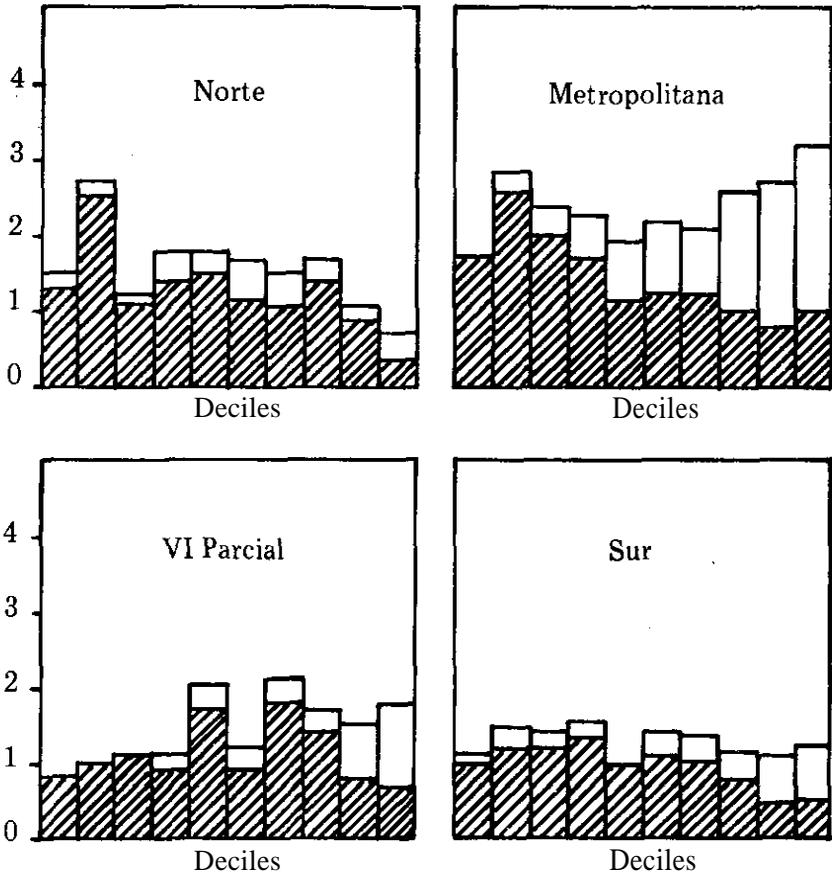
Desde el punto de vista de la situación socioeconómica de las familias, no se puede extraer una conclusión válida para todas las regiones en su conjunto. Sólo la Región VI Parcial parecería indicar que a mayor ingreso mayor logro de atenciones (estabilizándose en los ingresos altos).<sup>14</sup> Como se observa en el Gráfico N° 5, el perfil de atenciones por decil de ingresos es distinto en cada región. En consecuencia, es necesario un análisis más fino para determinar patrones de conducta de los demandantes, cuestión que no se asume en esta oportunidad. Se piensa sí, que hay factores tales como gratuidad de la atención, accesibilidad y también nivel de ingreso que influyen uniformemente en la conducta de los demandantes. Para Santiago, por ejemplo, se obtuvo una relación inversa entre nivel de ingreso y no pago de la atención médica. Dentro del no pago se incluye gratuidad así como también el "no pago" derivado de una previsión de salud muy completa (normalmente ligada a altos ingresos). Entonces, si lo que se está captando por la encuesta es el agregado de dos mercados, uno con alta gratuidad para sectores pobres, y otro pagado, abierto para quien tenga con que pagar, la forma de U que muestra el perfil de Santiago podría explicarse bajo conceptos económicos tradicionales. En otras regiones, donde el acceso a la salud es aparentemente más difícil, no hay cabida para interpretaciones simples.

14 Según lo sugerido por De Kadt, E., "Aspectos distributivos de la salud en Chile", en *Ceplan, Bienestar y pobreza*, 1974.

Gráfico N° 5

Niveles de Atención de Salud por Habitante,  
por Deciles y por Región. 1983  
(Atenciones "Sin Pago Directo" en Area Achurada.)

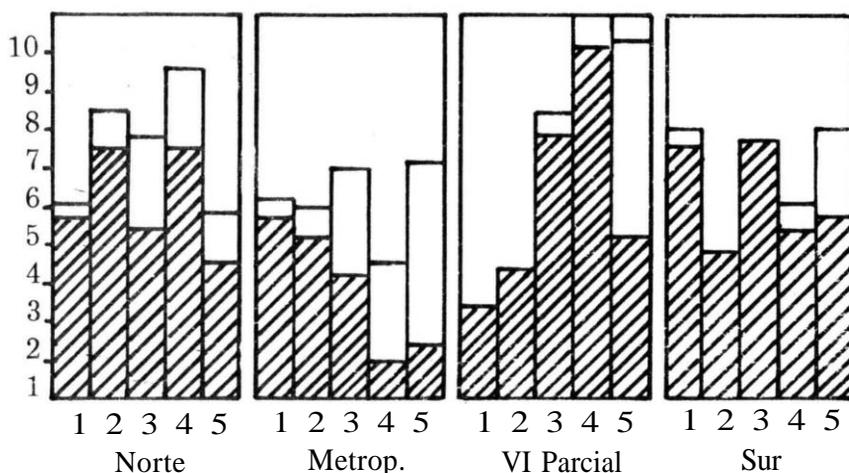
Atención de salud  
per Cápita



En cuanto a las hospitalizaciones (que se ofrecen agregadas en quintiles para no forzar la representatividad de las muestras) puede señalarse que mientras en la Región VI vuelve a presentarse la misma relación hallada para las atenciones y el nivel de ingreso, en las otras áreas aparentemente la relación es ambigua

Gráfico N° 6

Hospitalizaciones Anuales por cada 100 Habitantes  
(Área Achurada Indica sin Pago Directo) 1983



Ahora bien, desde la perspectiva del impacto distributivo del gasto en salud, los antecedentes cuantitativos deben traducirse en financieros tal que reflejen el componente de subsidio que contienen. El subsidio se entiende igual al costo de producción del servicio menos lo pagado por el usuario (sin incluir las cotizaciones previsionales).<sup>15</sup>

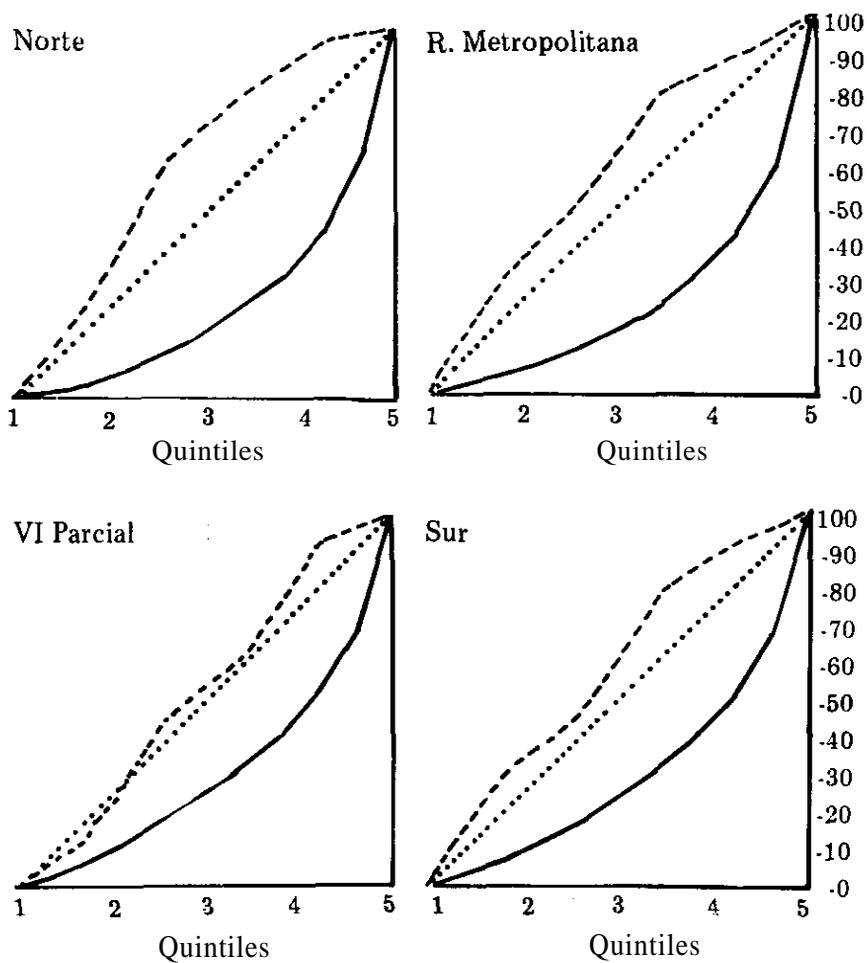
Las fuentes de subsidio en este sector vienen dadas por la utilización gratuita o pagando bajo el costo de los establecimientos del SNSS, y por el uso de los bonos del Fonasa cuando se recurre al sector privado de salud. Esto último es más frecuente en la Región Metropolitana que en las tres restantes por el grado de desarrollo del mercado privado de la salud.

En el gráfico N° 7 se contrastan las curvas de distribución de

15 Detalles metodológicos para el cálculo de costos en J. Rodríguez, op. cit., 1984.

Gráfico N° 7

Distribución de Ingresos (Línea Continua) y de los Subsidios de Salud (Línea Cortada). (Línea de Puntos es la Diagonal.)



ingresos y de subsidios de salud (ambas distribuciones acumuladas). Puede apreciarse que en todas las regiones los subsidios son mejor distribuidos que el ingreso, y que las dos regiones más rurales registran un perfil de subsidios menos progresivo que las más urbanas. Desde el punto de vista distributivo, sin que ello implique juicio alguno respecto del nivel y calidad del servicio público de salud, parecería conveniente reforzar, en consecuencia, la oferta en el sector rural posiblemente con mayor práctica ambulatoria. Dadas las restricciones presupuestarias a que se ha visto sometido el sector en el último decenio, la conclusión anterior debe entenderse como demandando un esfuerzo adicional más que una reasignación de recursos dentro del área de la salud.

### 3.4 La Vivienda

La acción del Estado en este campo ha decaído notoriamente en relación a lo que era tradicional hace 15 ó 20 años. En 1982, el gasto en este sector llegó a ser algo más de 2 por ciento del gasto corriente del sector público. En consecuencia, su impacto distributivo, aunque fuera progresivo, sería débil dada su escasa magnitud. Por lo tanto, el análisis de esta actividad tiene más valor en cuanto permite extraer conclusiones de las políticas aplicadas que en tanto el impacto distributivo mismo.

Los antecedentes de que se dispone, recogidos de encuestas a postulantes al subsidio habitacional,<sup>16</sup> permiten enjuiciar las diferentes modalidades que asumió la política de subsidio habitacional directo. Esta última ha sido la forma más importante a través de la cual el Estado ayudó hasta 1982 a las familias en la obtención de vivienda durante el actual gobierno. Posteriormente se ha vuelto a las políticas de subsidio al pago de las deudas, aspecto que aquí no se aborda. La otra política empleada de menor importancia relativa hasta 1982, y que tampoco se aborda, es la de viviendas básicas, destinada a la erradicación de campamentos y poblaciones marginales.

La política de subsidio directo ha sufrido diversas modificaciones y las características gruesas de las modalidades de subsidio fijo y variable se observan en el Cuadro N° 8. La característica fundamental de la de subsidio fijo es la importancia que se da al ahorro previo. Se sabe que ahorro e ingreso son variables muy correlacionadas por lo cual no hay gran diferencia en privilegiar a una o a la otra. En el caso de subsidio variable, se utilizó el criterio de otorgar mayor puntaje a quienes solicitaran menos subsidio, lo que significa de todos modos un sesgo a favor de la capacidad familiar para endeudarse (nivel de ingreso), pero rompió una importante barrera de acceso a la postulación. La otra diferencia fundamental está en el monto

16 En la obtención de estos antecedentes y en el análisis de los mismos la ayuda de Juan Foxley R. fue decisiva.

máximo aceptable como valor de la casa. En el caso del subsidio fijo, se permitió adquirir viviendas de hasta 400 UF y en el variable de 267 UF. Este es el factor que aparentemente más limita la opción de los sectores pudientes de postular al subsidio puesto que cierra la posibilidad de adquirir una vivienda de calidad y características aceptables para dichos sectores socioeconómicos.

La regresividad o progresividad del subsidio a la adquisición de vivienda debe definirse, sin embargo, en función de la etapa de la política que se analiza. No da lo mismo estudiar el impacto en el concurso del subsidio que en el cobro del mismo. El último obviamente está ligado al primero, pero depende también de otros factores como son la capacidad efectiva de pago de las familias, la disponibilidad de casas apropiadas en el mercado, etcétera. La incidencia efectiva viene dada por el análisis de los que cobraron o utilizaron el subsidio, mientras que la nominal o global, por el estudio de los que ganaron el concurso del subsidio hayan o no cobrado. Esta distinción es crucial porque entre 1978 y 1982 sólo 53 por ciento de los subsidios habían sido utilizados (estadística válida al primer trimestre de 1983).

### Cuadro N° 9

#### Comparación Global de los Subsidios Fijos y Variables

Subsidio Fijo	Subsidio Variable
Usado hasta 1980.	Usado desde 1981.
El monto del subsidio varía inversamente al valor de la vivienda a adquirir (máximo 200 UF.)	El monto del subsidio es variable (con máximo de 200 UF) y se acumulan más puntos mientras menos se solicita.
Se privilegia el ahorro previo y la disponibilidad de sitio urbanizado.	No se privilegia explícitamente el ahorro previo.
Valor máximo de la vivienda a adquirir: 400 UF.	Valor máximo de la vivienda a adquirir: 267 UF.

Puede apreciarse en el Cuadro N° 10 la enorme diferencia que provocó el cambio de sistema de postulación al subsidio directo (de fijo a variable). La no exigencia de ahorro previo obviamente

## Cuadro N° 10

## Subsidios Habitacionales Directos Otorgados en 1980 y en 1981 por Quintiles de Ingreso Familiar (Incidencia Nominal).

Quintil	Subsidios otorgados				Participación de cada quintil en el ingreso nacional (porcentajes)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	1980	1981
1	140	1.4	10.316	42.8	4.1	4.1
2	330	3.3	8.244	34.2	7.5	7.7
3	600	6.0	3.497	14.3	11.6	11.7
4	3.580	35.8	1.952	8.1	20.0	19.1
5	5.350	53.5	145	0.6	56.8	57.4
Total	10.000	100.0	24.104	100.0	100.0	100.0

rompe una barrera de entrada a los sectores más pobres para postular, lo que junto al establecimiento de un tope menor como valor máximo de la vivienda a adquirir y que representa una barrera a la entrada de sectores pudientes, determinan un radical cambio en el perfil socioeconómico de los postulantes que ganan el subsidio.

En el cuadro N° 11 se muestran los antecedentes de los que cobraron el subsidio. Se puede apreciar que el impacto redistributivo también cambia sustancialmente (incidencia efectiva) con el nuevo sistema aunque la tasa de cobro se reduce en forma significativa.

En consecuencia, mediante aproximaciones sucesivas se ha tendido a mejorar el impacto redistributivo del subsidio, pero algo sucede con el problema de la cobertura o tasa de cobro que merece algún análisis. Esto obviamente forma parte de la preocupación de cualquier política social puesto que lo redistributivo, siendo un criterio esencial, no es el único. Tanto es así que en la postulación de 1981 hubo un esfuerzo adicional del Estado para proveer viviendas a los favorecidos tal que de otro modo la tasa de cobro habría sido aún inferior a 19 por ciento.<sup>17</sup> Para la postulación de 1981 hay una explicación poderosa a la insignificante tasa de cobro: la situación económica recesiva a nivel nacional tiene que haber frustrado los planes familiares de adquirir vivienda. Sin embargo, la tasa de cobro de la postulación de 1980 también es baja y ello indica la presencia de otros problemas. Probablemente, uno de ellos sea el bajo nivel de ingreso familiar medio que dificulta financiar el pago de créditos al 8% de tasa de interés real. El segundo tiene que ver con el tipo de vivienda que se puede comprar con el subsidio, y la oferta de vivien-

17 El Minvu ofreció viviendas con mayor subsidio que el de la postulación formal, lo que favoreció casi a un quinto de los que cobraron el subsidio.

## Cuadro N° 11

## Subsidios Habitacionales Cobrados de las Postulaciones de 1980 y 1981, por Quintiles de Ingreso Familiar (Incidencia Efectiva).

(Al primer trimestre de 1983)

Quintil	Subsidios Cobrados				Tasa de Cobro (Porcentajes)	
	1980	1980	1981	1981	1980	1981
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje		
1	101	1.5	2.082	44.8	72	20
2	573	8.0	1.582	34.1	62	19
3			716	15.4		20
4	2.463	36.5	242	5.1	68	12
5	3.609	53.5	23	0.5	67	16
Total	6.746	100.0	4.645	100.0	67	19

das baratas que cumplan con dichas características. Se tiene información sobre las casas finalmente adquiridas por los que cobraron el subsidio de 1981, en cuanto a si fueron ofrecidas por el sector público o por el privado. Es un objetivo de la política actual que el sector privado construya para satisfacer la demanda proveniente del subsidio. Pues bien, 44 por ciento de los que cobraron y compraron, lo hicieron al sector público. Este último, como ya se señaló, vendió casas más caras de lo permitido por las bases de postulación y con un subsidio extra a través del precio. Es probable que la alta proporción de compradores al sector público indique, entre otras cosas, la dificultad del mercado privado de ajustarse a los requerimientos de esta política de vivienda.

De lo analizado, se concluye que la modalidad de postulación del tipo de la del año 1981 es relativamente adecuada para efectos de permitir el acceso de los sectores populares al subsidio habitacional (postularon más de 210.000 familias) y de frustrar a los hogares de mayor ingreso al colocar un tope máximo bajo como valor de la vivienda a adquirir. No parecen resueltos tres problemas que se han mencionado. El primero, la inestabilidad de la política, no por el lado del financiamiento público, sino por el de las familias, frente a una situación de recesión económica, lo cual significa que este sector tiende a perder su potencial antirrecesivo que le ha sido tradicional. El segundo, la necesidad de establecer un mercado hipotecario más asequible para familias de ingresos bajos y/o de combinar una política de subsidio directo simultáneamente con otra de subsidio a

la tasa de interés de quienes obtienen el primer subsidio. El tercero, la conciliación de la oferta con la demanda de viviendas baratas. Es probable que a la larga, con un sistema de subsidios ya estabilizado, el propio mercado se equilibre. Sin embargo, en esta etapa de prueba y error, el papel orientador del Estado parece necesario.

#### **4 El Gasto Social y la Pobreza**

El análisis del gasto social desde la perspectiva de quien recibe los beneficios conduce a diversas conclusiones. La primera de ellas, quizás obvia, pero a menudo olvidada, es que del gasto social se benefician muchos grupos socioeconómicos y por ningún motivo sólo los pobres. Gasto social y ataque a la extrema pobreza no son, por lo tanto, sinónimos. Si se considera que la seguridad social, que es casi la mitad del gasto social, es muy poco redistributiva hacia los pobres, y que vivienda no siempre es redistributiva, entonces se comprenderá que el concepto de gasto social, analizado desde la perspectiva de acabar con la miseria, llama a equívocos. Sectores medios e incluso de altos ingresos obtienen beneficios en todos los campos analizados y en dichos casos el gasto en cuestión tiene tanto de social como el que realiza el Estado en otras funciones como ser relaciones exteriores, hacienda, etc.

Es evidente que no todo el gasto público tiene una finalidad distributiva. Es más, puede argumentarse que ciertos servicios públicos deben estar disponibles para toda la población. Esta es una cuestión valórica y, por lo tanto, polémica. El punto que se quiere enfatizar es el de la ambigüedad del concepto "gasto social" porque invoca o se le ha utilizado para representar acciones contra la pobreza sin que integralmente ni en su mayor parte ello así corresponda.

La segunda conclusión que se extrae es la del atraso y menguada acción social en el medio rural con relación a lo urbano. En seguridad social, especialmente, pero también en educación y salud (vivienda no se pudo desagregar, pero la acción en este rubro ha sido baja en todo el país), los beneficios tienen un claro sesgo urbano. El estudio de la marginalidad, tanto urbana como rural, ha dado a conocer la ausencia de poder de presión de los pobres en dicha situación. En consecuencia, se sabe que más allá de las mejores intenciones, el Estado está sometido a una serie de demandas, algunas muy legítimas y otras sin legitimidad alguna, que tienen fuerza política y que le obstaculizan el llegar con facilidad a los más pobres. La situación de marginalidad en el medio rural es más delicada en este aspecto puesto que la propia condición geográfica de dichas áreas hace más difícil la demanda social de los pobres.

La tercera conclusión derivada del estudio tiene que ver con la pobreza misma. Se confirma que ésta se halla muy extendida en el territorio nacional y con alta probabilidad ha aumentado respecto de la situación descrita para 1970 por el "Mapa de extrema pobreza". Naturalmente que la situación de abierta cesantía por la que ha

pasado y aún vive Chile explica en parte esta agudización. Ello, en alguna medida, permite abrigar esperanzas de que un proceso reactivador de la economía reduzca en algo esta condición de miseria. A juzgar por los antecedentes que se presentan a continuación, la disminución del desempleo global debiera beneficiar también a las familias que se han sobre-empobrecido por la cesantía del jefe de hogar (véase Cuadro N° 12). En las cuatro áreas estudiadas, el porcentaje de jefes de familia pobres cesantes respecto del promedio regional es claramente superior. Hasta 3 y 4 veces en el caso del decil más pobre. Por otra parte, sin embargo, no debe olvidarse que estos jefes de hogar son, en alta proporción, trabajadores por cuenta propia, y de bajo nivel educacional (véase Cuadro N° 12). En consecuencia, no se puede confiar en que una reactivación termine con sus problemas más básicos. Ello, porque la salida de la crisis económica los beneficiará por derrame.

No interesa repetir hechos ni conclusiones por cada sector de gasto social. Pero sí sugerir acciones que se deducen del análisis realizado. Una de ellas es la importancia de canalizar y reforzar los programas de empleo a jefes de hogar, así como la reasignación de ayuda a través del sistema de seguridad social hacia las familias más pobres. Por otra parte, en el campo escolar, y considerando el valor social que tiene la retención de los estudiantes en el colegio, el aumento de cobertura y su extensión hacia el nivel de educación media de los programas de alimentación cumplirían con la doble finalidad redistributiva y de inversión en capital humano de los sectores pobres. Este estudio detectó una cobertura insuficiente de los programas actualmente en curso, lo que al menos debiera corregirse. En el área de la salud, la necesidad de intensificar las acciones ambulatorias en lo rural surgió con claridad, así como en lo habitacional se demostró que la fórmula empleada en 1981 para postular al subsidio respectivo abre las puertas a sectores más pobres a dicho beneficio y, al mismo tiempo, excluye a los sectores de más altos ingresos. Parecería, entonces, que lo que resta es disponer de suficientes recursos para hacer más significativo y amplio dicho sistema, y corregir los problemas que impiden la utilización de los subsidios.

Los problemas de calidad así como de cuantía de recursos asignados a cada sector de gasto social no han sido considerados explícitamente en este trabajo, sino fundamentalmente los aspectos redistributivos. Cada uno de dichos problemas sería objeto de un estudio particular, lo que no se consideró hacer en esta oportunidad. Hay evidencias, públicamente conocidas, de estrechez en el sector salud, cuyo impacto en la calidad del servicio debiera evaluarse. Lo mismo ocurre con vivienda, donde el principal impacto viene dado por la reducción de la cobertura del programa estatal.

Se tiene la esperanza de que este estudio, más allá de sus insuficiencias por no haber cubierto los últimos aspectos mencionados, sea de todos modos útil para perfeccionar las políticas sociales en curso o por aplicar en el país.

Cuadro N° 12

Algunas Características de los Jefes Pobres  
(Primeros Cinco Deciles y Promedio Regional)

N o r t e			
Decil	Proporción de jefes cesantes	Jefes trabajadores por cuenta propia	Educación promedio jefes. (Años de escolaridad.)
1	16.7	40.7	3.4
2	11.7	26.7	4.7
3	7.7	36.8	5.4
4	1.3	21.8	5.8
5	6.4	17.4	6.2
Promedio Regional	4.8	23.7	6.9
VI Parcial			
Decil	Proporción de jefes cesantes	Jefes trabajadores por cuenta propia	Educación promedio jefes. (Años de escolaridad.)
1	36.1	42.0	3.3
2	12.0	42.2	4.0
3	12.0	30.8	3.8
4	4.8	34.4	3.1
5	9.6	37.9	4.4
Promedio Regional	8.8	35.6	5.1

## Metropolitana

Decil	Proporción de jefes cesantes	Jefes trabajadores por cuenta propia	Educación promedio jefes. (Años de escolaridad.)
1	25.6	23.6	6.4
2	23.7	18.0	6.5
3	17.6	19.3	6.4
4	10.9	32.8	6.9
5	6.8	19.2	7.3
Promedio Regional	10.3	23.2	8.9

## Sur

Decil	Proporción de jefes cesantes	Jefes trabajadores por cuenta propia	Educación promedio jefes. (Años de escolaridad.)
1	19.0	42.3	4.0
2	10.1	33.3	4.2
3	11.4	32.4	4.0
4	21.5	23.7	4.1
5	8.9	26.5	4.5
Promedio Regional	9.4	32.0	5.2

Fuente: J. Rodríguez, op. cit., 1984.

## LIBERTAD CULTURAL, PLURALISMO POLÍTICO Y CAPITALISMO\*

**Arturo Fontaine T.**

*Capitalismo y Libertad* de Milton Friedman no sería una defensa, sino que resultaría ser, más bien, una “elegante lápida del liberalismo”, según Macpherson. Una de las razones es que Friedman no lograría demostrar que la libertad política requiere del capitalismo. En el artículo me propongo examinar ciertos argumentos que tienden a vincular la libertad propia del capitalismo competitivo con la libertad cultural y política. En la primera parte analizo planteamientos de Friedman y algunas —no todas— de las críticas de C. B. Macpherson; luego, examino enfoques de Hayek y de Kolakowski acerca de la planificación central y su carácter antilibertario. La última parte está destinada a considerar la relación entre las conclusiones a que se llega y una visión de la libertad negativa o formal. La posición que defiende concibe el sistema económico capitalista de mercado como una —no la única, desde luego— de las garantías institucionales de la libertad cultural y política. Sin embargo, se objeta el uso de conceptos tales como “condición necesaria pero no

---

ARTURO FONTAINE T. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile; M. A. y M. Phil. en Filosofía Universidad de Columbia; Profesor de Filosofía, Universidad de Chile y Academia Superior de Ciencias Pedagógicas; Director del Centro de Estudios Públicos.

\* Una primera versión de este trabajo fue presentada el día 16 de julio de 1984 en el seminario “Temas de Teoría Democrática Contemporánea”, organizado por el Centro de Estudios Públicos. Dicho seminario fue dirigido por el Sr. Óscar Mertz.

suficiente para la libertad política”, y se propone considerar a la institucionalidad capitalista, empleando los términos de Madison, como una “invención de la prudencia”. Las reflexiones finales esbozan un papel para la libre concurrencia en el proceso de constitución de las identidades de personas y grupos al interior del cuerpo social.

## 1 El Socialismo Centralizado es Antilibertario

La tesis que Macpherson disputa es que un sistema económico de propiedad privada y libre mercado sea “una condición necesaria de la libertad política”<sup>1</sup>. La proposición de Friedman es, por tanto, la siguiente: si hay libertad política (o, en general, democracia liberal) entonces hay libertad económica (o libre mercado o capitalismo competitivo, si se quiere)<sup>2</sup>. La proposición se invalida, en rigor, si es verdad que hay libertad política y es falso que haya libre mercado en al menos un caso significativo. Por consiguiente, la tesis equivale a lo siguiente: “una sociedad socialista no puede ser a la vez democrática”<sup>3-4</sup>.

Naturalmente, Macpherson, que promueve los ideales del socialismo democrático entendido como “democracia participativa”, objeta este planteamiento. Su crítica va dirigida a varias de las razones que da Friedman en apoyo de su tesis y que son, en realidad, casos particulares de la tesis general.

---

<sup>1</sup> Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, Chicago: The University of Chicago Press, 1962, p. 4. Estas materias han estado en el trasfondo de buena parte de la discusión política chilena, al menos desde la década de los años sesenta. Al respecto ver por ejemplo, William Thayer, *Trabajo, Empresa y Resolución*, Zig-Zag, 1968, pp. 181 y 182. Ver a su vez la nota 14 de este trabajo.

<sup>2</sup> Para los efectos de este trabajo, sistema de “libre mercado”, de “libre empresa”, de “propiedad privada”, de “capitalismo” son términos equivalentes en el entendido de que todos suponen un régimen predominantemente basado en la propiedad privada y la libre competencia. “Socialismo” supone aquí un sistema en el cual predomina el control estatal de los medios de producción, y salvo que se indique lo contrario, planificación centralizada. El socialismo de los movimientos “socialdemócrata”, caracterizado por su énfasis en propender a una más igualitaria distribución de los ingresos, queda fuera del marco de análisis de este trabajo. En cuanto a sus formas históricas, no ha implicado abolición de la propiedad privada de los medios de producción y planificación central no se ve afectado por los argumentos que se discuten en este ensayo como socialistas.

<sup>3</sup> Milton Friedman, obra citada, p. 8.

<sup>4</sup> Se entiende que aquí la “democracia” implica por definición libertad política y se excluye del concepto la tiranía de las mayorías sin derechos de las minorías en cuanto ésta sería una situación antidemocrática.

A mi juicio, los argumentos centrales de Friedman pueden reformularse en la forma que sigue. En primer lugar, al tener la autoridad política el control de todos los medios de producción, adquiere un monopolio sobre el empleo. En tal caso, el gobierno puede acallar a sus opositores por la vía de no darles ocupación. “Para que la gente pueda propiciar algo, en primer lugar, deben ser capaces de ganarse la vida”, dice Friedman. En otras palabras, el pluralismo político y de estilos de vida propios de la diversidad de la democracia requeriría una pluralidad de empleadores potenciales y sería destruido por el monopolio estatal (o privado, por cierto) de los medios de producción. En tanto y cuanto el socialismo implique un control colectivo o estatal de la propiedad de ellos sería incompatible con el ejercicio de las libertades públicas propias de la sociedad democrática.

La primera respuesta de Macpherson es que “un gobierno socialista que deseara garantizar la libertad política no estará impedido de hacerlo por tener el monopolio del empleo”<sup>5</sup>. A la inversa, un gobierno socialista que deseara coartar la libertad efectivamente “podría usar su monopolio del empleo para lograrlo”, pero tiene “tantos otros modos de hacerlo que ello no resulta decisivo”<sup>6</sup>. El propio Macpherson extrae y recalca la conclusión. “El verdadero problema de la libertad bajo el socialismo tiene que ver con la voluntad, no con el modo. El verdadero problema es si un estado socialista podría llegar a tener la voluntad de garantizar la libertad política”<sup>7</sup>.

En mi opinión, lo que hasta aquí dice Macpherson es rigurosamente exacto y le da, en el fondo, la razón a Friedman. Al modo de una crítica se concede el punto central por cuanto la sobrevivencia de los opositores dependerá de la voluntad pluralista del gobierno en el régimen socialista. Friedman ha escrito —y Macpherson lo pasa por alto— que bajo ese sistema la libertad depende de un acto de autocontrol o de “autonegación” por parte de las autoridades políticas. En otras palabras, el control de los gobernantes reside en ellos mismos y no en los gobernados. Hay aquí en juego un principio fundamental de teoría democrática que Madison en *El Federalista* expresaba en estos términos: “Al diseñar un gobierno que debe ser administrado por hombres sobre hombres, la gran dificultad se encuentra en esto: primero se debe capacitar al gobierno para que controle a los

---

<sup>5</sup> C. B. Macpherson, “Elegant Tombstones: A note on Friedman’s Freedom”, en *Democratic Theory*, Oxford: Oxford University Press, 1973, reimpresión de 1977, p. 151. Una buena traducción castellana realizada por Rafael Hernández V. fue publicada en la revista *Escritos de Teoría*, V octubre 1982, pp. 9-21.

<sup>6</sup> C. B. Macpherson, obra citada p. 151.

<sup>7</sup> C. B. Macpherson, obra citada p. 151.

governados, y, a continuación, se le debe obligar a controlarse a sí mismo. El depender del pueblo es, sin duda, el control primario sobre el gobierno, pero la experiencia le ha enseñado a la humanidad la necesidad de precauciones auxiliares”<sup>8</sup>. Si la vigencia política de la oposición depende de la voluntad pluralista del o los soberanos (aunque cuenten con apoyo de la mayoría) se está más cerca de un régimen despótico que de uno democrático-republicano. Por consiguiente, la estatización de la propiedad privada les da a las autoridades políticas armas para practicar el despotismo en tanto y cuanto lo estimen del caso. No creo que el argumento de Friedman requiera más.

El segundo argumento se refiere a los medios de comunicación social. Las repúblicas democráticas modernas por su extensión y el tamaño de su población requieren de medios de comunicación social (prensa, libros, radio, televisión, etc.), los cuales, a su vez, no pueden operar sin recursos económicos que son escasos. Es a través de la prensa y de los medios mencionados que se lleva a cabo principalmente la discusión cultural y política así como el arraigo de valores y tradiciones. Ocurre que si el estado controla los recursos que los medios de comunicación necesitan para funcionar (imprentas, papel, tinta, equipos electrónicos, frecuencias de transmisión, etc.), serán las autoridades políticas y las burocracias dependientes de ellas las llamadas a determinar quiénes tendrán acceso a los medios y quiénes no. Otra vez, entonces, la oportunidad que tenga la oposición de hacer oír su voz dependerá del autocontrol de los gobernantes.

La respuesta de Macpherson es a primera vista análoga a la anterior: Friedman no consigue demostrar la imposibilidad de que el gobierno socialista respete las libertades públicas, pero es cierto que “un gobierno que quisiera evitar la discusión política puede usar su posición económica monopólica para hacerlo”<sup>9</sup>. Hasta aquí queda en claro, a mi juicio, que el socialismo centralizado, al menos, es vulnerable a los argumentos expuestos por Milton Friedman.

## 2 Las Invenciones de la Prudencia

Tal vez la disputa se disolvería, en gran parte, si se interpretara como ambiguo el uso que Friedman hace de los términos en su célebre primer capítulo de *Capitalismo y Libertad*. Por una parte, habla de “condi-

---

<sup>8</sup> Plubius, “Selección de El Federalista” en revista *Estudios Públicos* N° 13, Verano 1984, Santiago de Chile.

<sup>9</sup> C. B. Macpherson, obra citada, p. 150.

ción necesaria” y, sin embargo, más adelante deja la impresión de que no está usando ese concepto en su sentido lógico: “Tal vez, dice, haya alguna manera de superar estas dificultades y de preservar la libertad en una sociedad socialista. Uno no puede decir que sea enteramente imposible”. Y luego reta a los socialistas a proponer un orden institucional capaz de lograrlo<sup>10</sup>. Me parece que tal diseño institucional debe ser capaz de “obligar al gobierno a controlarse a sí mismo”. No basta el autocontrol y Macpherson se ocupará de esto más adelante.

Sin embargo, esa sensación de ambigüedad en la expresión de Friedman desaparecería si se interpretara la tesis así: “El capitalismo es una condición necesaria para que haya garantías de libertad política”, donde el énfasis está en el concepto de “garantía institucional”. De ello se colige que el socialismo no puede dar garantías a la oposición dentro de la democracia. Para invalidar la tesis habría que mostrar un sistema de garantías institucionales —y no meramente fácticas— compatible con el control estatal o colectivo de los medios de producción. Y éste es, naturalmente, un desafío para los socialistas democráticos.

Con todo, subsiste un problema con el rigor del concepto “condición necesaria”. Friedman, como he expuesto, sostiene que “no es enteramente imposible” que un orden institucional socialista supere estas dificultades, de lo cual se desprende que el uso de la condicionalidad en el sentido lógico no es adecuado.

Lo que esta discusión revela es que conceptos como “condición necesaria” y “condición suficiente” no son siempre pertinentes en el análisis de las reglas e instituciones sociales. Creo que las reglas y principios políticos que animan a un orden institucional se justifican a base de consideraciones prudenciales. Los grandes principios políticos son, según el decir de *El Federalista*, “invenciones de la prudencia”. De esta naturaleza es, por ejemplo, el principio de la separación de los poderes. Escribe Madison en el texto ya citado: “Esta política de suplementar, mediante intereses rivales y opuestos, la falta de motivaciones más elevadas, puede encontrarse en todo el sistema de los asuntos humanos, tanto privados como públicos. Lo vemos operar en especial en las distribuciones subordinadas del poder donde el objetivo constante es dividir y disponer los diversos cargos de tal manera que cada uno puede ser un control del otro —y así que el interés privado de cada individuo pueda actuar como un centinela de los

---

<sup>10</sup> Milton Friedman, obra citada, pp. 18 y 19.

derechos públicos—. Estas invenciones de la prudencia no pueden ser un requisito menor en la distribución de los supremos poderes del Estado”<sup>11</sup>.

Es un error fundar un principio como el anterior en que todos los hombres sean necesariamente ambiciosos, egoístas y calculadores. Basta que la experiencia indique que hay una probabilidad seria de que la falta de controles facilite el desarrollo de esos vicios en las autoridades para que sea aconsejable buscar un sistema de controles y contrapesos que tienda a dificultarlos. Es suficiente, tal vez, reconocer lo que los teólogos cristianos han llamado “la naturaleza caída del hombre” para justificar la división de los poderes y contra-recomendar un orden institucional que no pone cortapisas a la voluntad de los gobernantes. Si esto es así, el desafío para el socialismo democrático no consiste en imaginar algún orden social posible en que se garantice la libertad política sin propiedad privada, sino en ofrecer un modelo plausible, cuyas instituciones estén respaldadas por la prudencia, virtud que en la ética aristotélica ocupa un lugar central.

### 3 Socialismo de Mercado, Neocorporativismo y Libertad

Macpherson, tras sostener que Friedman no demuestra la imposibilidad de que un gobierno socialista que tenga la voluntad de proteger a sus opositores no pueda lograrlo, agrega que, con todo, “los arreglos institucionales” no debieran ser menospreciados. “Porque incluso donde hay, en conjunto, la voluntad de garantizar la libertad política, siempre habrá probablemente presiones contra ella, de tal modo que resulta deseable tener instituciones que hagan más difíciles sus infracciones”<sup>12</sup>. Quizá, después de todo, la discrepancia con Friedman se reduzca al uso confuso que éste ha hecho del concepto de condición necesaria.

Su proposición institucional respecto del control de los bienes requeridos por los medios de comunicación es aceptar el libre mercado del papel, imprentas, salas de reuniones, etc.<sup>13</sup> Por consiguiente, Macpherson da la impresión de que está pensando en mantener el mecanismo del mercado en tanto y cuanto sea útil como un modo de garantizar la libertad de opinión. La manera rápida, imprecisa y desganada con que el autor formula su proposición deja demasiadas cosas en el aire, pero vale la pena destacar

---

<sup>11</sup> Plubius, “Selección de El Federalista”, revista *Estudios Públicos* N° 13, Invierno 1984, Santiago de Chile, p. 251.

<sup>12</sup> C. B. Macpherson, obra citada, p. 153.

<sup>13</sup> C. B. Macpherson, obra citada, p. 153.

que el método escogido por Macpherson es uno de los más típicos de la tradición liberal: la libre competencia.

El mercado de los bienes que se usan para expresar opiniones en las sociedades modernas está íntimamente ligado a los demás. Así, por ejemplo, no es fácil interrumpir la siguiente cadena: bosques, aserraderos, industria de celulosa, comercialización del papel, máquinas de impresión, distribución de diarios, revistas y libros, etc.<sup>14</sup>.

Por otra parte, el financiamiento de los principales medios de comunicación privados es de hecho en la sociedad actual el avisaje comercial, y éste se funda en la existencia de mercados legales para millares y millares de productos que son del todo ajenos al área de los insumos de los medios mismos. En general, los medios masivos se financian o por la vía tributaria —y dependiente, por tanto, de las autoridades políticas— o por la vía del avisaje comercial<sup>15</sup>. Es la necesidad en que se encuentran los oferentes de informar y persuadir al público de las ventajas de sus productos, lo que sustenta la mayor parte de las formas políticas y culturales de comunicación social. Y esa necesidad sólo opera donde una pluralidad de oferentes compite por conquistarse el favor de un público conformado por individuos capaces de decidir qué demandar. En una economía centralizada no se cumple el requisito de la pluralidad de oferentes competitivos y, por consiguiente, los medios de comunicación social difícilmente podrían tener un financiamiento desligado de los recursos controlados por la burocracia que depende de la autoridad política. Esto indica que las instituciones de la libre expresión se nutren del sistema político democrático y del económico de libre mercado. ¿Cuánto mercado libre se requiere para que haya un mercado de los insumos de los medios de comunicación social?

A veces se propone alguna solución de corte corporativista con el objeto de evitar tanto el control estatal como privado de los medios de comunicación social. No es el caso de Macpherson mismo, pero vale la pena de todas maneras referirse a esta sugerencia. Se inicia una búsqueda en tal caso de los “sectores relevantes” de la sociedad —sindicatos, empresarios, iglesias, universidades, etc.—, se otorga a ellos, o a sus representantes, el privilegio del acceso a los medios de comunicación social. Con

---

<sup>14</sup> “¡La Papelera No!”, grito de lucha de los opositores al gobierno socialista de Salvador Allende es un caso de interés al respecto. Dada la situación imperante en Chile, la Compañía Manufacturera de Papeles y Cartones (Papelera) era el único oferente no estatal de papel de diarios y revistas. Su expresión o quiebra era vista como una amenaza grave a la libertad de opinión por la inmensa mayoría de los opositores al gobierno de la Unidad Popular en Chile.

<sup>15</sup> Un tercer camino podría ser el de las donaciones.

frecuencia este método se plantea con respecto a la televisión, por ejemplo. Un enfoque de este tipo introduce un contrapeso “elitista” al Estado por cuanto deja los medios desligados, tanto del control del voto democrático como del consumidor en el mercado. Algunos grupos de presión tendrían per se un derecho y un poder que otros no tienen, ni podrían llegar a adquirir. Es del espíritu de esta proposición el que el derecho a administrar los medios quede concedido indefinidamente a esos “grupos selectos”. Se trataría en sentido exacto de un *privilegio*.

El planteamiento adolece, creo, de dos fallas básicas. Primero, ¿cómo escoger a esos “grupos selectos”? ¿En qué proporción han de estar representados los distintos sectores relevantes de la sociedad en los consejos de administración de los medios de comunicación social? Segundo, los “grupos selectos”, como ha sostenido Maestmäcker, son de por sí muy poderosos en la sociedad, incluso, en la sociedad democrática, por cierto, y no están sujetos —ni podrían estarlo— a los controles adecuados al gobierno. “Dado que estos grupos gozan —y por supuesto deben gozar para estar seguros— de todos los privilegios del derecho privado, el único arreglo institucional para controlarlos y criticarlos es la opinión pública. Yo no creo que los mismos grupos que más necesitan ser criticados por la opinión pública deban controlarla”<sup>16</sup>. La proposición corporativista refuerza legalmente desigualdades de influencia que existen de hecho en la sociedad democrática. Reparte el poder, es cierto, pero entre poderosos que no ponen en juego ese poder, es decir, que no compiten ni política ni económicamente.

Para inhibir el uso del poder monopólico del empleo con fines políticos, Macpherson sugiere, en primera instancia, la delegación de la administración de las unidades productivas de tal modo que se establezca una pluralidad de empleadores independientes<sup>17</sup>. Por consiguiente, ha de haber autonomía con respecto al empleo por parte de las diversas empresas<sup>18</sup>. Para asegurar la independencia de los administradores de las empresas —Macpherson no es demasiado explícito al respecto— habría que garanti-

---

<sup>16</sup> Ernst J. Maestmäcker, “Libertad y Medios de Comunicación”, revista *Estudios Públicos* N° 3, 1981, Santiago de Chile, p. 51.

<sup>17</sup> C. B. Macpherson, obra citada, pp. 151 y 154.

<sup>18</sup> C. B. Macpherson propone en la obra citada, además, el establecimiento de un ingreso mínimo garantizado. Sin embargo, la viabilidad de un mecanismo de este tipo como garantía generalizable a todos los eventuales opositores está ligada a la virtual eliminación de la escasez, situación del todo hipotética que no estimo del caso discutir aquí. Además, la fijación del monto y la administración del ingreso mínimo son de carácter prudencial. Sin pluralidad de empleadores y medios de comunicación social privados e independientes no constituye una garantía suficiente.

zar el que su nombramiento y remoción no competan a la autoridad política sino que, por ejemplo, a los trabajadores de cada empresa. El sistema institucional que requiere la democracia es, entonces, o capitalista de mercado o socialista de mercado en tanto y cuanto ello sea posible. La planificación central estricta queda descartada. Habrá, por cierto, toda una gama de mixturas con una mayor o menor presencia de propiedad privada y de planificación centralizada, pero los elementos de la combinación son los señalados y no otros.

Un socialismo de mercado tal que el nombramiento y remoción de los gerentes de las empresas no sea resorte del poder político tiene un serio problema, y es que nadie parece haber sido aún muy persuasivo cuando se trata de demostrar sus ventajas sociales, políticas o económicas con respecto al capitalismo de mercado. Tal vez lo único que se logre —si hay autogestión o cooperativas de trabajadores— es que los que laboran en una empresa sean a la vez quienes controlen indirectamente su administración. Se borraría así la separación del capital y del trabajo que es una de las fuentes de alienación según la literatura marxista clásica. El control del capital de una empresa quedaría en manos de los representantes de los trabajadores de ella.

Sin embargo, el precio que se paga puede ser alto, si se quiere realmente ser honesto con la idea y que haya una autogestión efectiva. La iniciativa privada con propiedad estatal de los medios de producción ha sido parcialmente ensayada en Yugoslavia. Mas, como ha escrito Kolakowski, “los resultados son hasta ahora demasiado tenues o ambiguos como para arrojar un cuadro claro respecto de su éxito. El punto esencial, no obstante, es que siempre hay en juego dos principios que se restringen mutuamente: a mayor iniciativa económica dejada en manos de unidades de producción socializadas particulares, y a mayor independencia de esas unidades, mayor será el papel de las leyes “espontáneas” del mercado, la competencia y el afán de lucro. Una forma social de propiedad que permitiera completa autonomía a las unidades de producción implicaría una vuelta al capitalismo para todos. La única diferencia sería que los dueños individuales de las plantas serían sustituidos por dueños colectivos, esto es, por cooperativas de productores”<sup>19</sup>.

La estructura económica en un modelo socialista de mercado en base a cooperativas de trabajadores se rigidiza enormemente porque, por ejemplo, no es posible invertir recursos en empresas que no sean aquellas

---

<sup>19</sup> Leszek Kolakowski, *Main Currents of Marxism*, Oxford, Oxford University Press 1978, p. 160 (edition of 1981).

en las que el individuo en cuestión labora, lo cual hace que en definitiva las decisiones de inversión tiendan a quedar en manos del Estado. Tampoco es claro cómo —sin intervención centralizada estatal— podría crearse una nueva empresa, ni qué ocurre cuando una quiebra, ni cómo se selecciona a las personas para llegar a trabajar —y por ende a tener derecho directo o indirecto de administración— en las empresas de mayores recursos. (Una secretaria de Codelco podría ganar mucho más y aspirar a mucho más poder que la de un supermercado, por ejemplo. ¿Cómo se filtra entonces a los postulantes, en qué supera ese método de selección a la solución capitalista?)

Desde la perspectiva filosófica de Macpherson, un socialismo de mercado real ¿no conllevaría la reaparición del “individualismo posesivo”?<sup>20</sup> ¿Estaría alguien dispuesto a sostener hasta las últimas consecuencias que unidades cooperativas de producción operando en un mercado significan la abolición de la explotación del hombre por el hombre y de la alienación porque se suprime la escisión entre capital y trabajo, y no hay apropiación de la plusvalía por parte del propietario privado? ¿Es plausible afirmar lo anterior y aceptar que, con todo, las “leyes del modo de producción capitalista” siguen tan vigentes como antes pese a la abolición de la propiedad privada de los medios de producción y al advenimiento del socialismo? ¿No es patente que esta sociedad socialista no logra abolir esa “coerción” inevitable en el capitalismo —según Macpherson deriva de Marx— y que consistiría en que el individuo porque no es dueño del medio de producción donde labora requiere “persuadir” a algún empresario de que lo contrate y no es libre, por tanto, de no contratarse, es decir, de no celebrar contrato alguno?<sup>21</sup> ¿No dependerá su empleo de que “persuada” a alguna de las cooperativas existentes —o, mejor dicho, a su gerencia— de que lo contraten? ¿No ocurre que en un régimen de libre concurrencia, el empresario —y, cabe esperar que en un socialismo de mercado, la unidad de producción cooperativa— no subsiste a la larga si no “persuade” a su clientela y cuenta con su favor? ¿No ocurre, en definitiva, que un orden social libre no se funda en la autosuficiencia sino que en la cooperación voluntaria de

---

<sup>20</sup> Ver C. B. Macpherson, *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, Oxford: Oxford University Press 1962. *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford: Oxford University Press 1977, y “Liberal Democracy and Property” en *Property* edited by C. B. Macpherson, Toronto: University of Toronto Press 1978. No veo fácil reconciliar en la filosofía política de Macpherson al socialismo de mercado, por ejemplo, con su ‘redefinición’ del concepto de propiedad planteado en el último de los trabajos citados.

<sup>21</sup> C. B. Macpherson considera esta hipótesis en su trabajo “Two Elegant Tombstones...”, obra citada, pp. 145-147.

individuos y unidades de organización intermedias que son justamente insuficientes y necesitan unos de otros?

Al parecer, los comentarios de Macpherson acaban por implicar alguna forma de socialismo de mercado como garantía de la libertad política. Sin embargo, hay otra sorpresa —y Macpherson es harto aficionado a ellas—. El conejo que viene en la manga esta vez es que lo anterior no basta. Aun un socialismo descentralizado es vulnerable porque es evidente que si existe un obicuo partido político único o dominante en todas las industrias y plantas (y en todos los sindicatos) la multiplicidad de empleos se hace enteramente ineficaz si, o en tanto, el partido así lo desee. El problema no es la ausencia de un mercado del trabajo sino la presencia posible de otra institución como un partido obicuo que pone otras cosas por encima de la libertad política<sup>22</sup>. A mi juicio, esto reafirma, por una parte, la necesidad de que la fórmula de mercado propuesta para descentralizar el poder tenga una razonable probabilidad de buen funcionamiento y, por otra, subraya la importancia de entender las instituciones como “invenciones de la prudencia”. Tanto Friedman como Macpherson parecen no verlo claramente así. La gravedad que encierra la posición de Macpherson es que minimiza la importancia práctica de los arreglos y mecanismos institucionales para la contención del poder bajo el socialismo en beneficio de condicionantes históricos y sociológicos, voluntaristas u otros. Deja de haber, como en el liberalismo clásico, una filosofía política de la libertad. Pero la experiencia de los socialismos reales es un testimonio elocuente del valor de la teoría de las limitaciones institucionales al poder.

Por otra parte, como ya he planteado, no es una relación de condicionalidad necesaria en el sentido estricto de la lógica formal lo que vincula la institucionalidad del libre mercado y la libertad política. No es lógicamente necesario que un régimen de planificación central estricto implique de hecho un control completo de la libertad de opinión, por ejemplo. Es concebible que subsistan márgenes de libertad sustentados en divergencias provenientes tal vez de opiniones e intereses de las distintas ramas de la burocracia estatal y de los grupos de presión de la sociedad (partidos, sindicatos, Fuerzas Armadas y otros). La separación de poderes —para reiterar el ejemplo anterior— no deja de ser un principio político fundamental para la libertad por el hecho de que haya habido en el pasado, y puede haberlo en el futuro, algunos déspotas ilustrados, justos y buenos. Tampoco el capitalismo es absolutamente seguro. Es posible que algún “partido obicuo” lograra traspasar todas las vallas que representan las dis-

---

<sup>22</sup>C. B. Macpherson, obra citada, p. 153.

tintas formas de la descentralización que en ese régimen debe existir. Sin embargo, lo que Macpherson no hace —creo— es ofrecer un orden institucional socialista-democrático plausible. Y ello porque no se especifica cómo funcionaría el socialismo de mercado en el área de las comunicaciones y del empleo, lo que resulta necesario para establecer algún tipo de resguardo institucional. Y mientras ello no se haga, más vale seguir confiando, pese a sus muchas imperfecciones, en el capitalismo de mercado. El peso de la prueba recae en quien propicia la novedad. Particularmente, si quien lo hace ha planteado la peligrosidad del “partido obicuo” en los términos señalados.

Con todo, la amenaza del “partido ubicuo” que “pone otras cosas por encima de la libertad” admite otra lectura. Posiblemente lo que Macpherson quiere decir —y que comparto plenamente— es que ninguna institución protectora de la libertad es sustituto de la fe en el valor de la libertad. Una sociedad que no crea en la libertad y en la que prime ese “partido ubicuo” encontrará resquicios para sortear los resguardos jurídicos. La institucionalidad viva es siempre un resultado de interpretaciones, tradiciones, opiniones y creencias. La defensa de la libertad se juega, en última instancia, en el campo de los valores y las ideas que dan sentido a las normas de convivencia. ¿Cómo crear, conservar y profundizar la cultura de la libertad? Ese es el gran desafío tanto para los partidarios del socialismo como del capitalismo democrático.

Macpherson, en el ámbito político, le atribuye valor al contexto histórico y social en el cual surge el socialismo para determinar la probabilidad de que no renuncie a la libertad y sea realmente democrático y descentralizado. El subdesarrollo de los países en que el socialismo triunfó primero, la ausencia de una ética del esfuerzo y el trabajo en las grandes masas, un clima internacional de “guerra fría”, el origen revolucionario y no pacífico de los gobiernos socialistas serían factores que habrían alejado a los “socialismos reales” de la libertad y facilitado la preponderancia de esos “partidos ubicuos”. En otro contexto —presumiblemente el de las democracias de los países desarrollados— el socialismo tendería a favorecer más la libertad.

#### **4 Totalitarismo, Planificación Central y Mercado en Hayek y Kolakowski**

Para Macpherson, el socialismo, si quiere dar garantías institucionales para la democracia, ha de abrir paso a la descentralización del mercado en lo que dice relación con el empleo y los medios de comunicación social.

Este es el tema del *Camino de la Servidumbre*, de Hayek, ensayo del cual Lord Keynes dijera: “Filosófica y moralmente, estoy de acuerdo virtualmente en todo; y no sólo de acuerdo sino que además conmovido profundamente”. En líneas generales, el argumento podría reformularse, a mi juicio, como a continuación se indica:

a) La planificación centralizada democrática implicaría la imposición de las preferencias de la mayoría en aquello que tiene que ver con los medios necesarios para nuestros fines. Ello porque “es de la esencia del problema económico que la confección del plan económico implique decidir entre fines competitivos o conflictivos —entre necesidades diferentes de diferentes personas—”<sup>23</sup>. El “plan” que definen los representantes del pueblo en el mejor de los casos haría que esa decisión en favor de ciertas necesidades de ciertas personas y dejando de lado las de otras, se ajustará a la voluntad de los elegidos por los más: “El control económico no es meramente el control de un sector de la vida humana que puede ser separado del resto; es el control de los medios para todos nuestros fines. Y quienquiera tenga el control exclusivo de los medios determinará también qué fines deben perseguirse, qué valores están más alto y cuáles más bajo —y, en otras palabras, en qué se debe creer y por qué se debe luchar—. La planificación central significa que el problema económico ha de ser resuelto por la comunidad y no por el individuo, pero esto implica que debe ser también la comunidad, o más bien sus representantes, la que debe decidir acerca de la importancia relativa de las diversas necesidades”<sup>24</sup>. Hasta aquí hay una fuerte coerción, más supuestamente apoyada democráticamente. Es una tiranía de la mayoría.

b) Sin embargo, no hay modo de controlar y evaluar a los representantes a cargo de la confección del plan en términos de que efectivamente se ajusten a las preferencias de las mayorías. Ello debido a que “cuáles son los fines que entran en conflicto, y que deben ser sacrificados si deseamos obtener otros; en breve, cuáles son las alternativas entre las cuales tenemos que escoger, sólo puede ser determinado por aquellos que tienen los datos; y sólo ellos, los expertos, están en situación de decidir qué fines serán preferidos. Es inevitable que impongan escala de preferencias a la comunidad para la cual planifican”<sup>25</sup>. El símil de la delegación de poderes en el

---

<sup>23</sup> Friedrich Hayek, *The Road to Serfdom*, Chicago: The University of Chicago Press, 1976, p. 65. Para versión castellana, ver *Camino de Servidumbre*, Madrid: Alianza Editorial, 1977.

<sup>24</sup> Friedrich Hayek, *The Road to Serfdom*, Chicago: The University of Chicago Press, 1976, p. 92.

<sup>25</sup> Friedrich Hayek, *The Road to Serfdom*, Chicago: The University of Chicago Press, 1976, p. 65.

Parlamento liberal no funciona por la naturaleza global (el rango amplísimo de decisiones que les compete) y eminentemente discrecional de las facultades de resolución que se traspasan, lo cual hace virtualmente imposible una evaluación racional y oportuna del desempeño de los representantes porque se carece de la información de que ellos disponían al momento de resolver.

c) Por consiguiente, la situación hipotética descrita en a) —tiranía de la mayoría— de hecho no se produce. Al contrario, la planificación centralizada, aunque se plantee con voluntad democrática, genera tendencias contrarias a la libertad de las personas y al control de los representantes por parte de las mayorías. La elección del comité de planificación central equivaldría más o menos a escoger quiénes serán nuestros déspotas.

Lo totalitario de la planificación central deriva de que la sociedad libre no está construida en beneficio de ningún objetivo único: “La libertad individual no puede ser reconciliada con la supremacía de ningún objetivo determinado al cual la totalidad de la sociedad debe subordinarse del todo y en forma permanente”<sup>26</sup>. La excepción típica de esta regla es el estado de guerra, en el cual los sacrificios se justifican para salvaguardar la libertad en el futuro. Esta visión de la sociedad libre como plural en cuanto a sus objetivos es de origen burkeano. Los estados del mundo cristiano, según Burke, tienen constituciones que “no son sistemáticas, no han sido dirigidas hacia ningún objetivo particular, eminentemente distinguido que sobrepase a todos los demás. Los objetivos que incluyen son infinitamente variados y han llegado a ser, de algún modo, infinitos”<sup>27</sup>. Para Burke, el intento jacobino pone al Estado al servicio de uno o varios objetivos “eminentes” y con ello atenta en contra de la libertad tradicional en estados como el de Gran Bretaña. “No hay que extrañarse, entonces, de que si se quiere considerar a estos estados como máquinas destinadas a trabajar para un solo gran objetivo, resulte difícil concentrar esa fuerza disipada y equilibrada, o conseguir que se una la fuerza de toda la nación en un solo determinado punto”<sup>28</sup>.

Hayek ha adoptado de Michael Oakeshott el término “nomocrático” (gobernado por la ley) para definir al orden social libre en cuanto distinto del orden social telocrático (gobernado por un propósito o por objetivos determinados). En la sociedad libre, el bien común o público es un orden

---

<sup>26</sup> Friedrich Hayek, *The Road to Serfdom*, Chicago, The University of Chicago Press. 1976, p. 206.

<sup>27</sup> Edmund Burke, “Selección de Escritos Políticos”, revista *Estudios Públicos* N° 9, Verano 1983, p. 159. Santiago de Chile.

<sup>28</sup> Edmund Burke, “Selección de Escritos Políticos”, revista *Estudios Públicos* N° 9, Verano 1983, p. 159. Santiago de Chile.

de reglas que no se ordena a ningún fin concreto particular y capaz, por eso mismo, de coordinar la actividad social de modo que las personas y agrupaciones intermedias logren autónomamente sus fines propios mediante la cooperación voluntaria<sup>29</sup>. Creo que esta tesis central acerca de la sociedad libre trasciende a Burke y podría ser justificada a partir de concepciones filosóficas diversas, a saber, una interpretación tomista del bien común como perteneciente a la categoría del accidente de relación (un orden, un modo de coordinación) y no de la sustancia; o a lo Kant a base de la distinción entre el derecho y el bien. Habría una pluralidad de fundamentaciones ontológicas, metafísicas y antropológicas que abonan, sin embargo, en lo sustancial desde un punto de vista político, un mismo orden: la sociedad libre<sup>30</sup>. Con todo, por cierto que una derivación kantiana de la sociedad libre y una burkeana, por ejemplo, a pesar de concordar en el ideal antes reseñado discreparán en torno al alcance y naturaleza de muchísimas normas llamadas a implementarlo en la praxis social concreta.

La sociedad totalitaria, barruntada por Burke en el modo de actuar jacobino, se aparta de la pluralidad del orden libre en beneficio de un orden telocrático y tiende a abolir la propiedad privada de los instrumentos de producción e introducir la planificación centralizada como el modo predominante de toma de decisiones en el campo económico-social. Los argumentos de Hayek y Friedman apuntan a vincular este proceso de organización económica con el establecimiento de un orden telocrático en lo cultural y político. La tesis parece ser corroborada, en importante medida, por pensadores de raigambre socialista como Leszek Kolakowski. En efecto, según el filósofo polaco, a diferencia de los autoritarismos como el zarista, “el principio totalitario de organización requiere el control estatal de los medios de producción”<sup>31</sup>, y agrega que “el totalitarismo tiene mayores posibilidades de lograr su ideal dentro de una economía socialista”<sup>32-33</sup>. En el tercer tomo de su célebre obra sobre el marxismo, Kolakowski ha

---

<sup>29</sup> Friedrich Hayek, “Principios del Orden Social Liberal”, revista *Estudios Públicos* N° 6, Segundo trimestre, 1982, p. 183.

<sup>30</sup> Michael J. Sandel en un artículo interesante desde muchos puntos de vista identifica, a mi juicio, erróneamente, la sociedad liberal con su fundamentación kantiana a pesar de que muchas de las expresiones que usa podrían ser burkeanas. Ver Michael J. Sandel, *Political Theory*, Vol. 12, N° 1, February 1984, pp. 81-96.

<sup>31</sup> Leszek Kolakowski, “Las Raíces Marxistas del Estalinismo”, revista *Estudios Públicos* N° 11, Invierno 1983, p. 208. Santiago de Chile.

<sup>32</sup> Leszek Kolakowski, “Las Raíces Marxistas del Estalinismo”, revista *Estudios Públicos* N° 11, Invierno 1983, p. 208. Santiago de Chile.

<sup>33</sup> Acerca del autoritarismo y totalitarismo, ver Juan Yrarrázaval, “Elementos para una Distinción entre la Sociedad Totalitaria y los Regímenes Políticos Autoritarios”, revista *Estudios Públicos*, N° 12, Primavera 1983. Santiago de Chile.

escrito: “De esto no se colige que todo intento de socializar los medios de producción deba necesariamente dar como resultado una sociedad totalitaria, y es una en la cual todas las formas de organización son impuestas por el Estado y los individuos son tratados como propiedad estatal. Sin embargo, es cierto que la nacionalización de todos los medios de producción y la completa subyugación de la vida económica a la planificación estatal (sin importar cuán efectiva o inefectiva sea esa planificación central) prácticamente significa una sociedad totalitaria. Si la base del sistema es que la autoridad central define todos los objetivos y formas de la economía, y si la economía, incluida la fuerza de trabajo, está sujeta a la planificación global de esa autoridad, la burocracia ha de transformarse en la única fuerza social activa y adquirirá, a su vez, un control indiviso sobre otros aspectos de la vida”<sup>34</sup>.

Los argumentos considerados permiten afirmar, en consecuencia, con razonable seguridad, que un régimen de libre competencia, como el que hace posible un capitalismo competitivo, es una de esas “invenciones de la prudencia” que da respaldo institucional a la libertad cultural y política. Si se quiere guardar la identidad y las tradiciones sin sacrificar el principio que sólo valoriza como morales decisiones respecto de las cuales los individuos son responsables porque fueron voluntarias, es dentro de este esquema en el cual hay que moverse. Habrá tradición, entonces, pero renovada constantemente en un clima que permita la discrepancia, y, por tanto, también, el apartarse de ellas. Se vive un poco más a la intemperie, pero es eso justamente lo que le da valor a lo que allí se configura como estilos de vida social.

## **5 Libertad Negativa, Economía Libre e Identidades Personales y de Grupos**

Mas a continuación sobreviene una pregunta respecto de las implicancias filosóficas de la tesis anterior. Al atribuírsele ese significado al control de los medios necesarios para nuestros fines y, por ende, a la organización jurídico-económica de la sociedad, ¿se es congruente o no con la concepción de la libertad negativa? La distinción de Berlin plantea la “libertad positiva” como autorrealización, como liberación del “yo”, auto-dominio, etc. La libertad negativa sería la capacidad de actuar sin ser obs-

---

<sup>34</sup> Leszek Kolakowski, *Main Currents of Marxism*, Oxford: Oxford University Press, 1978, p. 160.

truido por otro, es decir, en ausencia de coacción. En el campo político, la tradición liberal se identifica más bien con la libertad en su sentido negativo y es ella la que funda el pluralismo de fines que caracteriza a la sociedad libre. Ha sido común, en cambio, según Berlin, que los regímenes autoritarios y totalitarios apelen a una noción política de la libertad en su sentido positivo. (Liberación del hambre, de la explotación de una raza o clase, etc.)<sup>35</sup> A mi juicio, los argumentos expuestos son enteramente congruentes con una noción de libertad negativa a lo Berlin.

Nadie duda de que los hombres necesitan para lograr sus fines de una serie de medios que son escasos. Todo orden social requiere de un sistema de toma de decisiones al respecto, el cual ciertamente influye en qué fines —y para quiénes— se harán de hecho más difíciles o fáciles de obtener. La idea central de una sociedad basada en la libre concurrencia es que los medios deseados para lograr los fines de cada cual se consigan de los otros sin coerción, esto es, respetando las reglas que emanen de la noción de la libertad negativa.

Sin embargo, la concepción de la libertad de inspiración socialista tiende a exigir que se garantice a los individuos el acceso efectivo a los bienes económicos útiles para hacer uso de todas las libertades. Ello se aparta del concepto de libertad negativa y formal a lo Hayek (aunque no forzosamente a lo Berlin)<sup>36</sup>, quien rechaza la idea de la libertad como poder positivo o libertad material<sup>37</sup>. La pregunta es si no se cae en una concepción de la libertad como poder material al vincular liberalismo económico y liberalismo cultural y político. Una visión de la libertad negativa y liberal como la propuesta no asegura, en general, el acceso efectivo a los bienes, sino que un marco de reglas que permiten una libre concurrencia para conseguirlos<sup>38</sup>. Se garantiza, por ejemplo, la plena libertad de movimiento —incluida la libertad de entrar y salir del país— y no por ello se pretende que todos vayan a tener dinero para viajar a Europa. La protección de la libertad cultural y política, entonces, exige un orden institucional jurídico económico que permita la libertad para concursar por el acceso a los medios de comunicación social, por ejemplo. No se pide, naturalmente, tener

---

<sup>35</sup> Isaiah Berlin, “Two Concepts of Freedom” en *Four Essays on Liberty*, Oxford: Oxford University Press, reprint 1977, pp. 118-172.

<sup>36</sup> No me refiero al caso de un ingreso mínimo como garantía en contra del desempleo involuntario y de otras prestaciones básicas que no estimo incompatibles con una sociedad capitalista basada en una concepción negativa de la libertad sino a derechos positivos que van más allá de ello.

<sup>37</sup> Isaiah Berlin, obra citada, pp. XXVI y 123.

<sup>38</sup> Friedrich Hayek, *The Constitution of Liberty*, Chicago: The University of Chicago Press, 1960, p. 15 y sigtes.

la seguridad de que cualquiera tomado al azar vaya a tener buen éxito si se propone manejar una casa editorial. ¿Significa esto que la libertad de imprenta (formal) sólo “tiene valor” para los dueños de imprentas? No me es posible aquí considerar en toda su extensión este apasionante problema que está en la base de buena parte de la crítica marxista clásica al sistema capitalista. En este artículo creo que basta con señalar que la noción de libertad negativa no se contradice con la exigencia de una institucionalidad económica de mercado entendida ésta como una de las garantías jurídicas de la libertad cultural y política; y, segundo, que la libertad formal “vale” para los no propietarios en tanto y cuanto el mercado empuje a los dueños de los medios de producción a ponerlos al servicio de los usuarios y consumidores de lo que producen, es decir, en el caso de la libertad de imprenta, los lectores.

Los medios para ejercer las libertades deben ser obtenidos de los demás haciéndose útil para ellos. Se trata de un principio de interacción social de gran valor moral y psicológico: al entender las necesidades y deseos de los demás, y encontrar manera de satisfacerlos, hallo los medios de que se cumplan mis propios deseos y objetivos. Este es un proceso difícil y muchísimas veces da origen a frustraciones y resentimientos. Con frecuencia el rechazo a que “el trabajo humano se trance como una mercancía en el régimen capitalista” significa que no se ha comprendido y asumido en toda su extensión el desafío que representa el tener que ganarse la vida ofreciendo servicios por los que otras personas estén efectivamente dispuestas a dar libremente algo a cambio. Sustraer el trabajo del mercado equivale a transferir esas decisiones dispersas (con los incentivos que generan millones y millones de personas diversas, a la burocracia central. Es difícil imaginar que una opción así pueda ser en general menos opresora que las “leyes del mercado”. Naturalmente, las preferencias que el mercado considera no son las del “verdadero yo”, las del “yo racional” o “ideal”, sino las del yo empírico, las que de facto la gente reconoce como tales e intenta satisfacer. El sistema no refuerza jurídicamente el paternalismo. Para usar la célebre expresión de Kant: “nadie ha de obligarme a ser feliz a su manera”.

Permítaseme intercalar aquí una anécdota: Hace algunas semanas un programa de televisión documentó las actividades de un machi en la Araucanía. El jefe mapuche aparecía haciendo visitas muy al estilo del médico en consulta domiciliaria, sólo que sus ungüentos, invocaciones, fórmulas rituales, atuendos y adminículos eran de otro cuño, muy ajenos a lo que nos han habituado a considerar como propios de “las ciencias médicas”. Para mí, el punto culminante del reportaje tuvo lugar después que el machi

abandona el lugar que ha visitado, se despide de la entrevistadora, y, luciendo su extraordinario peplo de plumas, sube a un Daihatsu Charade, de color rojo. El machi se acomoda tranquilamente en el asiento del conductor, pone en marcha el motor y luego se aleja haciendo señas a los camarógrafos. Hasta ese momento el documental podría haber obedecido a un montaje para turistas. El Charade rojo, en cierto modo, le devolvió su ingenuidad al cuadro.

La pregunta es si el Charade no traiciona el estilo de vida mapuche. La anécdota sólo quiere ilustrar la cuestión de si la apertura comercial y, en general, el sistema capitalista no distorsiona valores y crea formas de vida profundamente inauténticas para nuestra cultura. Inquieta la posibilidad de que estilos de vida ajenos al mapuche y, por extensión, al latinoamericano, se incrusten en nuestras sociedades torciendo la identidad de las personas y grupos sin respetar su visión de sí mismos y sus tradiciones. El tema excede indudablemente el alcance de este artículo, sin embargo se toca con él, porque buena parte de las actitudes anticapitalistas en nuestro continente se deben a un temor a perder “lo propio”<sup>39</sup>.

El asunto de que he tratado se refiere a instituciones jurídicas y a su capacidad para resguardar un marco de decisiones voluntarias en el campo ético, cultural y político. Dichas instituciones, en este caso, dicen relación con las libertades que, como la de contratar y de trabajo, se conectan directamente con la estructura económica de la sociedad. He partido del principio según el cual la voluntariedad de los actos es requisito sine qua non de la moralidad de los mismos. Por consiguiente, estimo que el sentido de las instituciones económicas de la sociedad es aproximarse a reflejar decisiones libres y responsables. Ellas se enmarcarán dentro de los valores de los diversos grupos sociales, pero en definitiva debiera corresponder, en general, a las personas individuales el juicio con respecto a qué es lo que les conviene y a qué es lo que en cada caso particular consideran lo bueno. Este principio no implica un relativismo absoluto según el cual todas las opiniones “valen lo mismo” y ninguna se acerca a la verdad más que otra. Lo que se afirma es que la responsabilidad moral supone ausencia de coerción en la decisión. Esta visión es compatible tanto con una ética de rai-gambre kantiana como de una aristotélica. Por cierto, la fundamentación filosófica de este principio que asumo aquí escapa al marco de este artículo.

---

<sup>39</sup> Para este problema visto desde el ángulo de la cultura abierta, ver Mario Vargas Llosa, “El Elefante y la Cultura”, revista *Estudios Públicos*, N° 13, Verano 1984.

A mi juicio, en una sociedad libre la persona descubre y labra su propia identidad y la de los grupos sociales que la rodean en el proceso de hacerse provechosa a otros a través de su trabajo, y de facilitarles la realización de sus aspiraciones. De allí también que la libre concurrencia sea un mecanismo de conocimiento personal y social que empalme naturalmente con otras prácticas e instituciones destinadas, asimismo, a conseguir y propagar las distintas formas de conocimiento del mundo y de los hombres.

En el caso de nuestros pueblos latinoamericanos con su variadísima mezcla y superposición de razas, culturas y subculturas fracturadas e incipientes, acosadas y, sin embargo, bullentes y promisorias, el establecimiento real de la libertad cultural, política y económica es el mejor modo de permitir que el proceso de búsqueda de nuevas —y viejas— identidades se lleve a cabo con respeto y dignidad. Necesitamos entroncar nuestra identidad futura en el pasado y, por lo tanto, en las tradiciones que sean capaces de sobrevivir no protegidas por la coerción. De lo contrario ese futuro sería falaz y espúreo, o podría, quizá, llegar a tener el encanto nostálgico que tienen los restos conservados del ayer, pero jamás lograría tomar la belleza enérgica y superior que alcanzan los actos libres de los hombres éticos. □

## **LIBERTAD Y COERCIÓN: POSICIONES SOCIALISTAS, POSICIONES LIBERALES\***

**Rafael Echeverría, A. Fontaine T. y otros**

Sr. Rafael Echeverría:

Yo creo que estamos enfrentados a un tema que es apasionante, cual es el tema de la libertad. La perspectiva adoptada en la reponencia de Arturo Fontaine, “Libertad cultural, pluralismo político y Capitalismo”<sup>1</sup>, privilegia el análisis de cómo resuelven el problema de la libertad el capitalismo, por un lado, y el socialismo, por el otro, o bien, cómo se le conceptualiza desde dos cuerpos doctrinarios diferentes, como son el liberalismo y el marxismo. Uno de los objetivos de la ponencia que acabamos de escuchar consiste en responder a las críticas u objeciones que Macpherson plantea al concepto de libertad de Milton Friedman, para lo cual se recurre no sólo a los propios argumentos de Friedman, sino también a ciertos planteamientos de F. A. Hayek y E. Burke y a algunos aspectos de la crítica

---

RAFAEL ECHEVERRÍA. Ph. D. en Sociología, Universidad de Londres.

ARTURO FONTAINE T. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile; M. A. y M. Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia; Profesor de Filosofía, Universidad de Chile y Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, Director del Centro de Estudios Públicos.

\* Centro de Estudios Públicos, 16 de julio de 1984. Versiones escritas de las exposiciones realizadas con motivo de una mesa redonda sobre “Temas de Teoría Democrática Contemporánea”.

<sup>1</sup> Artículo publicado en p. 71 de este mismo volumen.

de L. Kolakowski al marxismo. Mi impresión es que la ponencia apunta adecuadamente a ciertos puntos débiles de la crítica de Macpherson y que destaca los que considero puntos fuertes en las posiciones de Friedman y Hayek. Sin embargo, creo que la argumentación que nos ofrece Fontaine elude —o simplemente no asume— aspectos tanto o más importantes que han estado presentes en la confrontación entre liberalismo y marxismo en torno al tema de la libertad. Creo que si estos aspectos —ausentes en la ponencia— no son incorporados en el debate, éste se presenta unilateralmente, restándole arbitrariamente racionalidad a la posición que pretende cuestionar. El propósito de mi comentario será el reintroducir algunos de estos aspectos que la ponencia olvida, en el debate, e incluso hacer algunos comentarios sobre ellos.

1. Cuando uno inicia la lectura de *Capitalismo y Libertad*, de Friedman, lo primero que sorprende es su tajante afirmación de que lo económico condiciona a lo político y lo cultural y que el instrumento de tal condicionamiento es la propiedad sobre los medios de producción. La sorpresa proviene no —evidentemente— por la originalidad de la idea, sino porque se estaba acostumbrado a considerarla como una de las premisas exclusivas del pensamiento marxista. La argumentación ofrecida por Friedman, y de la que participa de manera importante Hayek, me parece interesante, aunque sólo sea por el hecho de enfrentar al socialismo con sus propias armas conceptuales y someterlo a una rendición de cuentas a partir de criterios que no puede fácilmente desconocer. La crítica neoliberal puede ser planteada en los siguientes términos: ¿qué garantía de libertad política y de pensamiento puede ofrecer una concepción que afirma el papel determinante de la propiedad sobre los medios de producción en relación a un tipo de sociedad fundada en el monopolio estatal de los mismos? En otras palabras, ¿cómo es posible conciliar socialismo y democracia sin hablar de un socialismo inexistente y sin cambiar el concepto de democracia? Se trata, sin duda, de una pregunta de la mayor importancia. Creo, sin embargo, que la argumentación de Friedman peca de economicismo, en el sentido de que les confiere demasiada importancia a los aspectos económicos que restringen la libertad política en el socialismo, y prescinde de otros factores que, considero, contribuyen con no menos eficacia en producir esta restricción.

2. Ahora bien, colocando el problema en un plano distinto, me parece fundamental reconocer que en las profundas diferencias que sobre la libertad mantienen el marxismo y el liberalismo hay, antes que nada, una disparidad de conceptos. Cualquier confrontación que desconozca o eluda este hecho, sólo es capaz de generar un debate con un antagonista ficticio.

Por un lado, el liberalismo entiende la libertad como independencia frente a la voluntad ajena y concibe la falta de libertad como el resultado de una acción *individual* voluntaria. Por otro lado, el marxismo sostiene que la falta de libertad desborda el dominio individual y remite a condiciones de coerción innecesarias producidas por las estructuras sociales existentes. Hasta este momento, no se ha efectuado un cambio de un concepto de libertad negativo (el liberal) por otro positivo (el marxista). Ambos son igualmente negativos, sólo que hacen residir el fundamento de la coerción en planos distintos.

Pero, hasta ahora, ¿se trata de conceptos contradictorios?; la afirmación de uno, ¿significa la negación del otro? Pienso que no hay nada que permita concebirlos en oposición y que es perfectamente posible la afirmación de ambos planos: el del individuo y el de la estructura. Y no sólo el plano estructural que reconoce el liberalismo y que es aquel que permite la coerción individual; sino aquel plano estructural que sin la necesaria mediación de la intencionalidad individual, genera hambre, produce cesantía y somete a condiciones de miseria. Concebida desde el plano de las estructuras, la libertad se sitúa al interior de la tensión entre lo posible y lo necesario. La libertad se identifica con el horizonte de lo posible, con la superación de aquellas coerciones estructurales que ya han dejado de ser históricamente necesarias.

Lo anterior permite, desde ya, hacer dos importantes afirmaciones. Primero, que el sentido de la libertad es disputado por las clases sociales definidas por las estructuras. En la medida que las estructuras determinen posiciones distintas para el conjunto de los individuos y que de tales posiciones resulten intereses no sólo diferentes, sino incluso opuestos, la libertad —como el mismo concepto de hombre— es una *bandera de lucha* al interior de los conflictos sociales que las condiciones estructurales susciten. Segundo, que la historia permite ser concebida como el desarrollo sin término del concepto de libertad. La libertad se muestra ahora como una función del desplazamiento de los límites históricos a las necesidades humanas. En ello se apoya precisamente Hegel al concebir la historia como realización de la libertad. En ello también se apoya Marx cuando critica el idealismo de Hegel que identificaba el desarrollo histórico de la libertad con el desarrollo de su concepto, y sostiene que el desarrollo del concepto de libertad es expresión de las condiciones estructurales (materiales) y de los conflictos que se generan por las distintas posiciones (clases) de los individuos en la estructura.

3. Sería, sin lugar a dudas, una omisión culpable el no reconocer que el concepto de libertad sustentado por el marxismo va bastante más allá de

lo afirmado en el punto anterior, y que a partir de este primer concepto negativo de libertad, con énfasis en la coerción estructural, se desarrolla un concepto que deviene progresivamente más positivo y, en mi opinión, bastante más problemático. A continuación, solamente haremos mención a cinco atributos que conforman el concepto más desarrollado que sustenta el marxismo con respecto a la libertad.

- a) Se concibe la libertad como la superación efectiva de la alienación en todas sus formas pero particularmente económica, que en el capitalismo alcanza su máxima expresión.
- b) Se objeta el individuo como sujeto histórico efectivo y, por lo tanto, como titular de la libertad. Para el marxismo, el individuo constituye una figura de reciente desarrollo histórico, producto del capitalismo y que pertenece al nivel de las apariencias que este modo de producción genera. Más allá de la superficialidad de las apariencias, el marxismo postula dos niveles donde se alcanzan niveles crecientes de concreción de sujetos cada vez más reales. El primer nivel es el de las clases sociales que a partir de sus intereses y conflictos acometen las principales transformaciones históricas. El segundo nivel resulta del carácter crecientemente social del conjunto de la economía. El capitalismo que genera estas figuras de sujetos individuales, constituye, según el marxismo, una socialización sin precedentes en la historia y representa aquella fase histórica que le ha conferido la mayor realidad al carácter social del sujeto.
- c) La libertad es concebida como la libre participación en el sujeto social. El socialismo es postulado como un proceso tendiente hacia el establecimiento de una sociedad sin clases, donde las clases representan de por sí la expresión de una coerción estructural. Sin embargo, el supuesto que subyace en este planteamiento es que la progresiva disolución de las clases disuelve simultáneamente estos sujetos individuales propios de la apariencia del capitalismo. Con la disolución de la figura del sujeto individual, los hombres se liberan para asumir plenamente su dimensión social. La “libre” participación en el sujeto social no alude a la posibilidad de que los individuos puedan no participar en él, sino que ahora estarán libres de las ataduras que previamente les impedían asegurar tal participación. Aquel que, pudiendo comprometer esta participación, se niegue a ello, sólo es indicativo de que todavía no ha llegado a ser plenamente libre. Este es un argumento importante para comprender no sólo por qué muchos gobiernos socialistas suelen ser reacios a efectuar

- elecciones, sino del hecho de que las consideran innecesarias incluso cuando pueden estar seguros de ganarlas.
- d) La libertad es definida también como el control racional sobre la naturaleza y las estructuras sociales. En este sentido, la planificación es un instrumento de libertad por cuanto permite superar el efecto de las fuerzas ciegas del mercado que los individuos como sujetos, son incapaces de controlar.
  - e) Por último, para el marxismo, la libertad representa la superación plena de la necesidad y en tal sentido se define al comunismo como el reino de la libertad.

Este conjunto de premisas que acompañan un concepto más desarrollado de libertad en el marxismo genera diversos problemas, en la medida, al menos, que suponen ciertos supuestos que difícilmente pueden ser aceptados. En primer lugar, la crítica del sujeto individual y la afirmación de un sujeto social que supera a las clases sociales y se identifica con la sociedad en su conjunto, supone como condición (reconocida por el marxismo como tal) la simultánea disolución del Estado. En otras palabras, debe terminarse con la dominación de unos hombres sobre otros. Ello no sólo ha demostrado tener problemas conceptuales, sino, por sobre todo, prácticos. Mientras el poder del Estado se acrecienta, la negación del sujeto individual no constituye sino un recurso de dominación. En segundo lugar, la planificación como expresión libertaria exige condiciones de control racional que están lejos de poder cumplirse, tal como ha argumentado Hayek. Por último, el supuesto de superación de todas las alienaciones y necesidades sólo es concebible a partir de una clausura de la historia, lo que de por sí resulta problemático a menos que nos estemos refiriendo al exterminio de la especie humana.

4. Pero volvamos ahora hacia los términos del argumento neoliberal, con el cual se identifica la ponencia que comentamos. El primero de ellos se refiere a la llamada “libertad económica” cuyo ámbito de realización es el mercado. ¿De qué se trata realmente esta libertad económica o de libre iniciativa? Por estar remitida al mercado, tal libertad es una función de la propiedad. Sin propiedad no hay libertad económica neoliberal. Pues bien, es importante reconocer que en la medida que las relaciones de producción capitalista suponen la separación entre el capital y el trabajo, los individuos llegan al mercado a partir de una desigualdad de base en relación al fundamento de tal libertad (la propiedad). No se trata de una desigualdad cuantitativa, sino cualitativa que separa a los individuos en dos órdenes o clases radicalmente distintas. A este respecto adquiere necesariamente plena vi-

gencia el argumento desarrollado por el marxismo, obligando a que éste sea asumido por su contraparte neoliberal.

La primera y principal libertad del trabajador capitalista consiste en habersele liberado de la propiedad sobre los medios de subsistencia, que le permiten vivir, y de los medios de producción, que le permitiría producirlos. Esta ausencia inicial de propiedad constituye una ausencia inicial de libertad y es en estas condiciones como el trabajador asalariado entra al mercado. A diferencia del capitalista, el trabajador entra al mercado *forzado* a vender su capacidad de trabajo bajo el imperativo ineludible de la subsistencia, de la vida. De no entenderlo así, estaríamos afirmando que la plena libertad del trabajador asalariado se asegura en su muerte.

Este es el argumento principal rescatado por Macpherson al destacar que la condición de libertad no consiste en que el trabajador pueda escoger entre distintos capitalistas, sino en que no puede dejar de escoger y, por lo tanto, de vender su capacidad de trabajo. Este me parece ser uno de los puntos fuertes en la crítica de Macpherson a Friedman y uno que sistemáticamente es eludido en la respuesta neoliberal, o se le trivializa escamoteando lo que en él hay de fundamental. En parte importante, ello expresa también una dificultad. La visión neoliberal elude la relación básica que existe entre la economía y los imperativos de subsistencia para el conjunto de la especie humana (el principio de la vida). Ello se acomete desfigurando el concepto de necesidad, cuya intensidad y urgencia no se expresa adecuadamente por el monto de propiedad que ella es capaz de colocar en el mercado. Tampoco se le caracteriza adecuadamente suponiendo que los individuos acceden al mercado como portadores de “preferencias” y que el mercado procesa como “demandas”.

Existe, por lo tanto, una desigualdad básica en el acceso al mercado y se trata de una desigualdad en el ejercicio de la libertad neoliberal. La libertad económica sólo es real para quienes tienen capacidad de iniciativa económica y, en definitiva, capacidad de desempeño empresarial. No es la misma para el obrero que en el mercado vende su fuerza de trabajo. Pero tampoco es la misma para quienes no logran siquiera vender su capacidad de trabajo y que, en el mejor de los casos, deben contentarse con la acción subsidiaria de este ente que es la negación de la libertad económica en la visión neoliberal, el Estado. ¿No será acaso que el propio principio de la vida resulta subsidiario en la concepción neoliberal?

5. El segundo término del argumento neoliberal es el de la libertad política. Recordemos que lo que se sostiene es que la libertad económica (en su versión antes apuntada) es garantía de la libertad política. Esta afirmación la encontramos en *Capitalismo y Libertad*, obra escrita en 1962,

en un período de vigorosa expansión económica del capitalismo, lo que al parecer alentaba posiciones optimistas.

Cabe advertir, sin embargo, que ya en 1977, período en el que se sienten los efectos de la crisis mundial de la energía, Friedman tiende a corregir su posición original. Ahora predomina la idea de que entre libertad económica y libertad política habría una relación de contradicción. En su trabajo *From Galbraith to Economic Freedom* se afirma que:

“en política, la mano invisible se mueve en un sentido contrario al de la mano invisible en la economía”.

Lo que esta última hace, la primera lo deshace. La política se presenta como dominio de intereses privados que sólo ideológicamente se mutan en intereses públicos. En esta misma dirección apunta el pensamiento de Gordon Tullock, bien conocido.

El neoliberalismo actual parece reconsiderar el argumento de comienzos de la década de los 60 y manifiesta una profunda desconfianza frente a la libertad política, frente a la democracia en cuanto a su condición de posibilidad, salvo en su variante más interesada y restringida que coloca la libertad política directamente al servicio de la propiedad privada sobre los medios de producción.

6. Creo conveniente hacer algunas consideraciones en torno al problema del socialismo, que constituye parte importante del debate entre Macpherson y Friedman. Es conveniente dejar sentado desde el comienzo que las experiencias socialistas que conocemos han demostrado no resguardar la libertad política, la que no es concebible sin la afirmación del principio de la independencia frente a la arbitraria voluntad ajena. Las críticas que en este sentido han dirigido tanto Friedman como Hayek me parecen pertinentes, así como creo importante la búsqueda del conjunto de factores que conducen o contribuyen a la ausencia de libertad política en estos regímenes.

La defensa, bastante tibia, que a este respecto hace Macpherson en el sentido de que el socialismo no es necesariamente coercitivo ya que podría no serlo si los gobernantes tuviesen el deseo de asegurar la libertad, es sin duda ingenua y superficial. Evidentemente no es en el plano de los deseos o de las intenciones donde se sitúa el problema; es en el plano de las estructuras, al igual como lo era el problema de la restricción de libertad económica en el capitalismo.

Sin embargo, más allá de los factores de orden estructural que limitan en el socialismo las libertades políticas, creo que es necesario reconocer —al menos frente al capitalismo— que se trata de un régimen de organiza-

ción social fundado en el respeto al principio de la subsistencia, de la defensa de la vida del conjunto de los miembros de la sociedad, y en el cual se garantiza la satisfacción de las necesidades básicas. La propia disidencia, que suele ser fuertemente reprimida bajo los regímenes socialistas, es sancionada sin que normalmente se atente contra la subsistencia de quienes la realizan. Esta relación entre socialismo y garantía de satisfacción de necesidades básicas constituye, a mi parecer, uno de los mayores atractivos que este sistema es capaz de ejercer particularmente en quienes, bajo el capitalismo, se encuentran sometidos a una lucha permanente, precaria y no siempre exitosa por asegurar la sobrevivencia.

De allí que resulte extraña la crítica neoliberal al socialismo y dirigida al control estatal sobre el empleo en cuanto de éste depende la subsistencia de las personas. Es precisamente en el capitalismo, particularmente en su versión neoliberal, donde no están asegurados ni el empleo ni la subsistencia. Es cierto que el Estado socialista puede intervenir coercitivamente mediante su control sobre las condiciones del empleo, sin embargo, tanto la vida como el empleo mismo (aunque el trabajador pueda ser degradado en sus funciones), siguen estando asegurados. Bajo el capitalismo de variante neoliberal, el desempleo no es la resultante de una arbitraria voluntad ajena, pero existe y, en muchas oportunidades, como un fenómeno social generalizado.

Considero que la mayor eficacia represiva que pueda resultar del control del Estado socialista sobre los medios de subsistencia y de producción, no se dirige preponderantemente a poner en cuestión el empleo, sino a la clausura de los espacios de disidencia y de crítica al sistema. Si se examina la realidad concreta propia de estos regímenes, estimo que se podría concluir que es en el ámbito ideológico donde se concentran las mayores restricciones a la libertad y que el poder económico del Estado se ejerce fundamentalmente al servicio de la preservación de una uniformidad ideológica oficial.

7. Ahora bien, el economicismo de la crítica de Friedman al socialismo le impide reconocer, a mi modo de ver, la gran eficacia que poseen factores propiamente ideológicos en las restricciones de la libertad política. Quisiera, a continuación, enunciar muy brevemente uno de los obstáculos ideológicos que obstruyen una efectiva libertad política.

Según el marxismo, la coerción estructural del capitalismo no es aparente, vale decir, no es perceptible directa y espontáneamente. Si bien ella se exterioriza en las crisis y conflictos que le son propios, sus formas de manifestación no coinciden con sus rasgos esenciales. Como la apariencia no coincide con la esencia, en el decir de Marx, se requiere de la ciencia

(el propio marxismo) que permite develar las dimensiones esenciales de la realidad (interpretarla), para luego transformarla y así liberar a los hombres de los efectos coercitivos de las estructuras capitalistas. La libertad, por lo tanto, deviene en función de la ciencia (en este caso, el marxismo).

Pero a diferencia del efecto de *transparencia ampliada* que acompaña normalmente a las ciencias en el develar aspectos ocultos de la realidad y donde lo develado puede ser asumido por la conciencia espontánea del conjunto de los agentes que participan de una determinada práctica social, el efecto producido por la intervención teórica del marxismo sólo asume el carácter de una *transparencia parcial*. No todos aceptan reconocer las estructuras subyacentes afirmadas por la teoría (en este caso, el marxismo). Según la teoría, estas dificultades para que todos puedan aceptar sus resultados no provienen de deficiencias propias, sino del carácter de la propia realidad que la teoría está develando y de las deficiencias de las conciencias de los agentes involucrados. Las dificultades resultan de los intereses que se asocian a las posiciones que los individuos ocupan en la estructura. Quienes ocupan posiciones de privilegio tienden a negar las contradicciones que sirven de fundamento a tales posiciones.

Esta argumentación es coherente e incluso plausible. Pero su afirmación tiende a generar algunos efectos ideológicos y políticos que es necesario tener presente. Al afirmarse que la existencia de determinados intereses obstruye el reconocimiento de la validez de la teoría, el argumento permite transformarse en su inverso para postular que quienes no aceptan la validez de la teoría, detentan intereses que limitan la capacidad para acceder a la verdad por ella revelada. Al operar la inversión del argumento, la teoría pierde su criterio de verdad y lo que inicialmente procuraba ser develación teórica corre el peligro de transformarse en mera revelación ideológica.

Junto con el procedimiento anterior, la segregación de los individuos en clases con referencia a la estructura, se transforma en segregación en clases de acuerdo a la adscripción ideológica. Habrá, por lo tanto, individuos con conciencia verdadera (normalmente en el partido), individuos con conciencia falsa pero con capacidad de acceso a una conciencia verdadera (normalmente en las clases populares —particularmente en la clase obrera— y en la intelectualidad) y quienes no pueden acceder a la conciencia verdadera por estar comprometidos con intereses de privilegio. Esta segregación en clases por adscripción ideológica quiebra el fundamento igualitario que la práctica democrática supone en la base social. La voluntad manifestada por los individuos deja de ser equiparable.

En consecuencia, pienso que la falta de libertad política en los regímenes socialistas no es sólo la resultante de factores económicos, como

supone Friedman, sino también de factores ideológicos e incluso epistemológicos, que operan con tanta o más eficacia.

Sr. Óscar Godoy:

Quisiera hacer un alcance de tipo filosófico que me parece completa la fundamentación de la exposición de Arturo Fontaine, y que dice relación con la crítica que ha expuesto el Sr. Echeverría: me refiero a la distinción que ha hecho Von Hayek entre la “razón constructivista” que anima a los sistemas de planificación central, y por otro lado, lo que podríamos llamar la “razón espontánea”. La razón constructivista pretende articular lógicamente el porvenir. Detrás de esta razón pretenciosa y desmesurada hay una muy buena intención, y que propuso Saint-Simon, el gran precursor del socialismo planificador. Su aspiración era sustituir la administración de los hombres por la administración de las cosas. En esta visión, el hombre debería gobernar sólo las cosas. Pero resulta que queriendo administrar las cosas y que el hombre necesita porque son básicas para él, la razón constructivista termina administrando también a los hombres. Esto es lo que la experiencia ha demostrado.

El problema es que esta razón constructivista históricamente se ha excedido en su afán por satisfacer las necesidades básicas de todos. El intento de Saint-Simon se ha visto frustrado. Si comparamos esa experiencia con la atractiva y, a veces, deslumbrante sociedad de mercado, podemos llegar a concluir que, quizás, ésta realiza mejor la intención de Saint-Simon: satisfacer las necesidades básicas de una manera no coactiva.

La cuestión de la libertad no debe plantearse en términos de blancos o negros. Tampoco en el sentido histórico hegeliano, es decir, como un absoluto que se despliega y amplía, porque en definitiva no sabemos en qué medida se ampliará para nosotros o para nuestros hijos o para los hijos de sus hijos, si acaso. La cuestión de la libertad debe plantearse en términos de grado.

Sr. Enrique Barros:

Desde el punto de vista de la posibilidad de comunicación intelectual en Chile, esta Mesa Redonda me parece muy loable y enriquecedora. Lo que ha estado ocurriendo en esta sala es una instancia de diálogo y crítica razonada que estimo necesario destacar por lo promisorio que esto significa para el medio intelectual chileno, y consecuentemente, para el debate ideológico del país. Tanto la exposición de Arturo Fontaine como la crítica que ha desarrollado Rafael Echeverría a partir del pensamiento socialista y, a veces, desde Marx, avalan lo que digo.

La distinción entre libertad negativa y positiva de Berlin corresponde, en cierto sentido, al antagonismo entre libertad e igualdad. A veces la palabra “libertad” se usa para indicar “igualdad”. De allí muchas de las confusiones.

Conceptos contemporáneos como el de “estado social de derecho” o “economía social de mercado” incluyen la visión tradicional de la libertad negativa, más seguramente incorporan también algo de la visión “positiva” (polo de la igualdad) bajo el rótulo de lo “social”. Creo que de alguna manera esto equivale a una cierta relación dialéctica que es preciso tener presente, y en torno a la cual pueden encontrarse fórmulas que, inscribiéndose en la tradición de las libertades, den cumplimiento a la inquietud por las necesidades básicas de todos, por ejemplo.

En cuanto al problema de la compulsión en el mercado capitalista del trabajo al cual se refería el profesor Echeverría, creo que la concepción marxista es bastante estática con respecto a las relaciones de producción y de trabajo. Pese a las apariencias, la crítica marxista hace un corte horizontal en lugar de dar cuenta en forma dinámica de la relación entre trabajo y capital. El capitalismo, al promover la innovación y la creación de nuevas actividades industriales, comerciales y culturales, es un instrumento que hace cada vez más diferenciado el mercado del trabajo. Una perspectiva más dinámica nos lleva a pensar que una economía capitalista fuerte y moderna produce una liberación en cuanto acarrea un mayor poder para generar opciones reales.

Sr. Óscar Mertz:

Quiero hacer un breve comentario sobre la afirmación del profesor Rafael Echeverría —y de Macpherson— en el sentido de que el trabajador no es libre en la medida en que está obligado a vender su fuerza de trabajo en la sociedad capitalista.

Creo que hay dos maneras de cuestionar esta proposición. La primera es que en el “Estado Benefactor Contemporáneo” esto no es así. Conozco gente que no trabaja y vive de los beneficios del estado benefactor capitalista. Históricamente, me parece que el argumento de Marx está refutado. El capitalismo es capaz de ofrecer un piso para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas, y de permitir que el hombre negocie libremente desde allí.

La otra argumentación que puedo dar es la siguiente: desde el punto de vista de Marx, el hombre es un *homo faver*, y como tal se caracteriza por su capacidad productiva. De suerte que de acuerdo a su concepción, Marx nos obliga a ser activos, a trabajar, no es así que podamos no trabajar, e incluso Marx piensa que en el socialismo maduro nosotros vamos a

aumentar considerablemente nuestra capacidad productiva. Marx distingue entre la producción para satisfacer necesidades y la libre creatividad. Ahora bien, la alternativa a la venta del trabajo en una sociedad socialista madura es la cooperación, pero veo este punto íntimamente vinculado con el problema de la escasez. Me parece que en un mundo de escasez no hay una respuesta clara en Marx al problema de la venta del trabajo. La respuesta de Marx solamente aparece sobre la base del supuesto de la plenitud económica. Mientras esa situación no se dé no hay razón alguna para pensar que el socialismo centralizado o descentralizado esté en mejores condiciones que el capitalismo para solucionar el problema. Mas si mi interpretación es correcta respecto de la posición de Marx mismo —aunque no, quizá, de muchos de los autores marxistas y neomarxistas—, la cuestión depende bastante de las razones que haya para creer en la virtual abolición de la escasez. ¿Qué argumentos se pueden ofrecer al respecto? ¿Tan sólo las conjeturas que al respecto hace Macpherson?

Sr. Arturo Fontaine T.:

Quisiera agradecer los interesantes comentarios de Óscar Godoy, Enrique Barros, Óscar Mertz y, por cierto, muy especialmente los de Rafael Echeverría. He tomado notas que espero perfeccionen el trabajo a raíz de lo que se ha expresado en esta sala.

Consideraré sólo algunos de los aspectos señalados, pero me parecen todos ellos de indudable atractivo para futuras reflexiones. De cierta manera, algunos abren nuevos temas que en el trabajo no abordé y que, creo, son analíticamente separables, aunque sin duda están vinculados y forman parte del mismo horizonte de inquietudes. Me voy a referir a tres puntos señalados en la exposición de Rafael Echeverría: primero, el énfasis en el control de los medios de producción y el eventual economicismo de los autores liberales contemporáneos. Segundo, el de la compulsión o de la coerción que va discutimos en la sesión pasada de este Seminario<sup>2</sup>, y que está en el ensayo de Macpherson. Hice sólo una mención al pasar al respecto porque me parecía que más bien ésa era una discusión sobre el carácter coercitivo del mercado en general y que era analíticamente distinta del argumento que examina mi trabajo, no obstante, tal vez, sea necesario examinarlo ahora en forma específica. Y tercero, el tema del socialismo como garante de las necesidades socioeconómicas básicas.

---

<sup>2</sup> Ver Carlos Ruiz, "Individualismo Posesivo, Liberalismo y Democracia Liberal", *Estudios Públicos* N° 17, Verano 1985, pp. 59 y sigtes. Acerca del punto, ver en particular pp. 74 y 75, y la discusión, pp. 83 y sigtes.

### *1 El Supuesto Economicismo de la Tesis Liberal Planteada*

A partir de los estudios de Von Mises y de las discusiones acerca de las implicancias de la planificación central, tal vez también a partir de la experiencia de los socialismos reales, se ha puesto de manifiesto un énfasis mayor en la vinculación entre el sistema económico y la libertad cultural y política. Pero no me sorprende en absoluto que pensadores liberales sustenten que el ordenamiento jurídico del sistema económico —propiedad privada, libertad de contratar— afecte el ejercicio de la libertad de opinión, por ejemplo, y en general, afecten a la vida cultural y política. Hace mucho que sabemos del carácter opresor de los monopolios, por ejemplo. Los escolásticos ya lo hablan percibido así. El monopolio del empleo no es una excepción, sino, quizás, el más peligroso de los monopolios. Y se trata de una situación de tipo económico que obviamente acarrea consecuencias en otros campos de la actividad humana como justamente el ético, cultural y político. Con todo, es cierto que este tópico “neoliberal” debe inquietar en particular a los socialistas que entronquen su pensamiento con el de Karl Marx.

Naturalmente, Marx no es el descubridor de la vinculación entre poder o influencia y riqueza, ni entre propiedad privada de los medios de producción y libertades políticas. Esto había sido vislumbrado mucho antes por los liberales clásicos. Pienso en este momento en David Hume<sup>3</sup> y A. Smith<sup>4</sup>, por ejemplo. Marx innova al reducir el radio del ámbito protegido

---

<sup>3</sup> Dispersión del control de la propiedad e independencia y libertad es un tema común en este autor. Dice Hume, por ejemplo: “...una misma masa de propiedad, cuando está unida, engendra una dependencia mucho mayor que cuando se encuentra dispersa”. Ver su ensayo “Si el Gobierno británico se inclina más a la monarquía absoluta o a una república” en D. Hume, *Ensayos Políticos*, traducción de C. A. Gómez, Madrid, Unión Editorial, S. A., 1975, p. 58. Todo ese ensayo se refiere a esta materia. Se podrían encontrar otros textos del mismo tenor.

<sup>4</sup> Las siguientes citas de la *Riqueza de las Naciones* apoyan mi afirmación “...el comercio y las manufacturas concurren para introducir el orden y el buen gobierno y, con éstos, la libertad y seguridad que antes no tenían los habitantes del campo...” (p. 366). “Es un hecho reconocido por la historia que los grandes señores de Francia poseían jurisdicción y autoridad alodial mucho antes de que fuesen introducidas en aquel país leyes feudales. Tal jurisdicción era un efecto muy natural del sistema de propiedad y de dominio, así como de las costumbres...” p. 368. “...Cuando el comprador paga aquel precio, paga de una manera indirecta todos aquellos salarios y ganancias, y así contribuye, en forma mediata, al mantenimiento de todos los operarios y empleadores. Pero generalmente contribuye en muy pequeña proporción, por lo que toca a cada uno de ellos, porque a los unos contribuirá con una décima, a muchos no llegará a una centésima, y a otros ni aun a una milésima parte de todo lo que necesita para el sustento. Por consiguiente, aun cuando contribuya al mantenimiento de todos, conservan éstos una mayor o menor independencia respecto de él, puesto que sin su concurso pueden mantenerse”, p. 370. Las citas están tomadas de la traducción de Gabriel Franco, México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

bajo el modelo de producción capitalista hasta hacerlo coincidir con la clase de propietarios de medios de producción, entendidos éstos, a su vez, como explotadores de los no-propietarios. Los explotados, entonces, no tienen libertades porque carecen de propiedad. La libertad de los explotadores es succionada de los proletarios. Marx aspira a hacer que la clase de los propietarios de los medios de producción se universalice para universalizar así la libertad. Macpherson está trabajando en esta misma tradición. La paradoja —la tragedia diría más de alguien— es que ese conjunto universal termina resultando ser un conjunto vacío: nadie es propietario, luego nadie es libre. No se cumple el “trascender” hegeliano, puesto que lo trascendido no se preserva, se pierde. En otra versión menos analítica y más histórica, sólo ciertos grupos burócratas son cuasipropietarios, y en esa medida, hay intersticios por los que se cuele la libertad, mas sólo para algunos. En tal caso, a mayor fraccionalización y división de los cuerpos burocráticos, más amplios tenderán a ser esos espacios.

Lo que hoy vemos más fácilmente que antes es hasta qué punto la pluralidad de empresarios resguarda un margen de libertad para los no propietarios de medios de producción, lo cual se acrecienta significativamente si dichos medios también se tranzan en mercados abiertos. Además, ocurre frecuentemente en los capitalismo desarrollados que el trabajador pasa a ser, a la vez, en alguna medida, un capitalista. No hay tal escisión radical entre propietarios y trabajadores. La sociedad anónima, las cuentas de ahorro en los bancos, las inversiones de los fondos previsionales, son los mecanismos más conocidos. La propiedad privada de los medios de producción es una garantía para los trabajadores tanto como la libertad de trabajo lo es para los propietarios.

El materialismo histórico de Marx sostiene algo más que el que la organización económica de la sociedad condicione su desarrollo político y cultural. Su tesis es que el modo de producción (incluyendo las fuerzas productivas y las relaciones de producción) tiene primacía por sobre lo ideológico (la religión, las artes, la moral, el derecho, la política, la filosofía y otras formas de la conciencia) en la configuración del curso de la historia. La expresión de Engels es que la base o infraestructura es el “*primum agens*”. La intuición de Marx es, en términos generales, que el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas genera determinadas relaciones de producción, y la combinación de éstas, a su vez, la superestructura. Se trata, entonces, de una filosofía de la historia que se propone desentrañar al principal motor que impulsa su marcha, al menos, en grandes rasgos. Creo que ésta es una tesis muchísimo más amplia y ambiciosa que lo que yo he tratado de defender en este artículo. En su célebre Prefacio a la

*Crítica de la Economía Política* y también en la *Ideología Alemana*, Marx argumentará en el sentido de que el modo de producción determina a la larga la conciencia de los hombres. Lo que he planteado es que la adecuada protección jurídica de la expresión de la conciencia —el ejercicio de las libertades culturales y políticas— requiere como una de las “invenciones de la prudencia” de mercados abiertos y propiedad privada de los medios de producción. Tampoco veo en ello economicismo alguno, si por tal entendemos una explicación monocausal de todo el comportamiento humano como subordinado a lo económico. (Economicismo que con demasiada frecuencia se atribuye a Marx cuya posición es más sutil por cuanto su concepto de “base” incluye tanto a las fuerzas productivas como a las relaciones de producción). No sé que Friedman o Hayek hayan dicho que la falta de libertad bajo el socialismo se deba sólo o principalmente a su institucionalidad económico-material. En cualquier caso, si lo fuere —cosa que prima facie, al menos, disputo— no es eso lo que he defendido en mi trabajo.

La posición por la que abogo se refiere a un mecanismo institucional que protege la libertad en lo cultural y político. Ello no implica “economicismo” por la misma razón que no es “legalismo” defender la institución del habeas corpus. Creo que se trata de un procedimiento análogo al sistema de controles y contrapesos, y cuyo establecimiento forma parte del mismo espíritu. De allí no se sigue, como insinúa Marx, que lo que ocurra en el campo de los valores o las ideas sea, por decirlo así, como un reflejo de la infraestructura económica y funcional para la consecución de los intereses de la clase dominante. No es que la religión, las artes, la moral, el derecho —la superestructura— que prevalezcan en un momento dado sean la expresión de los intereses de la clase que posee los instrumentos de producción, que es la forma algo tosca en que suele esbozarse la teoría de Marx. La posición presentada en modo alguno se refiere a la determinación del contenido y función (legitimadora de una clase) de los valores e ideas que circulan en la sociedad en algún período dado. Sin duda que algo de eso es verdad, pero habría que relativizarlo hasta un punto difícil de fijar a priori en general y para todas las épocas. Hay aquí una cuestión de definición: ¿a qué se llama exactamente “economicismo”? ¿qué se entiende por “materialismo histórico”? Engels, por ejemplo, niega que el materialismo de Marx reduzca todo el acontecer histórico al factor económico. Y ciertamente Marx, dentro del concepto de “fuerzas productivas”, incluye mucho más de lo económico o lo “material” en el sentido frecuente de estos términos. (¿Qué papel juegan en Marx el elemento demográfico, la geografía, la ciencia y la tecnología?) El materialismo histórico puede plantearse en una forma tan laxa como la de Berstein. En tal caso, la economía

política es históricamente el factor predominante entre muchos otros independientes de él y que son de orden cultural, político, sólo que con el desarrollo económico dicho elemento es progresivamente menos influyente y las demás actividades ganan en autonomía. Creo que si el materialismo histórico es interpretado en forma estricta o fuerte acarrea consecuencias que no se compadecen con los hechos y resultan a la postre absurdas<sup>5</sup>. A medida que se flexibiliza el contenido, la teoría se desdibuja y resulta entonces cada vez más difícil saber qué excluye, como no sea alguna forma de hegelianismo idealista y relativamente simplón<sup>6</sup>. El desafío para el materialista histórico de hoy consiste en trazar una línea que se aparte de estos extremos y ofrezca una interpretación plausible de cómo pudo haber sido la evolución de la organización social a partir de las “condiciones materiales de la vida”. Y el camino más coherente es, creo, ofrecer una interpretación tecnológica de la teoría marxista de la historia. El mejor estudio en esta dirección que conozco es el de Cohen<sup>7</sup>.

Y aunque el tema de esta Mesa Redonda no es el materialismo histórico —ya que este asunto ha sido planteado— quisiera esbozar brevemente lo que pienso al respecto: mi posición es escéptica. No creo que nadie haya logrado dar con ese elemento central que hace las veces de eje del transcurso de la humanidad. Pienso que en un momento histórico ese papel puede haberlo cumplido una ordenación económica, en otro un desarrollo tecnológico, cultural, militar, político, o religioso o combinaciones variadas de ellos. No es del caso extenderse sobre el punto en esta oportunidad, pero mi intuición básica es esa.

El control del empleo y de los medios de comunicación social por la vía del control sobre los instrumentos de producción es un componente importante —aunque no ciertamente el único— de las sociedades totalitarias, tal como lo ha sostenido Kolakowski en textos que he citado en mi trabajo “Libertad cultural, pluralismo político y capitalismo”. Por ello es provechoso destacar, como lo ha hecho Rafael Echeverría, esos otros componentes: una cierta filosofía intolerante, una cierta concepción absolutista de la política y del partido, una epistemología burda y excluyente, que tanta peligrosidad pueden adquirir precisamente dentro de un marco que no con-

---

<sup>5</sup> Para una discusión de este tipo de implicancias ver Castor Narvarte, *Nihilismo y Violencia*, pp. 509 y siguientes.

<sup>6</sup> Ver Leszek Kolakowski, *Main Currents of Marxism*, V. I, translated by P. S. Falla, Oxford: Oxford University Press, 1981, pp. 363 y siguientes. Ver también H. B. Acton, *The Illusion of the Epoch*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972, pp. 133 y siguientes.

<sup>7</sup> Ver C. A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History*, Princeton: Princeton University Press, 1980.

temple las “invenciones de la prudencia señaladas”. Me alegro que lo haya expuesto, y que lo haya hecho con la lucidez y el tino de que hemos sido testigos.

## *2 Coerción, División del Trabajo y Libertad de Contrato en Marx y en Macpherson*

No es verdad que solamente haya coerción injusta individual y consciente. Rafael Echeverría tiene razón: hay también una coerción injusta implícita en las estructuras de la sociedad. Todo liberal debe aceptarlo. ¿Cómo entender la crítica liberal a la propiedad feudal que, en ciertos casos, ataba a los hombres a la tierra? ¿Cómo comprender su oposición al corporativismo, sino en cuanto es un ordenamiento social y jurídico e injusto? El establecimiento de la libertad de trabajo, el reconocimiento jurídico del libre consentimiento como uno de los principios claves de validez de un acto en el campo privado, corresponden a la incorporación de elementos en un sistema en vista de la crisis de otro que es percibido como coercitivo.

El punto es cuáles son las estructuras coercitivas injustas. Macpherson —volviendo a Friedman en contra de sí mismo— sostendrá que el carácter coercitivo e injusto de las estructuras capitalistas adviene en el momento en que no todos son dueños de los instrumentos de producción y se pierde la autosuficiencia. Friedman utiliza una construcción imaginaria para sustanciar la tesis de la libertad del capitalismo: en un primer momento se supone que los individuos son todos dueños de los medios de producción y autosuficientes de tal modo que son libres ya de intercambiar sus productos, o de consumirlos ellos mismos. En ese sentido no hay nadie que pueda amenazar la subsistencia de otro. En ese estado, dice Macpherson que concuerda con Friedman y no habría coerción. Mas pasa a haberla en un segundo momento que Friedman considera: cuando hay un sector de la población que no es dueño de los medios de producción y que se ve entonces obligado a celebrar algún contrato posible para subsistir. Puede la persona rechazar muchos contratos, pero no todos; y esto era lo que discutíamos la semana pasada a raíz del trabajo de Carlos Ruiz sobre Macpherson<sup>8</sup>. El argumento, sostiene entonces, que el trabajador no es libre en el capitalismo porque no se le asegura —aunque haya pluralidad de empleadores— la posibilidad de no contratar del todo.

No me preocupa discutir aquí a fondo hasta qué punto Macpherson acepta este argumento per se y hasta dónde es un argumento ad hominem

---

<sup>8</sup> Carlos Ruiz, obra citada.

dirigido a Friedman, y si es ésta una tesis propiamente marxista o no. Baste, por ahora, con atenerse a la interpretación de Macpherson sobre Marx. Mi reacción es que el primer momento planteado por Friedman es confuso porque en un mundo de individuos autosuficientes el intercambio es superfluo. Justamente, en la medida en que se desarrolle el intercambio, crecerá la división del trabajo, y se iniciará un período de mutua dependencia. Es esa mutua dependencia —aunque todos sean propietarios de capital físico— la que hace que nadie pueda negarse sin costo a contratar del todo. Porque aunque yo sea dueño de la panadería donde laboro y cada uno sea dueño de los instrumentos de producción con que trabaja, si cada uno hace una sola cosa, no puede subsistir directamente sólo de ella. El individuo que hace corbatas es una persona que no puede comerse las corbatas. Está obligado a obtener el pan vendiendo, intercambiando, consiguiendo que alguien le compre las corbatas; de manera que ya en ese primer momento, suponiendo especialización y división del trabajo, vuelve a generarse el problema de la mutua dependencia y, por ende, de la “coerción” a lo Macpherson. El trabajador y el capitalista tienden a abandonar la autosuficiencia en la medida en que se generaliza el intercambio, y con él, la especialización.

¿Qué demuestra esto? Que la “coerción” que Macpherson subraya no proviene de la separación entre capital y trabajo, sino que de la división del trabajo, o sea, de la superación de la autosuficiencia, vale decir, desde el momento en que nos organizamos como sociedad y nos repartimos las tareas. Por consiguiente, la única manera de eliminar esta “coerción” no consiste en fundir de nuevo en las mismas manos el capital y el trabajo, sino en eliminar la división del trabajo, y efectivamente es lo que Marx propone. Todos hemos leído esas frases que entran ya en el terreno de lo francamente utópico, en las que Marx en la *Ideología Alemana* habla de una sociedad comunista que hace posible que el hombre “haga una cosa hoy y otra mañana, cace en la mañana, pesque después de almuerzo, cuide del ganado en la tarde, haga filosofía crítica después de comida... sin tener por eso que hacerse cazador, pescador, pastor o crítico”. La sociedad “regula la producción general” y de alguna manera cada persona hace de todo porque ha saltado justamente al “reino de la libertad” en el sentido de Engels. Realmente ahí —en la u-topía, en el no-lugar— se elimina esa “coerción” que está aquí penando. No es esta “coerción” la que el capitalismo intenta abolir. La rebelión contra esta “coerción”, como la ilusión de lograr erradicar la escasez, son modalidades de la rebelión contra la finitud de la vida del hombre en el mundo. El capitalismo está construido sobre la base del supuesto de la finitud.

Ahora bien, abandonando el lugar del no lugar, y regresando al lugar de los hombres finitos, creo que la fuerza que tiene el argumento es otra: el trabajador por el hecho de tener poco dinero de reserva debe aceptar muchas veces la proposición que tiene al frente, o sea, tendría una menor capacidad de negarse a los contratos que no le gustan en comparación con el empresario. Sin embargo, esto tampoco es exacto porque en definitiva, en tal caso, el factor decisivo no es si el individuo es trabajador o empresario, sino si el individuo es rico o pobre. Un pequeño agricultor puede tener una capacidad de negarse al contrato ofrecido cercana a cero si tiene un solo producto que es perecible —por ejemplo, manzanas— y no tiene posibilidad de refrigerarlas; de manera que ese individuo tiene que o vender las manzanas o pasárselas a la persona que controla el refrigerador y si no, pierde la cosecha. Ese productor tiene una muy baja resistencia a la negativa a contratar, tan baja quizá como la de un obrero o como la de un empleado que no tenga ahorros.

A ello habría que añadir todavía las protecciones que han introducido los regímenes capitalistas como el ingreso mínimo o subsidio de cesantía, entre otros, que el propio Friedman en *Capitalismo y Libertad* analiza en su proposición conocida como “el impuesto negativo”. En definitiva, la cuestión no estriba en si el individuo es capitalista o es trabajador, sino en si es más rico o más pobre. Ya no estamos en presencia de un análisis propiamente marxista sino que sencillamente se trata de una perogrullada: el individuo que tiene más recursos tiene mayor capacidad para soportar la negativa de los demás a contratarlo o a contratar los bienes o servicios que produce, y eso podría eventualmente exigir instrumentos tales como el impuesto negativo que propone Friedman u otros, si se quiere que esto sea de alguna manera compensado por el estado. Tal vez haya aquí un argumento para favorecer un Estado Benefactor Mínimo, que garantice una “red de seguridad”.

¿Hay alguna razón para pensar que en una sociedad socialista de economía centralizada el individuo tendrá mejores posibilidades de negarse a aceptar la contratación que le ofrecen las empresas del estado y sobrevivir sin embargo? Esta “coerción” que les preocupa a Macpherson y a Marx ¿se borra en un socialismo participativo, autogestionario o de mercado? Yo diría que no. Salvo creando de alguna manera un ingreso garantizado para el evento de desempleo, lo que puede hacerse abiertamente o por la vía de darles ocupación a los individuos en las empresas, aunque no cumplan una tarea económicamente rentable. Una opción, entonces, sería eliminar el desempleo por planilla y darle el subsidio de cesantía por esta vía, que naturalmente es costeadada (tal como el subsidio directo) por toda la población, que percibirá menores ingresos para ajustar la diferencia.

La pregunta sería: ¿no es patente que las sociedades socialistas reales o verosímiles de surgir no logran abolir esa “coerción” inevitable en el capitalismo según Macpherson? ¿No dependerá el empleo de cada cual de que persuada a algunas de las cooperativas existentes, o mejor dicho a su gerencia, de que lo contraten? ¿No ocurre que en un régimen de libre concurrencia el empresario, y cabe esperar que en el socialismo descentralizado, la unidad de producción autogestionaria, no subsista a la larga si no convence a su clientela y cuenta con su favor? ¿No ocurre, en definitiva, que un orden social libre no se basa en la autosuficiencia de los individuos sino que en la cooperación voluntaria de personas y unidades de organización que son insuficientes por sí mismas?

El argumento se empalma con el que tiende a hacer ver que el hecho de que el trabajo esté en el mercado y sea uno de los bienes que se transa, lejos de ser una cosa deshumanizadora es una prueba destinada a forzar a las personas a obtener de los demás los bienes que necesitan para sus fines personales, contribuyendo a los fines de los otros. Ello rara vez se subraya y por eso he insistido en este punto en mi trabajo “Libertad cultural, pluralismo político y capitalismo”. A mi juicio, tiene un profundo sentido humanitario e integrador, y emana de la naturaleza menesterosa y social del hombre que no es un ser autosuficiente ni lo será en este mundo. Al menos creo que es preciso reconocer que, pese a sus imperfecciones, es el esquema más humanitario que conocemos para solucionar este problema. En todo caso, el régimen socialista descentralizado no lograría eliminar el hecho de que el trabajador más pobre esté en peores condiciones para soportar la negativa de la decisión de la gerencia de la empresa autogestionaria a contratarlo en comparación con el rico.

Creo que el problema en el análisis de Marx y de Macpherson reside en parte en el concepto de “capital”. No es cierto que el capital esté limitado al uso físico de los medios de producción. Probablemente, el capital más relevante tanto desde el punto de bienestar o de la felicidad de la persona como de su peculio es el humano. Si se trata de obtener fondos que a uno le permitan tener un colchón para el evento de la cesantía, que le aseguren una mayor probabilidad de lograr trabajo, una gama más amplia de opciones y una mayor capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias, la clave parece estar dada por cierto tipo de educación moral, social e intelectual. Eso es mucho más importante que ser propietario de medios de producción o no serlo. Y ocurre que el capital humano no es expropiable directamente. Las teorías igualitaristas se encuentran con una dificultad muy seria aquí y por eso es que los socialistas modernos han ido dejando de lado el énfasis en el control del capital físico, y han puesto el acento más bien en la

redistribución de ingresos para garantizar mejores o más igualitarias posibilidades educacionales. Ello puede hacerse dentro del marco de un Estado Benefactor Capitalista o Neocapitalista.

### *3 Necesidades Básicas y Socialismo*

Rafael Echeverría destaca, en mi opinión con mucha certeza, que el socialismo tiene una “fuerza” especial porque se presenta como garante de las necesidades básicas, en particular, de los más pobres. Se cree que el socialismo garantiza el empleo, por ejemplo. Mas, como decía hace un momento, esa seguridad consiste en que la gente es incorporada a las planillas de las empresas y recibe por ello una remuneración que no dice relación con su productividad económica. Es, más bien, una forma de presentación del problema que puede tener gran valor psicológico y político, y que tal vez merecería en esa calidad un análisis especial; es la cuestión de la cesantía disfrazada. Cuando este mecanismo se traduce en déficit de las empresas públicas que es financiado por alta tributación y/o vía inflación, el disfraz comienza a desvanecerse. En honor a la verdad, es preciso añadir que este mecanismo no es el que tienden a usar los socialistas democráticos modernos. Los altos índices de cesantía del gobierno de Felipe González en España, son un testimonio elocuente al respecto.

No encuentro ni en Marx ni en Macpherson razones convincentes para pensar que el socialismo centralizado o descentralizado esté intrínsecamente mejor dotado que el capitalismo para garantizar las necesidades básicas de las grandes mayorías y, en especial, de los sectores de extrema pobreza. La “fuerza” del socialismo en este campo es la de un mito que es hora de dejar atrás.

Quisiera decir, finalmente, dónde me parece que radica, en general, la mayor discrepancia entre quienes tienen un enfoque de corte socialista democrático, y quienes tienen uno liberal: está en una diferente apreciación sobre el poder que tienen los consumidores en el mercado para forzar a los dueños de producción a producir lo que ellos necesitan, una distinta apreciación del poder relativo que tiene la masa que consume y que incluye, por cierto, a todos, porque los propios productores son también consumidores. En este contexto recuerdo lo que planteaba hace un rato Enrique Barros: hay una preponderancia de análisis estático en el pensamiento socialista pese a la retórica contraria a esto, en el sentido de que se pone un gran énfasis en la distribución inicial de bienes y se cree que en definitiva el mercado tiende a duplicar, asegurar y reproducir esa situación inicial. Se tiende además —y éste es un punto añadido por los socialistas marxistas o

cercanos al marxismo— a darle gran importancia en esa distribución inicial a la propiedad física más que al capital humano.

Creo que en la perspectiva liberal hay un mayor acento en la capacidad de moldear las decisiones de los propietarios por parte de la masa consumidora y de someterlos a sus preferencias. Hay, entonces, una visión dinámica de la sociedad capitalista en la que se da la mayor movilidad social que se haya dado jamás históricamente. Lo más importante para pronosticar a dónde llega una persona no es qué posesiones físicas tiene cuando empieza, sino qué hará con lo que tiene y, dentro de ello, qué formación humana posee.

Vayan mis últimas palabras a reiterarle al Sr. Rafael Echeverría mis agradecimientos por el análisis crítico a que ha sometido mi trabajo, y gracias al cual me ha dado oportunidad de improvisar ante Uds. las consideraciones que ahora termino, y que espero contribuyen a la comprensión de mi posición.

Sr. Rafael Echeverría:

Aparentemente no logré ser lo suficientemente claro en mi comentario anterior, en la medida que se me atribuye el haber asumido una perspectiva marxista, lo que estuvo lejos de ser el caso. Mi intención fue señalar que la ponencia de Arturo Fontaine se centraba, a mi modo de ver, en los que considero que son los puntos débiles de Macpherson en su crítica a Friedman y en los puntos fuertes de Friedman y Hayek en la crítica al socialismo. Lo que procuré realizar con mi comentario fue ampliar los términos del debate, a través de un procedimiento inverso: destacando lo que consideraba que eran los puntos fuertes de la crítica de Macpherson (lo que remitía a planteamientos desarrollados desde el marxismo y que considero siguen siendo válidos) y abordar algunos puntos que me parecen débiles en los planteamientos de Friedman y Hayek o que simplemente ellos no asumían. Al invertir el procedimiento, me aseguraba de advertir previamente que concordaba con el juicio de que la libertad política no estaba garantizada en los regímenes socialistas, pero me preocupaba por señalar los problemas que el capitalismo plantea a la libertad. Considero que sólo ampliando los términos iniciales del debate puede entrarse efectivamente en un real intercambio de ideas y en una discusión que nos permita avanzar y, al menos en algunos aspectos, ponernos de acuerdo.

En esta perspectiva es quizá conveniente destacar o reiterar que considero una crítica válida atingente aquella planteada tanto por Friedman como por Hayek a los regímenes socialistas, en el sentido de que el control

estatal sobre los medios de producción y de comunicación obstruye la libertad política. De la misma forma, tiendo a compartir la crítica de Hayek al constructivismo que subyace en el ideal de planificación socialista. En este mismo plano, también creo pertinente la crítica del propio Hayek a un concepto de justicia distributiva (en oposición a una justicia conmutativa) y en las restricciones que de ella resultan para la libertad. Sin embargo, a pesar de estos puntos de acuerdo iniciales, sigo pensando que la crítica neoliberal no se hace cargo suficientemente de los problemas que a la misma libertad plantean las relaciones de producción capitalistas, a partir de las cuales opera la regulación del mercado. Desde mi perspectiva, es indispensable reconocer que la libertad económica bajo el capitalismo no es una sola ni es la misma para todos los individuos. Hay clases diferentes de libertad económica de acuerdo, primero, a las condiciones de acceso a la propiedad y, segundo, a las condiciones de acceso al mercado de trabajo. Por lo tanto, estas diferentes clases de libertad están asociadas a las posiciones que los individuos ocupan en la estructura y, en consecuencia, a las clases sociales definidas por la propia estructura.

Es cierto que podemos encontrar capitalistas pobres y trabajadores ricos y aprovechar la comprobación de esas realidades empíricas incuestionables como una zona difusa, en la que los efectos de la pertenencia a una u otra clase se entrecruzan, para negar la realidad de la diferencia de clases, con toda su evidencia empírica. Pero se trata claramente de una coartada ficticia. También es cierto que con el desarrollo del capitalismo se ha creado un importante sector social intermedio que adquiere un peso mayor en la medida que mayor sea el propio desarrollo del capitalismo. No me cabe duda de que es importante dar cuenta de los factores que han contribuido a la generación de este vasto sector social intermedio. Pero es interesante reconocer que uno de estos factores ha sido el desarrollo de los llamados Estados Benefactores, a los cuales se ha aludido. Sin embargo, se estará de acuerdo conmigo en que estos Estados Benefactores representan una opción política opuesta y criticada por el neoliberalismo y que su importante acción redistributiva descansa precisamente en reconocer las profundas diferencias de clase que existen bajo el capitalismo y la incapacidad del mercado para superarlas.

Personalmente, estoy también de acuerdo en los múltiples problemas que presenta el proyecto de socialismo autogestionario presentado por Macpherson y en muchas de las críticas que le dirige Arturo Fontaine. Sigo pensando, sin embargo, que el privilegiar un enfoque fundado en el empleo en un esfuerzo por señalar las restricciones a la libertad política de las economías socialistas es equivocado y que, por el contrario, éste es uno de

los problemas por el que deben responder las economías capitalistas y, dentro de ellas, particularmente que siguiendo las orientaciones neoliberales tienden a restringir la intervención del Estado.

Por lo tanto, mi comentario se planteaba a partir de diversos e importantes acuerdos con muchos de los argumentos desarrollados en la ponencia de Arturo Fontaine, salvo por el hecho de que ella dejaba fuera y, por lo tanto, no asumía aspectos que me parecen determinantes. Considero que si estos últimos no se introducen en el debate, la discusión entre socialismo y capitalismo en torno a la libertad queda trunca. Entre otras cosas dejamos de comprender el inmenso atractivo que para amplios sectores sociales tiene el proyecto socialista y, en especial, su gran fuerza liberadora. De nada sirve el sostener que de acuerdo a una determinada definición (restringida) de libertad, esa fuerza liberadora no permite ser así denominada. El recurso semántico sólo puede obstruir nuestra capacidad de comprender lo que constituye una realidad histórica indesmentible. □

## OPINIÓN

### EL FUTURO DE AMERICA LATINA: ¿HAY MOTIVOS PARA SER OPTIMISTA?\*

Howard J. Wiarda\*\*

El autor del artículo considera que la situación política y económica de América latina ofrece pocas razones para mirar el futuro con optimismo, pero no obstante se pueden encontrar signos de una posible recuperación, si se observan las características de la región y algunos indicadores externos.

La primera parte del trabajo expone los actuales problemas de Latinoamérica. La depresión económica mundial de los últimos cinco años ha influido de manera directa en el estancamiento de las economías, provocando una crisis en el servicio de la deuda externa, que afecta por igual a países más o menos desarrollados, al tiempo que desincentivó la inversión local y extranjera, especialmente norteamericana. Parece improbable que esos capitales sean fácilmente reemplazados, ya que tanto los países de Europa Occidental como Oriental, incluida la URSS, han demostrado no estar dispuestos a salvar las economías del área.

Una de las consecuencias de la recesión es la difícil situación social, motivada por las deficientes condiciones de vida de las clases más pobres. Los gobiernos deben enfrentar presiones derivadas de la modernización y de las crecientes expectativas, en momentos de crisis generalizada. Esto es inconveniente no sólo para el desarrollo de un sistema democrático, sino también para la estabilidad de cualquier gobierno moderado y centrista.

\* Documento presentado en el Forum sobre Política Pública del Instituto Americano de la Empresa, bajo el título general de "Los Futuros Alternativos de A. L.", el 5 de diciembre de 1984, de una semana de duración. De próxima aparición en el libro del mismo título que será publicado por el AEI.

\*\* Director e investigador residente del Centro de Estudios Hemisféricos, American Enterprise Institute. Profesor de Ciencia Política de la U. de Massachusetts, Amherst. Autor y editor de numerosos libros sobre América latina.

Por otra parte, el autor otorga gran importancia a la influencia soviético-cubana en la zona, la que contribuye a la inestabilidad cuando los países latinoamericanos son especialmente vulnerables a la emergencia de movimientos revolucionarios.

La segunda parte del artículo analiza algunos síntomas de superación de la crisis. Sostiene que se ha exagerado la magnitud de las dificultades económicas al interior del gobierno de los Estados Unidos y por parte de los propios latinoamericanos, con el objeto de obtener mayores fondos del Congreso norteamericano y apoyo de la opinión pública. Una señal verdadera que contribuye a ver mejores perspectivas en el futuro, es la recuperación económica de los EE.UU., la cual producirá un mejoramiento de las condiciones de la región, con el consecuente impacto en la situación social. Las perspectivas políticas dependen fundamentalmente del factor económico. En último término, la manifestación de la voluntad del gobierno norteamericano de mantener su presencia militar y estratégica en América Central y el Caribe, sirve para disuadir a la Unión Soviética, que ha debido evaluar costos y riesgos de su política en el área.

El artículo concluye en que a pesar de la evidente crisis de América latina, existen suficientes indicios, o "destellos de esperanza", para ser optimista con respecto a su futuro. América latina ha tenido en el pasado, y sigue teniendo, una enorme capacidad para adaptarse y enfrentar desafíos a sus instituciones, y para trazar nuevas fórmulas de resolver sus problemas, manteniendo su fisonomía sin alteraciones fundamentales.

Es difícil en estos días que cualquier observador objetivo y realista de América latina sea optimista acerca del futuro de la misma. Los hechos y las cifras conforman un cuadro que no da mucho aliento. Vamos a tratar un breve panorama.

### **La Crisis Actual**

Primero, desde una perspectiva económica, la región es un área de desastre. América latina fue castigada en forma particularmente dura por la depresión mundial comenzada en 1979. Dicha crisis se produjo inmediatamente después de los primeros shocks petroleros de 1973 y del deterioro de los precios, generalmente inestables y deprimidos, de las exportaciones primarias de América latina durante gran parte de los años 70. La depresión mundial de los últimos cinco años llevó al estancamiento o a la recesión de las economías de toda la región que se insertan en sociedades que, a diferencia de los Estados Unidos o de Europa Occidental, no tienen amortiguadores, ni redes de seguridad social adecuados a las circunstancias y a la magnitud de los problemas. Varias economías del área han experimentado tasas negativas de crecimiento durante casi media década, hasta ahora; en la mayoría de las otras, el desarrollo ha sido cero o muy bajo. Mientras tanto, la inflación excede el mil por ciento anual en varios países, y el desempleo y el subempleo combinados pueden llegar hasta un 40-50% en toda el área. Aun los países ex-

portadores de petróleo como Venezuela, México, Ecuador —que inicialmente se beneficiaron con la crisis petrolera— enfrentan ahora momentos muy difíciles.

La crisis de la deuda se suma a estas dificultades. Es tan grande que no hay esperanza alguna de que llegue a pagarse. Los bancos, a esta altura, realistas, habrán descartado en silencio la posibilidad de que algún día lleguen a cobrar gran parte del capital adeudado; se los puede convencer de seguir en el juego de los préstamos foráneos solamente diciéndoles que, al hacerlo, seguirán cobrando intereses. En este sentido, uno de los principales objetivos del orden del día Norte-Sur —la masiva transferencia de recursos del Norte al Sur— ya se ha efectuado de facto y sin que nadie realmente acepte que ha ocurrido. Al prolongar los períodos de pago, reducir los intereses, condonar algunos honorarios y comisiones, reprogramar la deuda a lo largo de un período de muchos años en vez de hacerlo año a año como se realiza actualmente, y al aceptar algunos "topes" en las tasas de interés —elementos de los recientes acuerdos de México y la Argentina— el problema parece resuelto en parte, pero no habría que hacerse ilusiones de que se solucione en forma definitiva. Estos nuevos arreglos preservan la doble ficción de que los grandes países deudores han evitado o pueden evitar el cese de pagos y que los bancos seguirán cobrando. La ficción y las novelas románticas sirven ciertas funciones pero no deben confundirse con la realidad, que es que la deuda no se puede pagar, con todas las graves consecuencias que ello implica para los bancos, los países de América latina y, como siempre, el contribuyente pobre.

Además, casi no hay nuevas inversiones en la región. Dada la inestabilidad y el potencial de caos en toda la América Central y el Caribe en particular, una empresa o corporación difícilmente está dispuesta a invertir hoy en la región, a menos que pueda hacerlo con fuertes garantías del gobierno norteamericano. Desafortunadamente, nosotros, en los Estados Unidos, no discriminamos suficientemente entre países; la violencia e inestabilidad que hemos visto recientemente en Nicaragua y El Salvador han asustado a los inversionistas quienes se alejaron de toda la zona. Las empresas norteamericanas y las multinacionales no tendrán interés por establecerse en un área potencialmente tan inestable como América latina.

Ya hay muchas grandes compañías que están dejando la región. Hemos visto estadísticas que indican que ninguna corporación norteamericana tiene más del 10 por ciento de sus recursos en América latina. Ese es un gran cambio respecto de la época de Grace, United Fruit, Kennecott, International Petroleum y otras, que tenían sustanciales inversiones en el área. Otras compañías están vendiendo sus recursos en América latina y se alejan de la región para instalarse en campos de inversión más lucrativos en la Cuenca del Pacífico, Europa Occidental, Canadá y los mismos Estados Unidos. Desde el punto de vista de las compañías, estas medidas son

sumamente racionales, pero a largo plazo serán devastadoras para el futuro de América latina.

El gobierno de los Estados Unidos tampoco estuvo dispuesto, hasta fecha muy reciente, a hacerse cargo de lo que faltaba. Desde fines de la década de 1960 y el término de facto de la Alianza para el Progreso, hubo escasa asistencia para América latina. Los fondos y el personal de ayuda norteamericana fueron objeto de graves recortes, de acuerdo a la actitud de "descuido benigno" que caracterizó a la política norteamericana hacia América latina durante una década, surgida de la evaluación después del fracaso del Che Guevara en Bolivia, de que tal vez América latina no estaba lista para seguir el camino de la Cuba castrense. Solamente después de la amenaza revolucionaria se presenta nuevamente, esta vez en América Central a fines de los años 70 y principios de los 80, la asistencia norteamericana volvió a aumentar en forma similar al incremento de la ayuda exterior inmediatamente después de la revolución de Castro, veinte años antes. Esta vez tomó forma en la Iniciativa de la Cuenca del Caribe (ICC) y el "Plan Marshall para América Central" que surgieron del informe de la Comisión Nacional Bipartita sobre América Central (Kissinger). Pero los latinoamericanos consideran que la iniciativa de la Cuenca del Caribe ha producido hasta ahora escasísimo dinero o beneficios, y las recomendaciones de la Comisión Kissinger languidecen en los laberintos político-burocráticos del Congreso.

Más aún, el capital latinoamericano también huye de la región. Una estadística, que no captó toda la atención merecida, indicaba que en el momento culminante del rescate masivo de México, hace dos años, más capital dejó en realidad ese país que el que ingresó. Esto ocurre en toda América latina: no sólo las compañías de los EE.UU. abandonan el terreno, sino que el capital local está saliendo también, con toda la rapidez que le es posible, a favor de los refugios sacrosantos de Ginebra, Miami, Houston y Los Angeles. Aun en países tan ricos y nacionalistas como Brasil y Venezuela, que nunca antes tuvieron problemas de fuga de capitales porque las élites empresariales creían en el futuro de sus países, el dinero está saliendo ahora en cantidades sin precedentes. ¿Si no hay inversión foránea ni local, ni suficiente asistencia para llenar el vacío, de dónde vendrá el capital necesario para el crecimiento?

Al parecer, no vendrá de Europa, ni Oriental ni Occidental. La Unión Soviética tiene una presencia creciente en América latina, pero su porcentaje de comercio es muy pequeño y, aunque parece dispuesta a seguir apuntalando masivamente la economía cubana, no parece dispuesta a salvar las economías perturbadas de otros regímenes socialistas como el de Nicaragua. Tampoco llenará el vacío Europa Occidental. En años recientes, muchos latinoamericanos se aferraron a la esperanza y el deseo de que realmente no necesitaban más a los Estados Unidos, que podían reducir su "dependencia" de los EE.UU. porque los partidos socialistas y social-democratas y los gobiernos de Europa Occidental acudirían a salvarlos. En realidad,

la ayuda financiera de Europa Occidental ha sido magra y difícil de conseguir, y es, por cierto, inadecuada para compensar la ayuda y la inversión norteamericana que se han perdido.

No sólo disminuyó el dinero de los EE.UU. y de América latina en años recientes; tampoco se ha presentado un sustituto disponible.

La espiral de la crisis económica de América latina ha exacerbado la difícil situación social. Esa es la segunda dimensión del actual malestar latinoamericano que debemos enfrentar. Hay muy pocos nuevos empleos, la desocupación que hemos visto es terriblemente elevada, la inflación está devastando las clases baja y media, la pobreza y la desnutrición aumentan. Aun "historias de éxito" del Tercer Mundo tales como Brasil, Venezuela y México tienen brechas entre ricos y pobres que se ensanchan en vez de cerrarse. Las condiciones de vida de los pobres de América latina empeoran en momentos en que las expectativas crecientes los hacen sentirse cada vez menos dispuestos a aceptar ese destino. No es de sorprender que en esas condiciones los llamados revolucionarios y radicales encuentren amplia receptividad. Lamentablemente, los ajustes de cinturón que exigen de la región las principales agencias de préstamos, bien pueden hacer que las deficientes condiciones sociales empeoren, aumentando así las presiones sobre los sistemas políticos y contribuyendo muy poco a solucionar la crisis económica de la región.

Tercero, los sistemas políticos de América latina han sido devastados en forma similar. En otros artículos he descrito un modelo de sistemas políticos latinoamericanos demostrando que eran, aunque no siempre democráticos según nuestros criterios, por lo menos algo flexibles e inclusivos.<sup>1</sup> Ese modelo se había basado en la aceptación de que podían incorporarse al sistema nuevos grupos sociales y políticos si 1) moderaban sus demandas y 2) estaban dispuestos a coexistir con los grupos antiguos. Sin embargo, tal modelo, que daba lugar a ajustes, y tal proceso político eran sólo posibles siempre que la economía siguiera en expansión como en los años 50 y 60, proporcionando los nuevos recursos que se podrían repartir a los grupos que surgían, al mismo tiempo que seguía aumentando la parte de los grupos más antiguos.

La crisis económica de los últimos cinco años ha devastado, así, no solamente las economías de la región, sino que socavó o amenaza socavar el orden político vigente. Sencillamente, no hay más trozos de torta para repartir. La competencia por las porciones existentes se ha vuelto, por lo tanto, cada vez más intensa y, en algunos países, violenta. Los gobiernos de la región sencillamente ya no pueden enfrentar las presiones de la modernización y las expec-

1 Howard Wiarda ed., *Politics and Social Change in Latin America: The Distinct Tradition* (Amherst: U. of Massachusetts Press, 1982); and *Wiarda Corporation and National Development* (Boulder, Co. Westview Press, 1981)

tativas crecientes en una época de economías en giro descendente como las que se les han venido encima. No es sólo un régimen particular del momento el que está amenazado, sino el todo, el sistema político más o menos funcional y acomodativo.

La fragmentación y la polarización se asientan por doquier y, en algunos países, hay un creciente potencial de revolución y guerra civil. Los regímenes militares moderados se ven amenazados por el extremismo, los gobiernos democráticos de la región corren cada vez mayor peligro, y el celebrado período de "retornos" o "transiciones" a la democracia puede frenarse e incluso invertirse. Ya están amenazados Bolivia y Perú; Honduras y Ecuador tambalean; el destino de las instituciones democráticas de Brasil es todavía incierto; el gobierno democrático de la Argentina enfrenta crecientes problemas; incluso Venezuela, bastión de la democracia desde 1958, empieza a ser conmovida por rumores que hablan de un eventual golpe futuro. La situación actual es poco auspiciosa no sólo para la democracia sino para **cualquier** gobierno estable, moderado y centrista.

Cuarto y último, las maquinaciones soviético-cubanas en el área. La Unión Soviética se ha convertido en una trascendental influencia en América latina, política, militar, económica y diplomáticamente, precisamente en momentos en que América latina, por todas las razones ya mencionadas, es particularmente vulnerable y presa potencial para movimientos revolucionarios con base interna pero dirigidos desde afuera. La raíz de las causas de la revolución en América latina, según están de acuerdo virtualmente todos los analistas serios, estriba en las condiciones autóctonas, locales, sociales, económicas y políticas, pero pueden verse exacerbadas y aprovechadas por una Unión Soviética más activista, y por sus títeres revolucionarios, particularmente los cubanos. Esta era la situación de Cuba, con la Unión Soviética aprovechando las condiciones locales, agravando las dificultades, fomentando el antinorteamericanismo, proporcionando la ideología, los fondos y la organización de que carecían los revolucionarios locales, y ese ha sido el esquema en Nicaragua, Granada, Surinam y ahora en El Salvador. A las graves dificultades propias que enfrenta América latina se ha sumado ahora una fuerte y peligrosa presencia soviética. Los soviéticos tienen la intención de aumentar su influencia en la región, contribuyendo a la inestabilidad que ya existe y poniendo en ridículo a Estados Unidos en el propio "patio de su casa".

Éstas sombrías perspectivas y lúgubres escenarios tienen, por supuesto, vastas implicaciones para la política de los Estados Unidos en América latina. Las implicaciones son que las cosas probablemente empeorarán mucho en la región en el futuro. Sin capital y sin inversiones de ninguna fuente, las economías de América latina están destinadas al fracaso. Si las crisis, la polarización y los quiebres del orden son las perspectivas de la región en vez del desarrollo, ¿qué tipo de bases existen para la política norteamericana? No tenemos

más que limitadas palancas de asistencia económica que manipular, la iniciativa de la democracia parece condenada al fracaso si la torta económica de América latina sigue reduciéndose, y las medidas de austeridad en que han insistido los bancos internacionales aumentarán, de seguro, la tensión social y las posibilidades de repercusiones revolucionarias como vimos, por ejemplo, en el caso de los disturbios en la República Dominicana en la primavera de 1984. En este contexto de una economía en espiral todavía descendente, de creciente tensión social, de gobiernos y sistemas políticos incapaces de hacer frente, por no decir de resolver sus crisis, y de pocas palancas por parte de los EE.UU. para tratar esta crisis, existe el temor que a Estados Unidos le quede sólo la política de reaccionar, cuyo principal (y virtualmente único) componente sería la intervención militar. Ese es un resultado que casi nadie, dentro ni fuera del gobierno de los Estados Unidos, querría ver.

### ¿Esperanza en la Desesperación?

Las perspectivas que hemos reseñado hacen que el futuro de América latina —y que la política de los EE.UU. en ella— parezca bastante sombrío. Sin embargo, no hay que ser totalmente pesimistas y, realmente, teniendo en cuenta algunos otros nuevos factores aparte de los tan amargos que hemos comentado antes, hasta se podría tener una idea bastante optimista y aun esperanzada. Para el experto en ciencias sociales que analiza América latina actualmente, llegar a una conclusión esperanzada es casi una contradicción, pero puede ser que los hechos la justifiquen.

Para empezar, la crisis de América latina probablemente ha sido mostrada de manera exagerada. Presentar las cuestiones en términos de "crisis" es una forma de arrancarle fondos a un Congreso desganado, de movilizar el apoyo popular y de coordinar a la burocracia de relaciones exteriores. Tampoco son tímidos los latinoamericanos para exagerar su propia suerte a fin de conseguir que aumenten los conductos de la asistencia norteamericana y que vuelvan a fluir fondos a la región. América latina parece estar perpetuamente "en crisis"; uno sospecha que pueda haber algunos objetivos ocultos, privados y políticos, influenciando las cosas.

Por cierto, hay una crisis en América latina, pero puede ser que no sea tan grave como se la ha pintado. En realidad, la vida en América latina, incluso en Nicaragua y El Salvador, continúa, independientemente de las grandes controversias políticas e ideológicas. Aun en los principales centros de conflicto en América Central, hasta ahora, el visitante extranjero se sorprende a menudo de encontrar que la gente va al trabajo, cultiva sus campos, realiza sus tareas cotidianas, logra una forma de subsistencia a pesar de todos los trastornos que la rodean. La mayoría se las arregla y sobrevive de una forma o de otra, en vez de unirse obligatoriamente a los revolucionarios. No quiero menospreciar acá los problemas de América latina,

sólo indicar que hay grandes intereses en ciertos sectores en magnificar los problemas y, por lo tanto, que tampoco se debería exagerar al discutir la cuestión.

En segundo lugar, hay que establecer diferencias entre países. Seguramente Colombia y México lograrán seguir adelante, en el futuro que cabe anticipar, con sus instituciones consagradas por el tiempo, aplicando un poquito de grasa aquí y mucho de patrocinio allá para salir de ésta y de la próxima crisis. Bolivia quizá tendrá un golpe, pero puede provenir de cualquiera de las tres o las cuatro direcciones y en ese proceso la política boliviana probablemente no habrá cambiado mucho. La Argentina sigue fragmentada y quizá enfrentará otro ciclo de división política. ¿Pero qué novedad es ésta? Los brasileños aplicarán con ingenio algún jeito y es probable un acomodamiento en el campo político. En Honduras, Guatemala y otros países, las élites militares y civiles continuarán coexistiendo en una relación cambiante y a menudo inquieta que puede incomodar a los puristas pero tiene la virtud de reflejar las realidades del poder en dichos países. El propósito de estos comentarios no es ofrecer un análisis superficial de cada país de América latina sino meramente indicar que puede ser que no haya uno o dos caminos al desarrollo sino varios. En realidad, uno de los principales libros de texto sobre este campo llega a la conclusión de que puede haber por lo menos nueve modelos o caminos distintos al desarrollo para los países de América latina.<sup>2</sup>

Tercero, en el aspecto económico, las perspectivas no son totalmente negras. Si la recuperación económica de los EE.UU. continúa, como parece probable, las naciones de América latina, que dependen tanto de la "locomotora" de la economía norteamericana, sentirán sus efectos. Por lo general, hacen falta dos o tres años para que se sientan plenamente los efectos de un cambio en la economía norteamericana en América latina; como la recuperación norteamericana se inició en 1983 no debe faltar mucho tiempo para que América latina también comience a recoger ciertos frutos. En algunos círculos, además, América latina, particularmente América del Sur, sigue siendo considerada promisoría para la inversión y todavía hay estimables cantidades de capital que fluyen hacia la región. Esos mismos países de América del Sur, además de México, tienen sustantivos recursos reales que son considerablemente mayores que sus deudas actuales. La iniciativa de la Cuenca del Caribe y las recomendaciones de la Comisión Kissinger, recientemente aplicadas, proporcionarán ciertos fondos y se comenzará a bombear; algunos pueden quedarse en el país para el que estaban designado y hasta un cierto porcentaje puede, incluso, "filtrarse hacia abajo". Una tasa de crecimiento económico del tres, cuatro o cinco por ciento en los

2 Ver discusión en Harvey F. Kline y Howard Wiarda, eds., *Latin American Politics and development*. (Boston, Mass: Houghton Mifflin Co. 1979) pp. 92-93.

próximos años en un número alto de países no sería totalmente inesperada. Si ello ocurriera, algunos países podrían encontrar arreglos para pagar parte de su deuda.

Si hiciéramos un análisis instantáneo de riesgos, probablemente diríamos, haciéndonos eco de la cuidadosa evaluación de William Glade, que el futuro económico se presenta difícil en Chile y Perú, moderadamente esperanzado aunque todavía dudoso en Argentina y Brasil, sólo un poco más seguro en Colombia y Venezuela, tal vez digno de un riesgo en México. Los países de América Central (exceptuando Costa Rica y Panamá) son tan pobres en comparación, tanto en términos de ingresos per cápita como de recursos naturales y mercados, que sólo una infusión masiva a la manera del Plan Marshall puede probablemente rescatarlos y ayudarlos; habrá que esperar a ver cómo se aplica en la región el paquete de ayuda de la Comisión Kissinger y si se la puede mantener. Los países de habla inglesa del Caribe inspiran un poco más de esperanzas y son más pacíficos que los de América Central, pero esa imagen de estabilidad puede sustraerlos de la atención pública y, por lo tanto, del flujo de asistencia.

Si la situación económica pudiera prosperar algo, tal vez la situación social podría mejorar en forma similar. No deberíamos esperar que la igualdad y la justicia social y toda una serie de nuevos programas sociales florezcan súbitamente en toda América latina. Por otra parte, éstas no fueron sociedades inmunes al cambio social en el pasado, cuando la situación económica era mejor. Al contrario, gran parte de la modernización social ha ocurrido en América latina en los últimos treinta a cincuenta años. Las estructuras elitistas cedieron paso cada vez más a la clase media, se organizaron sindicatos, se movilizó el campesinado, etc. Bajo esta presión, las élites gobernantes y los sectores medios de América latina demostraron una considerable capacidad para adaptarse y dar lugar al acomodo. Por lo general permitieron (excepto en El Salvador y Nicaragua) que sólo los beneficios suficientes se canalizaran hacia las clases más bajas como para evitar la revolución desde abajo y mientras se mantuvieron en el poder. Por lo tanto, los cambios fueron graduales e incrementales en vez de arrolladores, y probablemente lo seguirán siendo. Ese no es un cuadro magnífico ni puro y, repito, no será satisfactorio para los puristas, pero en forma realista, es todo lo que podemos esperar.

Las perspectivas políticas tampoco son totalmente lúgubres. Nuevamente, la clave está en la recuperación económica y, por lo tanto, en los recursos suficientes para permitir que los elementos gobernantes acepten el juego político del acomodo en vez de la represión. En una situación en que la torta económica está en expansión siempre hay nuevos pedazos que entregar ante los clamores de nuevos grupos, sin que ello signifique que alguien deberá verse privado de su parte. Históricamente, los países de América latina fueron muy hábiles en mejorar y trazar nuevas fórmulas, por lo general algo

distintas a una democracia y un pluralismo al estilo norteamericano, que involucran sistemas ad hoc, gobiernos mixtos civiles y militares, o elementos que combinan la democracia y el autoritarismo. Estas soluciones, a menudo desafían la categorización prolija pero con frecuencia dieron resultados funcionales o funcionaron parcialmente en América latina. Realmente se podría decir que esas soluciones improvisadas y con frecuencia "parchadas", demuestran el positivo genio de la política y los políticos latinoamericanos. Con un poco de suerte en la situación económica, no hay razón para que no tengan éxito las soluciones del futuro, aunque las presiones y las dificultades son ahora, por cierto, más intensas.

El modelo político latinoamericano, si así puede denominarse, ha demostrado no solamente ser flexible respecto de las presiones internas o nacionales, sino también pudo en el pasado dar lugar a distintas presiones externas, representadas principalmente por las de los Estados Unidos, que requerían ajustarse a la panacea norteamericana del momento, ya sea reforma agraria, desarrollo de la comunidad o necesidades humanas básicas. Quienes tienen experiencia en observar cómo los latinoamericanos enfrentan estas modas y locuras de la política, que emanan de la Embajada norteamericana, a menudo llegan a desarrollar una cierta admiración, a veces renuente, por la forma en que América latina absorbe y da cabida a algunos aspectos que Norteamérica está promoviendo en determinado momento. Por lo general, el objetivo de estos países es lograr clasificarse para recibir más ayuda, aunque no modifiquen sustancialmente la realidad.

Estratégicamente, la situación parece ofrecer similares esperanzas. El compromiso y la presencia militar/estratégica de los EE.UU. en América Central y el Caribe es actualmente muy fuerte y ha sido un factor importante para obligar a Nicaragua a sentarse a la mesa de negociaciones, en un momento que temía una intervención norteamericana similar a la de Granada. Ayudó a convencer a Bouterse en Surinam, de expulsar a la mayor parte de las fuerzas cubanas que estaban allí. El mismo factor ha hecho meditar a Fidel Castro sobre la conveniencia de fomentar la revolución en América Central y el Caribe y obligó a las guerrillas salvadoreñas, las que carecen de nuevos reclutas, a adoptar una posición defensiva confinadas ahora a determinadas regiones fuertes, incapaces de lanzar la esperada ofensiva de otoño. Al enfrentar a Duarte en sus propios términos, se ven obligadas a buscar un arreglo negociado en vez de una victoria militar. Al final de cuentas, una cosa es librar una guerra de guerrillas contra un ejército salvadoreño corrupto e inefectivo y otra muy distinta es enfrentar al Ejército de los EE.UU. Los guerrilleros están sintiendo claramente el peligro de esa opción.

Por último, hay pruebas de que la Unión Soviética está haciendo una nueva evaluación de sus estrategias en América latina. Con un mínimo de esfuerzo y dedicación, los soviéticos recibieron una serie de ricas presas —empezando por Cuba— que les cayeron en la

boca. Eso los había alentado a ampliar su presencia y a comprometerse más diplomática, militar, económica y políticamente en la región, pero ahora, después de la intervención de los Estados Unidos en Granada y del masivo refuerzo militar-estratégico-diplomático de los EE.UU. en el Caribe y América Central, los soviéticos claramente están pensando de nuevo las cosas. Se plantearon dudas sobre la confianza que merecen clientes del Caribe tales como Granada, y los soviéticos se han mostrado reticentes a ofrecer mucha ayuda económica a Nicaragua, advirtiendo a los sandinistas que no pueden esperar ayuda de la URSS en caso de ser atacados. Los Estados Unidos disfrutaban de una abrumadora ventaja local sobre la Unión Soviética en el Caribe y recientemente han demostrado su voluntad de emplear su poderío.

Desde el punto de vista soviético, por lo tanto, vale la pena estimular que esos bocados les caigan en la boca, pero no vale la pena arriesgarse a una gran confrontación con los Estados Unidos por ellas y, por cierto, no en el propio patio trasero de los Estados Unidos. América latina, sencillamente, no vale tanto para la Unión Soviética, y enfrentados con el refuerzo norteamericano, los soviéticos se van a concentrar en otras áreas. Esto está de acuerdo con el sacrosanto principio leninista de que uno tantea y cuando encuentra algo blando sigue adelante, cuando tantea y choca con el acero se va a otra parte. En la región del Caribe, los soviéticos recientemente chocaron con acero y, como potencia realista y prudente, están reevaluando actualmente su actuación en esa región. El resultado probablemente no será una retirada total sino más bien dejar de cometer algunas de sus últimas fechorías. Esta posible actitud es algo que inspira también muchas esperanzas.

### ¿Fuera del Pantano?

Hay abundantes razones para ser pesimista sobre el futuro de América latina, pero hay suficientes destellos de esperanza como para ser algo optimistas. En general, en vez de un despegue deslumbrante o una precipitada caída al abismo, lo que parece más probable es que América latina siga cruzando el pantano, no con una fórmula única sino con varias. Ese ha sido su pasado y posiblemente será su futuro. Los que conocen bien el área saben también que América latina tiene una enorme capacidad para adaptarse, absorber y hacer lugar a nuevos desafíos, y a la vez mantener sus instituciones tradicionales. Las instituciones latinoamericanas han demostrado con frecuencia ser notablemente adaptables a los cambios. La región ha dejado ver una sorprendente capacidad de absorber el cambio y las presiones tanto internas como externas, y de trazar fórmulas nuevas y ad hoc para resolver sus problemas.

Uno no quedaría totalmente sorprendido, por lo tanto, si América latina no sólo sobreviviera a la crisis en que se encuentra actualmente sino también "sobreviviera" a nuestros esfuerzos actua-

les por exportar la democracia y otros factores a dicha área. Algunas de estas nuevas iniciativas serán absorbidas, pero a largo plazo América latina no cambiará mucho. Más aún, tal capacidad de absorción, en el contexto de seguir cruzando el pantano, no es una mala estrategia. No es una fórmula "grande y gloriosa", pero es una fórmula realista que puede ser todavía la gracia que salve tanto a América latina como a la política norteamericana respecto de ella.

# ESTUDIO

## NIVEL ACADÉMICO EN CHILE: BASES PARA UNA EVALUACIÓN\*

Hernán Larraín Fernández\*\*

El trabajo propone analizar globalmente el estado actual de la educación superior del país a través del estudio separado de tres elementos: las funciones que desarrollan dichas instituciones, lo que está referido fundamentalmente a la docencia, de pre y post-grado, y a la investigación; los actores del proceso, esto es, profesores y alumnos; y finalmente los requerimientos de apoyo del sistema, básicamente de equipamiento, obras y de financiamiento.

Los numerosos tópicos abordados, con acopio de cuadros e informaciones estadísticas, procuran formular un diagnóstico al respecto, cuya conclusión se podría resumir del siguiente modo: existen en la educación superior progresos notorios y vacíos salientes, cuyo origen y su correlativa búsqueda de soluciones debe encontrarse tomando un horizonte de tiempo y categorías de análisis distintas de aquellas ligadas estrictamente al calendario y conceptos políticos. Las dificultades y los avances tienen su propia dinámica, influidas por la evolución del país pero que alcanzan connotaciones específicas que las trascienden y que reflejan problemas y perspectivas interiores muy fuertes.

A partir del diagnóstico que se esboza, se propician, a modo de sugerencia, comentarios generales acerca de la manera de enfrentar y resolver hacia el futuro esas realidades detectadas.

\* Versión corregida de la intervención oral del autor en el Seminario sobre el "Futuro de la Universidad Chilena: el papel en la formación superior" organizado por el Centro de Estudios Públicos en Santiago de Chile, los días 3 y 4 de mayo de 1985.

\*\* Abogado. Profesor de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Católica de Chile. Vicerrector Académico, Universidad Católica de Chile. M. A., London School of Economics and Political Sciences.

Evaluar el nivel académico de las universidades es una tarea atrayente y necesaria para un país que realiza en ellas una elevada inversión en términos relativos y en la cual tiene cifradas muchas esperanzas. Su realización, si se quiere alcanzar un resultado eficaz, ha de ser una empresa de enorme envergadura y bien útil sería que alguna vez se hiciese en forma seria, completa y rigurosa. Adelanto esta consideración para advertir que las reflexiones que siguen no pretenden constituir una evaluación de nuestra educación superior en términos definitivos. La información que permitiría hacerlo no existe para todo el sistema y llevaría largo tiempo reuniría, si acaso fuera posible que las instituciones afectadas la tuviesen y a la vez que estuvieran dispuestas a entregarla (cosa que, estoy seguro, difícilmente ocurriría). Por ello, quiero dejar sentado que mi "evaluación" no pretende ser otra cosa que un conjunto de juicios personales, fundados en una experiencia de años trabajando en una corporación universitaria, ilustrados en lo posible por cifras o datos concretos o bien por la vía del ejemplo con la institución a la que pertenezco. Por supuesto, debo dejar en claro que las afirmaciones que aquí se vierten son todas eminentemente personales y no involucran en sentido alguno a nadie, ni mucho menos a dicha entidad.

Para los efectos de abordar este tema voy a utilizar un esquema de trabajo que me parece funcional al propósito del mismo, sin pretender construir con ello un modelo determinado.

Distinguiré tres áreas de análisis:

la de las funciones

la de los actores

la de apoyo

Dentro de ellas, pasaré revista a una variedad de tópicos universitarios con los cuales espero se podrá ir perfilando un diagnóstico de la situación y, al propio tiempo, entregar elementos de opinión para el lector, que ojalá motiven ulteriores análisis, así sean de refutación, ejercicio tan poco frecuente en nuestro medio.

Con relación a las funciones, abordaré inicialmente la estructura del gobierno universitario, como condicionante del accionar del sistema en cuestión y, luego, trataré separadamente la tarea de formación de profesionales, a nivel de Pre y Post-Grado y la de Investigación y Publicaciones en Chile (esta última como reflejo de una labor de extensión).

En cuanto a los aspectos de apoyo, me referiré brevemente a lo que concierne a la infraestructura y posteriormente al financiamiento de la educación superior, como requisitos materiales de los cuales depende en parte el progreso académico.

Finalmente, abordaré el papel de los actores del sistema, profesores y alumnos, analizando distintos puntos que son inherentes al tema de fondo.

Gráficamente, lo dicho puede visualizarse así:

**Cuadro N° 1**

**Nivel Académico en Chile**

<b>Actores</b>		<b>Funciones</b>		<b>Apoyo</b>
<b>Profesores</b>	-Plantas -Perfeccionamiento -Demandas Adicionales -Pedag. Universitaria	<b>Formac. de Profesionales</b>	-Estructura de Gobierno Universitario  -Programas de Estudio * Pre-Grado * Post-Grado	-Infraestructura
<b>Alumnos</b>	-Tamaño Pre-Grado y Admisión -Sistemas de Selección y Deserción -Hábitos de Trabajo -Beneficios	<b>Investigación y Publicaciones (Extensión)</b>	-Gasto Invest. en Chile y América latina -Distribución de la Investigación	<b>Apoyo al Sistema</b>  -Financiamiento

**A Formación de Profesionales**

**I Estructura del Gobierno Universitario**

Si bien es cierto que este aspecto no constituye por sí mismo una función universitaria en sentido estricto, su interrelación con el tema de análisis obliga a referirse a él con algún detalle. Bajo este epígrafe, quiero significar el interés particular que posee la forma de organización del poder central en las instituciones de educación superior, caracterizada por una tradición donde una fuerte autoridad rectorial ha presidido su evolución histórica.

Desde antiguo, la figura del rector ha estado asociada a una alta concentración de poder, que hizo de su presencia y capacidad un elemento indiscutido para comprender la posibilidad de avance de la corporación respectiva. Este factor fue cuestionado severamente durante el período que antecedió a la reforma universitaria emprendida en el país al promediar la década del sesenta, uno de cuyos objetivos fue democratizar el gobierno de la universidad. Sin embargo, diversos factores —no siendo el menor de ellos el grado de politización a que había llegado el país— terminaron por reoriginar un poder rectorial que siguió siendo fuerte en todos aquellos lugares donde no había un estado de cosas anárquico o, simplemente, un verdadero desgobierno. El período siguiente, de los rectores-delega-

dos, se inscribe más bien dentro de la tónica previa, con un incalculable control del funcionamiento institucional, cuestión que de un modo u otro, hizo revitalizar lo que ha constituido parte muy arraigada del funcionamiento universitario por largo tiempo: la concentración de poderes en el rector.

Fruto de estas consideraciones es que se ha llegado a consolidar en torno a la administración de estos planteles una centralización en el proceso de toma de decisiones excesiva que, en mi parecer, entraba el buen desempeño de sus miembros en orden a cumplir sus deberes académicos. De este planteamiento se desprende la conveniencia de revisar el fenómeno de la participación en el gobierno universitario atendida su naturaleza y condición, capítulo que, siendo determinante en muchos sentidos, nos aleja del motivo principal de este trabajo. No obstante, y aunque sea de forma tangencial, es necesario referirse a este tema fundamental. Su abordamiento en este caso se hace con el propósito de insistir en la necesidad creciente de repensar el sistema de poder en las universidades a partir de su elemento humano estable permanente, que es el profesorado, y de su agrupación natural más próxima, las Facultades. En ese sentido, sugiero ciertos principios que estimo deberían regir un proceso de redefinición de la administración académica.<sup>1</sup>

Ellos son los siguientes:

- 1 Autonomía de las Facultades. Estructuradas las universidades a partir de los profesores, esto es, tomando como aglutinante al trabajo académico, parecería conveniente otorgar a estas instancias intermedias (que podrán ser otras, de acuerdo a cada caso en particular) el mayor grado de atribuciones y responsabilidades posibles con el fin de que puedan realizar debidamente y en armonía con el resto de la organización sus objetivos principales, definidos por la disciplina que es su elemento diferenciador.  
Sobre esta base sería posible concentrar en ellas diversas tareas que hoy son asumidas habitualmente por los organismos centrales.
- 2 Descentralización administrativa. Su finalidad sería radicar en los entes básicos los procedimientos administrativos más variados, para lo cual se las debe dotar de personal capacitado y de medios adicionales para ejecutar aquéllos. Dicho criterio se desprende del principio de que la mejor decisión es aquella que es adoptada por quien está más cerca de sus efectos prácticos.
- 3 Desburocratización. Conforme a lo dicho, consiste en una simplificación de los procesos mencionados, adoptando para ello

1 Ver p. ej. el libro *Política Académica y Administrativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1982.

sistemas no discrecionales y dentro de métodos modernos de control administrativo.

## II Programas de Estudio

### 1 Características del Pre-Grado

La determinación de ciertos rasgos esenciales de los programas curriculares que se entregan en el pre-grado en la educación superior de nuestro país, configura, a mi entender, un elemento útil para el diagnóstico que intento entregar. Me referiré a cuatro consideraciones que, estimo, pueden contribuir a tal propósito.

- a Sistema de enseñanza dominado por la tradición de las escuelas profesionales. Es probable que se pueda sostener que en el área donde existe mayor tradición universitaria en el país es, precisamente, la de formación de profesionales, dado que esta actividad refleja el principal quehacer que desde sus inicios han abordado en forma sistemática y estable dichos centros. Esto, que supone la adquisición de algún oficio para desarrollar una tarea, constituye, por cierto, una virtud que debe destacarse. En otras labores académicas hace falta, para cimentar su quehacer, justamente este aspecto.

No obstante, esta virtud también implica una cierta limitación o deficiencia. En parte, en cuanto a la forma misma de enseñar, para lo cual me remito a lo que diré más adelante. En sustancia, en lo que se refiere a la estructuración o conformación orgánica de las carreras universitarias, las que se hacen bajo un modelo predominante que posee, entre otros, dos rasgos fundamentales:

- su lugar de desarrollo son las escuelas, organizadas en torno a la preparación de profesionales desde un solo prisma, consistente en la admisión a ella de un postulante cuya puerta de egreso de la unidad es solamente una: aquella específica que define su carrera. Esto es: un ingreso, con una sola salida.

- los programas de estudio tienden a ser más bien rígidos, ya que procuran entregar todo lo posible para alcanzar a dominar debidamente el oficio correspondiente, lo que es entendido normalmente como una tarea larga.

Ambos rasgos, si bien morigerados por el tiempo y el cambio, subsisten en lo fundamental e impiden la revisión real de su cometido y de las consecuencias que de ellos emanan, cuyos rasgos finales son algunos como los que siguen: falta de formación general, carencia de hábitos de estudio, dificultades vocacionales, deserción, etc., a los cuales nos referiremos dentro de este documento, insinuando al mismo tiempo las perspectivas de solución que pueden surgir de su conocimiento.

- b Multiplicidad de carreras y currículos. Ligado a lo anterior, la tendencia en las universidades se vio inclinada durante un lapso de tiempo a incrementar en forma incesante el número de carreras. Todo debía conducir a ese objetivo, particularmente si se refería a formación de profesionales, lo cual debía ser ofrecido por la universidad. Conjuntamente, las diferentes menciones o especialidades que iban surgiendo, fueron estimulando el desarrollo de subprogramas o nuevos currículos dentro de carreras de igual nomenclatura, en cifras cuya contabilidad resulta imposible conocer.

### Cuadro N° 2

#### Oferta de Carreras por las Universidades del Sistema

1973	1984
614	(Racionalización) 488

Fuente: Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión Universidades Chilenas.

El cuadro N° 2 muestra la cantidad de carreras (no currículos) que se ofrecía en las universidades en 1973 y la que existe actualmente, luego de un período de intensa racionalización. Lo anterior es sin perjuicio de los esfuerzos de ordenamiento curricular emprendido en diversas instituciones, que ha permitido adecuar mejor las demandas a la educación superior con las ofertas de ésta.

- c Formación integral de los alumnos. Emanan también de la marcada profesionalización de los estudios, un cierto abandono de una formación más amplia de los estudiantes, ya que la extensión de sus currículos impide sustituir cursos considerados de carácter mínimo para lograr un producto terminado, por otros que incluyan materias formativas pero ajenas a lo estrictamente indispensable. Este hecho fue progresivamente revisado en la mayoría de las universidades, pero será con el advenimiento de la Reforma de la década del sesenta cuando este interés adquiere un carácter masivo y sistematizado.

Actualmente, las características estructurales de los currículos reflejan lo dicho, al haber agregado a los aspectos mínimos de los programas de estudio, cursos opcionales o facultativos que procuran complementar la formación estrictamente profesional, abriendo paso a una visión integral, culturizadora, del proceso educativo.

Este paso, sin duda importante, ha tenido algunas limitaciones al no haber logrado penetrar el concepto de "lo formativo" en los aspectos considerados específicos de la disciplina, que es la

instancia más saliente para alcanzar estos propósitos. Con ello, adicionalmente, se ha impulsado una imagen restrictiva de lo cultural, en cuanto esto se convierte, por así decirlo, en una mera sección adicional al programa docente.

- d Confusión de los niveles profesional y técnico en una misma institución. En otra perspectiva, parte de las dificultades del pre-grado surgen a raíz del crecimiento inorgánico que tuvo la universidad a partir de la década del sesenta y que generó la multiplicación de carreras a que se aludía anteriormente. Dicho fenómeno produjo que carreras de distinto nivel y carácter tuviesen igualmente el "status" universitario, desfigurando así lo que es propiamente de esa jerarquía y lo que corresponde a otras.

Al tener todo igual categoría, la única alternativa educacional post-secundaria era, así, la universidad.

La legislación universitaria de 1981 dio pasos decisivos para alterar este esquema, creando niveles diversos al universitario, permitiendo de esa forma hablar de un estrato de educación superior, que quedó integrado por las universidades, los institutos profesionales (y academias) y por los centros de formación técnica. Simultáneamente con esta estructuración, se abrió paso a una mayor libertad para crear algunas de esas instituciones mediante la iniciativa de personas o de grupos privados, cuestión que de hecho estaba bloqueada desde hacía tiempo.

El resultado de este proceso no se dejó esperar. Al cabo de tres años de existencia de la legislación de 1981, de 40 entidades existentes en 1980 se pasó a la importante cifra de 261.

### Cuadro N° 3

#### Número de Organismos de Educación Superior

	1980	1984
Universidades	8	20
Sedes	32	12
I. Prof.		26
Sedes I. Prof.		7
CFT		104
Sedes CFT	-	92
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>261</b>

Fuente: M. J. Lemaitre e I. Lavados. *Documento de Trabajo CPU2/85* (enero) p. 7.

Los datos anteriores son relevantes en cuanto evidencian una verdadera explosión educacional e indican la existencia de un potencial que estaba restringido por el sistema pre-existente. La legislación, pues, produjo un cambio en la dirección correcta.

Sin embargo, no todo lo que ha ocurrido en este proceso merece igual consideración. Ello por diversos motivos:

- 1 El primero, por lo que evidencian las cifras, en cuanto a la multiplicación de establecimientos en tan poco tiempo. Es cierto que muchas de las universidades e institutos creados corresponden a partes de instituciones antiguas o a la transformación de entes privados que desarrollaban algún tipo de labor de educación en el área de la capacitación. Mas, las cantidades anotadas reflejan de algún modo una cierta ligereza para crear entidades educacionales, tarea que merece un estudio más detenido.
- 2 Un segundo factor, que puede ayudar a explicar lo dicho en el punto anterior, lo constituye un afán mercantil que aparentemente motivó la creación de algunos planteles, particularmente en el nivel inferior, lo cual revela un interés que, si bien es legítimo en sí mismo, no garantiza la seriedad y responsabilidad de lo que se ofrece.
- 3 En tercer lugar, la ausencia de medios eficaces para controlar la calidad de las nuevas entidades también representa una debilidad del sistema imperante. Un buen sistema de acreditación para estos casos aparece como una necesidad evidente, ya que la legislación no lo satisfizo plenamente.
- 4 La confusión de niveles que la ley permite contribuye también a desdibujar sus propósitos. Las universidades pueden ofrecer todo tipo de carreras, sin excepciones. Los Institutos Profesionales también, con la excepción de los grados académicos y los doce títulos profesionales que la ley reserva a las universidades, incluyendo además en su ámbito lo que es de nivel técnico, esto es, propio de los centros de formación técnica. De estos últimos se discute incluso si su naturaleza corresponde al sector terciario de la educación y no al medio.
- 5 El fenómeno precedente conduce al quinto problema, que se configura por el hecho de que la aspiración por convertirse en un ente de la categoría superior (la universitaria) se mantiene incólume, quizás alentada incluso por la confusión de niveles. El caso de los institutos profesionales derivados de las universidades estatales (de Chile y Técnica del Estado) es elocuente al respecto.

Cuadro N° 4

Transformación de Instituciones con Aporte Fiscal

	1981	1985	
U. tradicionales	8	8	
U. derivadas	5	10	(+ 2 en proyecto de ley)
I. Profesionales (derivados)	9	4	
Academias (derivadas)	2	2	(ambas en proyecto de convertirse en U).

El saldo es categórico. Al ritmo que se va, las 8 universidades que había en 1980 se verán convertidas prontamente en 20 y, más adelante, de seguro que en 24. Esto querrá decir que una vez más la universidad (la advenediza aspiración por adquirir su "status") anula los intentos de diversificación.

2 Desarrollo del Post-Grado

El desarrollo de la investigación así como el perfeccionamiento académico del profesorado que, como examinaremos luego, se ha producido en el país en estos últimos 10 a 20 años, ha generado el establecimiento de nuevas actividades universitarias, una de las cuales está constituida por la creación de programas de Post-Grado en los principales centros universitarios.

Este hecho es, de suyo, señal de vitalidad y refleja un nivel de calidad al que ha arribado nuestro sistema. Desde una perspectiva cuantitativa, ello se aprecia de los cuadros siguientes:

Cuadro N° 5

Matricula del Post-Grado

1977	1.117
1980	1.200
1982	1.676
1984	2.371

Cuadro N° 6  
Áreas de Post-Grado en Universidades Tradicionales

	Áreas 1975	Áreas 1985	Desglose 1985	
			(Dr.)	(Mag.)
U. de Chile	5	9	11	48
Pucch	5	8	8	23
U. Concepción	4	7	2	19
U.T.F.S.M.	2	2		7
Usach	1	4		9
U. Austral	1	3	1	20
UCV		4	1	9
UN	1			
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>135</b>

Fuente: CRUCH, Publicación Especial Programas de Post-Grado, 1985.

El progreso observado en esta actividad es ciertamente positivo. Durante esta década, probablemente, este crecimiento se verá aumentado todavía más, cambiando con ello la actual configuración de la pirámide estudiantil en forma muy favorable.

Empero, corresponde hacer mención al problema cualitativo. Sin poseer una información cabal, se puede sostener que no todos los programas representan un grado similar de responsabilidad y nivel, que muchos de ellos han sido creados sin poseer los merecimientos académicos indispensables y que sus exigencias están muy por debajo de los estándares internacionales.

Lo anterior, que es grave en sí, constituye en ocasiones una verdadera invitación a los organismos estatales para intervenir, fijando requisitos, supervisando su funcionamiento o restringiendo su financiamiento, todo lo cual termina siendo aún más delicado.

En consecuencia, parece oportuno que las universidades asuman seriamente este problema, afianzando su quehacer de un modo compatible con la jerarquía de sus programas y con las exigencias universales que hay en la materia.

## B Apoyo al Sistema

### I Infraestructura

Quizás éste constituye uno de esos elementos que más condicionan el nivel académico y al cual se le atribuye poca importancia relativa, en términos incluso de que no hay al respecto mayores estudios generales que indiquen el grado de avance que existe en las diversas instituciones. Individualmente, en memorias institucionales,

Las cifras del cuadro anterior evidencian un incremento real del aporte del Estado a las universidades en 10 años, sin perjuicio de que este aporte llegó a su nivel más alto en 1979, en la mitad del período, desde el cual ha venido disminuyendo anualmente.

Otra fuente de información coincide con este diagnóstico; aunque está hecho para un período menor, probablemente por el hecho de que a partir de 1981, luego de la legislación dictada para el financiamiento universitario (DFL 4), las comparaciones se han visto dificultadas.

**Cuadro N° 8**  
**Aporte Fiscal a Universidades**

Año	Monto	índice
1975	114	100
1980	161	141
(expresado en millones de US\$ de 1976)		

**Fuente:** Lemaitre y Lavados, *op. cit.*, p. 10.

Este crecimiento experimentado por el sistema ha sido destinado, en mi percepción, principalmente, al ítem de remuneraciones. El aumento efectivo de los sueldos de académicos (más allá de su permanente inferioridad relativa con respecto al mercado, explicada ésta por múltiples motivos no siempre suficientes) constituye una realidad bastante evidente, a pesar de que pueden estimarse aún como muy bajos. Se puede verificar tal aumento del nivel de remuneraciones en un caso que conozco, el de la Universidad Católica:

**Cuadro N° 9**  
**Porcentaje de Remuneraciones Ubicado en los Grados 4-5-6-7 de la Escala Única de Sueldos, en la Pontificia Universidad Católica de Chile**

1974	1977	1981
57%	69%	75%

Fuente: "10 años de la PUCCH", *op. cit.*

La política que se demuestra con los datos anteriores permite concluir que se ha hecho un esfuerzo por consolidar la situación del profesorado, considerado éste como el factor más relevante para

el desarrollo académico, en desmedro de otros aspectos, como por ejemplo el de infraestructura.

#### Distribución del Aporte Fiscal en el Sistema

A este respecto ha existido mucho mayor discusión. El desarrollo o progreso experimentado por algunos, se dice, ha sido a expensas de otros. Cuando una universidad reconoce tener dificultades, argüirá con frecuencia que ello se debe a que otra de sus congéneres le habría "usurpado" sus recursos. Sin embargo, las cifras no parecen avalar estos prejuicios:

Cuadro N° 10

#### Participación Relativa en el Aporte Fiscal a las Universidades

	1974	1977	1981
U. de Chile	44,54	44,88	43,08
PUCCH	14,51	14,62	14,20
UTE	14,76	13,46	13,10
UTFSM	4,08	3,89	3,99
U. Concepción	6,57	9,22	9,72
UCV	6,34	4,32	4,98
UN	4,80	5,40	6,13
UA	4,40	4,21	4,81

Fuente: Ley de Presupuesto de cada año, expresado en porcentajes del aporte total al sistema.

La evolución posterior a 1981 no resulta comparable por cuanto desde 1982 se produce un cambio en el sistema fiscal de financiamiento y luego, la división parcial de las dos universidades estatales, que originó nuevas universidades, institutos profesionales y academias, derivadas de alguna de las primeras o de una fusión de parte de ambas.

El cuadro N° 10 permite concluir que las tres principales entidades del conjunto, desde la perspectiva de su participación en el aporte fiscal, no sufrieron modificaciones drásticas. Proporcionalmente, la antigua Universidad Técnica del Estado fue la que más se vio afectada, pero ello puede relacionarse con la reducción de personal que allí tuvo lugar. Tanto la Universidad de Chile como la Católica de Chile tuvieron una disminución parcial de su participación en la distribución de los ingresos entre 1974-1981 (un 3,2% y un 2,1%, respectivamente) que, si bien repercute en sus presupuestos, está dentro de márgenes tolerables.

Por su parte, quienes más incremento obtuvieron fueron la Universidad de Concepción (que aumentó su participación en un

Cuadro N° 12

Plantas Académicas de 8 Universidades Chilenas en 1982

	JC	1/2 J	N° Prof./hora
U. de Chile *	s/i	s/i	s/i
PUCCH **	986	245	837
USACH	565	2	932
U. Concepción	903	242	139
UTFSM	240	13	166
UCV	380	122	201
UN	217	7	99
UA	398	45	62

\* Según el Anuario de la Universidad de Chile, editado por ésta en 1984, ese plantel tendría 2.376 J/C y 4.717 profesores como planta total.

\*\* Para el caso de la PUCCH, se le ha agregado el profesorado de las Sedes, que no aparece en el Anuario citado.

Fuente: Anuario Estadístico del CRUCH.

La información precedente permite apreciar que las universidades tradicionales del país contaban a la sazón con un importante contingente de profesores Jornada Completa, antecedente fundamental para intentar abordar la totalidad de la gama de las actividades académicas posible. El concepto de "masa crítica" puede ser recordado en tal sentido. Sin embargo, este aserto no se aprecia enteramente al desconocerse la evolución histórica que antecede a esos datos, lo que ilustraremos con el caso que conocemos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cuadro N° 13

Evolución Planta de Profesores Jornada Completa,  
Pontificia Universidad Católica de Chile

1953	13	2,6%	de la planta
1967	113	12,9%	de la planta
1970	700	44,0%	de la planta
1984	804	47,0%	de la planta

Fuente: "10 años de la PUCCH", op. cit.

Esta evolución puede ser un buen reflejo de la transformación que en menos de tres décadas han tenido las universidades del país,

proceso en el cual se han convertido de entidades preferentemente docentes en instituciones que atienden diversos fines académicos. Ello, gracias a que sus plantas han crecido en tamaño y dedicación de tal forma que otras finalidades pueden ahora ser abarcadas. La Universidad de Chile, sin duda, comenzó antes esta labor en diversas áreas, mientras que aún existen otros centros que poco han podido hacer aparte de la tarea de formación de profesionales de pre-grado.

La conversión comentada se inicia a fines de la década del cincuenta. Pero será con la reforma universitaria cuando se produce el gran crecimiento en la mayoría de los casos. En el último período han existido fenómenos de diversa índole que han significado, por uno u otro motivo, disminuciones de planta. (En la Universidad Católica p. ej., la planta de jornadas completas de 1974 fue mayor que la actual.)

## II Perfeccionamiento

El gran crecimiento cuantitativo de la planta sorprendió a una gran mayoría de los profesores sin la debida preparación para emprender las nuevas actividades. En Chile ha existido oficio docente aquilatado, mas en el campo de la investigación, previo a 1950, había una tradición escasa y reducida a personas o grupos pequeños.

Para suplir esta deficiencia, las universidades emprendieron una tarea lenta y costosa, conducente a perfeccionar su profesorado, elevando así su nivel académico y posibilitando su desarrollo. El resultado no se ha dejado esperar. Existe hoy un grado de perfeccionamiento significativo, que crece día a día.

### Cuadro N° 14

#### Perfeccionamiento de Universidades Chilenas

	Doctores	Magister	Otros
1981	615	920	394
% del total	10,3%	18,2%	9,3%
1984	738	1.227	444
% del total	11,8%	20,2%	14,4%

1981: 32,4% con perfeccionamiento  
1984: 46,5% con perfeccionamiento

Fuente: Anuarios estadísticos del CRUCH (no incluye la Universidad de Chile - sin información).

Me voy a permitir citar el caso de la Universidad Católica nuevamente con el propósito de perfilar con algún mayor detalle el es-

fuerzo realizado por las universidades del país a través de un caso particular. El número de profesores que han participado en programas de perfeccionamiento entre 1969 y 1983 es de 669, cifra que incluye únicamente a aquellos que han contado con el respaldo oficial de la entidad, que son menos que el total efectivamente perfeccionado.

Un mayor desglose permite apreciar la evolución observada en un lapso de siete años:

Cuadro N° 15

Perfeccionamiento en la P. Universidad Católica de Chile  
(Santiago)

1976	con perfeccionamiento:	59%	DR.:	14%
			MAG.:	12%
			BEC.:	16%
			Otros:	17%
1983	con perfeccionamiento :	72%	DR.:	21%
			MAG.:	18%
			BEC.:	5%
			Otros:	28%

Fuente: Nivel de Perfeccionamiento de la PUCCH, sept. 1983, VRA.

Los programas de perfeccionamiento, mirados en conjunto, han tenido un efecto sumamente positivo en el país. No obstante, el hecho de que la mayoría de ellos han debido tener lugar en el extranjero, ocasiona también ciertas desventajas.

Entre los aspectos favorables se podría señalar:

- un mayor nivel, unido a un elevado ritmo de exigencias;
- una experiencia personal de trabajo, de vida y de contactos;
- una forma de evitar el "in breeding".

De los aspectos negativos cabe mencionar:

- su alto costo, cuando son financiados por el país;
- el estudio de realidades que muchas veces son ajenas a las propias;
- el desarraigo que provoca en profesores, particularmente cuando siguen programas de 4 ó 5 años de duración (causa de emigración).

Respecto de este problema, el financiamiento y el desarrollo de programas nacionales de post-grado tienen mucho que ver. Al comienzo de este proceso no existen post-gradados en Chile y el grue-

so del financiamiento proviene del exterior, a través de Fundaciones (Ford, Rockefeller, Kellog, Fulbright, Konrad Adenauer, etc.) o de organismos internacionales (BID, OEA, etc.), lo que explica plenamente el cuadro resultante.

La evolución posterior ha permitido variar este aspecto inicial, aunque hasta hace poco existieron elementos distorsionadores. Entre ellos, el programa de perfeccionamiento del Gobierno, desarrollado a través de Odeplan (1980), que permitió postular a becas —entre otros— a profesores universitarios. Lamentablemente (y en forma contradictoria) éstas sólo podían materializarse. . . fuera del país, a pesar de que a esas alturas ya había entre nosotros muchos respetables programas que podían ofrecer alternativas con frecuencia incluso superiores a las extranjeras por las razones antes esbozadas. El proyecto BID actualmente en trámite parece contemplar, en una línea que se destinaría a estos efectos, una alta proporción de la inversión a realizar dentro del país.

### III Demandas Adicionales del Profesorado

El desarrollo de la planta académica, el mejoramiento de su calidad y el cumplimiento de sus múltiples obligaciones universitarias no pueden ser mirados solamente desde la perspectiva de la universidad como institución, sino también desde la del profesor. En la solución de aquellas trabas a su desempeño y en el diseño de mecanismos que le permiten estar en constante progreso y mejoría, radica parte del éxito de su cometido.

Cuatro aspectos me parecen medulares en este acápite que quisiera reseñar brevemente:

#### a Carrera Académica

Es menester regular y establecer en forma pormenorizada y normativa el conjunto de aspectos que tocan a la historia del profesor a lo largo del tiempo que éste labora en la institución. Entre otros, ello supone regular:

- la jerarquía académica, distinguiendo entre profesores por sus méritos objetivos antes que por el mero transcurso del tiempo;
- el ingreso a la planta y su promoción posterior, lo que implica sistemas objetivos (concurso) que eviten la discriminación, el favoritismo y el ascenso automático.
- La calificación del profesor o evaluación periódica de su trabajo docente, de investigación, de extensión, de administración académica y demás que cumpla el profesor, con efectos reales según cual sea su resultado (que incluyan el despido si el rendimiento es deficiente, cuestión que se tiende a evitar por absurdos temores "humanitarios" que nada tienen que ver con la naturaleza de esta exigencia).

- El establecimiento claro de los derechos y las obligaciones específicas que supone el trabajo en una perspectiva contractual.
- El otorgamiento de grados honoríficos, con reglas precisas acerca de cuando ello procede, evitando tropicalismos o pequeñez para reconocer los méritos ajenos.

#### b Período Sabático

Así como resulta conveniente perfeccionar al profesorado, es necesario que cada cierto número de años éstos puedan marginarse de su rutina y acceder a un período destinado a la renovación intelectual en proyectos académicos de índole extraordinaria. Su efecto es refrescante y estimula el progreso.

#### c Nivel de Remuneraciones

La existencia de una alta densidad de jornadas completas supone que éstos dependen económicamente de la institución donde laboran, cuestión que es problemática considerando que los recursos universitarios son escasos y dependen de la economía fiscal. Sin perjuicio de ello, la necesidad de fijar rangos de remuneraciones adecuados a la condición universitaria aparece como un requisito para el funcionamiento responsable y exigente de los académicos.

#### d Estabilidad

Las frecuentes reducciones, causadas principalmente por motivos de tipo económico o administrativo, han generado incertidumbre en el medio universitario. Ello atenta contra el mejor logro de los propósitos académicos. Debe consolidarse la estabilidad del profesorado, cuyas "amenazas" sólo han de existir cuando su desempeño funcionario, medido por sistemas objetivos de evaluación del rendimiento, aconseje poner término a la función encomendada.

### IV Pedagogía Universitaria

El crecimiento de la planta no se explica únicamente por la necesidad de abordar otras áreas de la actividad académica, sino también por la masificación del estudiantado que se origina a partir de la década del sesenta. Ello hizo incorporarse a muchos a una tarea para lo cual no siempre estaban debidamente preparados.

La capacidad de enseñar en muchos docentes es una virtud casi natural. Sin embargo, ello está lejos de ocurrir en todos los casos.

Curiosamente, nadie discute la conveniencia de formar profe-

sores, si se trata de enseñanza básica y media. Pero cuando se refieren a la educación superior, entonces sí hay oposición.

En Chile esto se manifiesta como una gran paradoja.

En los niveles de educación básica y media ha existido en los últimos veinte años un enorme refuerzo de la condición metodológica y pedagógica del magisterio, labor que se ha hecho con desmedro relativo de su preparación en las materias propias de su enseñanza.

Inversamente, en la universidad se han invertido muchísimos recursos para perfeccionar al profesorado en su disciplina, sin prestar mayor atención a los atributos pedagógicos de quien dedicará gran parte de su jornada de trabajo a educar.

Para atender a esta necesidad, últimamente algunas universidades han creado Programas de Pedagogía Universitaria que, sin embargo, han logrado magros resultados más allá del valor de su esfuerzo. Una estudiosa del tema concluía que "aunque la docencia es la principal actividad en la universidad, ella no representa la principal preocupación de sus académicos. Por esto, es poco probable que los profesores universitarios perciban discrepancias en su desempeño docente o que les atribuyan importancia si las perciben. Los profesores universitarios están típicamente satisfechos con su desempeño docente y, por esto, no experimentan ninguna necesidad de mejorarlo. Y cuando los resultados en este campo son menos satisfactorios que lo esperado, probablemente ellos bajan su nivel de expectativas en lugar de mejorar su desempeño".<sup>2</sup>

## D Alumnos

### I Tamaño del Pre-Grado

Este estamento configura el otro elemento esencial de una universidad bajo la perspectiva de su componente humano. Al respecto, existen varios aspectos que interesa abordar, los que contribuyen a delinear el diagnóstico en que estamos empeñados. El primero de ellos lo constituyen los antecedentes cuantitativos del alumnado del pre-grado del país.

De los cuadros N<sup>OS</sup>- 16, 17 y 18 se puede advertir el explosivo crecimiento del estudiantado universitario chileno en los últimos veinte años, cuyas causas pueden ser adjudicadas en parte a la reforma universitaria —que intentó expandir el sistema—, como asimismo a la mejoría del sistema educacional pre-superior (básico y medio) en atención a su mayor cobertura y rendimiento escolar alcanzado.

2 Marilú Rioseco, "Efectividad y Eficiencia en la Enseñanza Universitaria de Hoy: Una Bibliografía Selecta 1975-1981". Publicado en el *Boletín de Pedagogía Universitaria* N° 15, VRA, PUCCH, 1982.

Cuadro N° 16

Tamaño del Alumnado Universitario Chileno (Pre-Grado)  
(Incluye sólo a las entidades con aporte fiscal)

1965	41.801
1970	76.979
1975	147.049
1980	116.962
1985	124.000

Fuente: Lemaitre y Lavados, op. cit., p. 6.

Cuadro N° 17

Vacantes de Admisión\*

1970	20.419
1972	45.576
1978	34.277
1981	34.223
1984	32.883

\* Considera la admisión al Pre-Grado ofrecida por entidades c/aporte fiscal.  
Fuente: Anuarios Estadísticos del CRUCH.

Cuadro N° 18

Número de Alumnos del Sector Privado de Educación Superior  
(sin aporte fiscal)

1981	12.809
1982	36.979
1983	50.163
1984	60.121

Fuente: Lemaitre y Lavados, op. cit., p. 6.

Dicho incremento se ve detenido por el proceso de racionalización que tiene lugar entre 1973 y 1978, al despejar muchas carreras carentes de sentido, creadas, en ocasiones, por motivos ajenos a lo académico. Conviene recordar que hubo períodos en los que el aporte fiscal se otorgó según la matrícula de alumnos, lo que incentivó la imaginación de algunos en orden a crear carreras baratas (especialmente en las Sedes) que no tenían mayor justificación. Todo lo anterior explica la reducción de cupos que se advierte en el cuadro N° 17.

La tendencia se revierte nuevamente con la legislación universi-

taria, la que desata amarras legales que dan paso a un incremento sustancial en dicho ámbito, lo que ya comentamos previamente. Cabría agregar, sí, que este aumento significa en la práctica un traspaso del crecimiento educacional del sector público al privado, puesto que estas instancias abiertas constituyen verdaderas empresas de particulares que asumen el riesgo inherente, y cuyo propósito consiste en atraer a quienes no ingresan a las entidades tradicionales.

Esta situación de aumento reciente de la oferta de cupo en la educación superior no puede ser entendida necesariamente como exitosa y ya se advierten los primeros síntomas de desajuste entre las ofertas de vacantes y la de postulantes a ellas. Lo que hace algunos años (desde 1982, aproximadamente) afectaba a unas pocas entidades en contadas carreras, ahora tiene connotación nacional. De 24 instituciones consideradas (aquellas que cuentan con subsidio estatal) sólo 12 lograron ocupar la totalidad de sus cupos en su primer llamado de admisión. Esto es, hubo falta de interesados en postular a esas carreras, algunas de las cuales registran cifras impactantes. Una entidad registró un 46,6% de sus vacantes sin alumnos seleccionados.

Esta consideración debe encender la inquietud de los responsables, ya que da lugar a preocupaciones que van desde lo meramente económico hasta lo que significa como antecedente para el Estado contribuir a instituciones que no atraen el interés por estudiar en ellas.

## II Sistema de Selección

No puede dejar de hacerse una breve referencia a los mecanismos que existen para efectuar el proceso de selección de postulantes a las instituciones de educación superior, el que configura una labor de conjunto entre todas las entidades con aporte fiscal desde hace varios años.

Al respecto, el primer comentario que interesa formular se refiere a la confiabilidad predictiva que la batería de medios aplicados, esto es, de la Prueba de Aptitud Académica, las Pruebas de Conocimientos Específicos y las Notas de Enseñanza Media, posee en tal sentido. Pareciera estar suficientemente acreditado a estas alturas que dicha confiabilidad se halla dentro de los estándares internacionales conocidos sobre la materia. La última investigación efectuada sobre este punto por los investigadores Eliana Díaz, Erika Himmel y Sergio Maltes es categórica en esa conclusión.<sup>3</sup>

Enseguida, diversos análisis efectuados en este mismo tema (particularmente por Himmel y Maltes) han logrado demostrar que

3 *Evolución Histórica del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas 1967-1984*, por E. Díaz, E. Himmel y S. Maltes, documento del CPU, 1985, pp. 37 y ss.

la Prueba de Aptitud Académica se puede preparar. Ello quiere decir que un alumno está en condiciones de mejorar su resultado si entretanto continúa estudiando y adiestrándose para responder los cuestionarios. Esto indica, entonces, que la prueba no mide solamente aptitudes. Una demostración práctica de esta afirmación se encuentra en el aumento que se observa desde algún tiempo de la proporción de alumnos rezagados (que corresponden a promociones anteriores y que, por ende, han dado la prueba más de una vez), con respecto a los del último egreso de la enseñanza media, la que ha aumentado considerablemente. En porcentajes, ella supera actualmente —en promedio— al 50% de los admitidos a la universidad.<sup>4</sup>

La última reflexión acerca de este tema está recogida del estudio de Díaz, Himmel y Maltes, antes citado, en cuanto a que "el sistema de selección no ha tenido ningún efecto sobre la educación media, en términos de un acercamiento del logro de los objetivos de este nivel a las conductas de entrada esperadas por las instituciones de educación superior". Esto equivale a señalar que si bien el sistema permite seleccionar, su operación no trae consecuencias hacia el interior de la educación media en orden a que este sector progrese en la búsqueda del cumplimiento de sus propios objetivos, fijados nacionalmente, y que configura el punto de partida de la enseñanza posterior.

Si bien es cierto que no se le puede exigir a la enseñanza media que prepare a sus egresados para la universidad, no lo es menos que se le puede pedir que satisfaga sus finalidades, puesto que al no hacerlo fuerza a aquélla a rebajar el nivel de su trabajo, asumiendo funciones remediales que no le corresponden y que, en esa perspectiva, resultan muy onerosas para el país.

#### IV Vocación y Deserción

No obstante lo dicho en el acápite precedente, debe manifestarse alguna inquietud referida al problema vocacional envuelto en el proceso de admisión a las universidades. Dicho problema no es fruto de los medios utilizados (las pruebas u otros) sino más bien consecuencia de varios aspectos, entre los que destaca la conformación del pre-grado según se ha podido advertir en este documento (un solo ingreso y una sola salida) y ciertos problemas de mecánica en la postulación de los interesados.

Un antecedente cuantitativo permite comprender mejor lo dicho. Se trata del lugar de preferencia promedio que tiene la carrera dentro de las postulaciones del alumnado. Como se sabe, éstos tienen derecho a indicar diversas alternativas al solicitar su ingreso al

4 Para 1985, únicamente tres entidades afiliadas a este proceso de admisión que coordina a 29 planteles consiguieron un ingreso de la promoción de 1984 superior a la mitad de sus vacantes. El total de rezagados para el año en curso —según el primer llamado de admisión— fue de 53,3%.

sistema. Por ello, se puede construir un indicador (cuadro N° 19) que señale cuál es el lugar promedio de preferencias de los alumnos que quedaron admitidos en alguna carrera determinada según lo que anotó al postular.

Cuadro N° 19

Carreras	Universidades Chilenas	PUCCH
	X	X
Agronomía	<b>3,3</b>	<b>2,9</b>
Arquitectura	2,2	<b>1,4</b>
Diseño	3,4	<b>2,3</b>
Periodismo	1,6	1,5
Sicología	1,9	1,1
Derecho	<b>2,3</b>	<b>1,2</b>
Trabajo Social	4,2	3,4
Ingeniería Comercial	<b>2,6</b>	<b>1,2</b>
Medicina	<b>1,8</b>	<b>1,0</b>
Enfermería	<b>4,1</b>	<b>3,5</b>
Ingeniería Civil	<b>2,0</b>	<b>1,0</b>
Construcción Civil	<b>3,1</b>	<b>2,4</b>
Pedagogía Básica	<b>4,2</b>	<b>3,0</b>
Párvulos	<b>4,3</b>	<b>2,6</b>
Ped. Mat., Física y Lic. Fisc.	<b>3,8</b>	<b>3,2</b>
Ped. Quím. y Lic. Quím.	<b>4,1</b>	<b>3,6</b>
Ped. Inglés y Lic. Inglés	<b>4,1</b>	<b>2,6</b>
Ped. Historia y Geog.	<b>4,5</b>	<b>3,5</b>
Ped. Arte y Lic. Arte	<b>4,1</b>	<b>2,3</b>
Bioquímica	<b>3,0</b>	<b>1,4</b>

Fuente: Anuario Estadístico CRUCH Informe de Adm. PUCCH, DGE-VRA Año: 1984.

Cabe advertir que las figuras anteriores poseen alguna distorsión, particularmente en la columna correspondiente a las "Universidades Chilenas", ya que un segundo, tercer o cuarto lugar de preferencia en donde el alumno quedó, no refleja necesariamente que no quería estudiar esa carrera sino que puede indicar que prefería hacerlo en otra universidad. De ahí que haya incluido el caso de la Universidad Católica, cuyas postulaciones reflejan mejor el problema vocacional por una menor interferencia del argumento mencionado.

De dichos datos se puede deducir que un alto porcentaje de los estudiantes de la educación superior no está siguiendo la carrera de su interés. Su adscripción es forzada y el procedimiento de admisión

lo incorpora al sistema universitario, por distintas razones, más allá del problema vocacional.

Existen razones de fondo que pueden explicar este fenómeno, como indicábamos:

La estructura del pregrado, ya referida.

La ambición por ingresar a la universidad que, de no materializarse, por motivos de prejuicios sociales, expone al interesado a ser calificado como "incapaz" o "fracasado". El joven se convierte así en un "problema" para su familia, la que tiene cifradas en él sus esperanzas, además de lo cual en lo inmediato debe buscarle trabajo, sin que aquél posea calificaciones ocupacionales significativas.

Aspectos mecánicos del proceso de admisión. Por ejemplo, la circunstancia de que la determinación de qué carrera o qué universidad marcar se produzca luego de publicados los puntajes obtenidos en las Pruebas y, por lo tanto, conocidas cuáles las posibilidades matemáticas de quedar en algún lugar de la educación según datos de años anteriores, hacen que los alumnos postulen fría y calculadamente, atendiendo más a esta última consideración que pensando en lo que realmente quieren estudiar.

Este fenómeno del desajuste vocacional puede explicar el problema algo desconocido de la deserción en las universidades. En efecto, aunque se ignoran públicamente estas realidades, todo parece insinuar que se trata de una situación delicada y comprometente, con cifras que superan el 50% de abandono. Esta dificultad, que es universal en cierta medida, puede resultar muy grave si acaso los porcentajes fuesen superiores a lo tolerable. En una visión económica, ésta también es una realidad digna de consideración, aunque no siempre se tiene presente. Es así que los estudios de costo docente que se están efectuando no parecen abordar el problema tomando el "producto elaborado" (esto es, el profesional titulado o graduado) para luego ponderar el gasto de enseñanza por ese factor, sino que incluyen de ordinario simplemente dicho costo dividido por el número físico de alumnos en la carrera.

Un estudio que permite una aproximación gruesa del problema arroja luces acerca de su magnitud. Un grupo de expertos diseñó un indicador sobre la base de considerar los alumnos iniciales vs. los titulados, luego de transcurrido —según el caso— un número  $n$  de años, aplicados a las doce carreras que la ley ha reservado para las universidades y que podrían estimarse como las de mayor atracción y, por ello, teóricamente con una menor deserción. Más allá de las limitaciones metodológicas, las cifras del cuadro que sigue son eloquentes y evitan mayores comentarios.

## Cuadro N° 20

## Tasa de Supervivencia Bruta de las 12 Carreras Universitarias

Abogados	0,74
Agrónomos	0,29
Arquitectos	0,47
Bio-Químicos	0,43
Dentistas	0,74
Ingenieros Civiles	0,28
Ingenieros Comerciales	0,39
Ingenieros Forestales	0,23
Veterinarios	0,47
Médicos	0,71
Sicólogos	0,73
Químicos Farmacéuticos	0,30

Fuente: José Ruz, Iván Navarro y Claudio Aguilar, *Cuadernos del CRUCH*, N° 22, 1984.

## V Hábitos de Trabajo

Como resultado de una formación profesional se espera alcanzar, sin duda, muchos objetivos específicos relacionados con la capacidad de desenvolvimiento de un individuo en una disciplina determinada. De ahí que las escuelas que forman profesionales se inclinen a reforzar especialmente esos aspectos cuando, por ejemplo, piensan en un curriculum o en un programa de estudio.

De ahí a la frondosidad y excesivo detallismo no hay más que un paso. La tentación por enseñar incluso el oficio práctico está ligada igualmente a ese fenómeno.

Pero, ¿qué se espera genéricamente de cualquier profesional, aparte del dominio de su campo individual?

Al menos:

- un nivel cultural
- un método de trabajo
- disciplina mental
- capacidad para resolver problemas nuevos
- creatividad

Ello no se logra con el mero desarrollo de un esquema curricular de naturaleza profesionalizante. Muchas veces, éste constituye una traba que "rutiniza" la actividad de los alumnos de tal forma que la universidad los entrega a la sociedad desprovistos de medios que les permitan asumir las responsabilidades reales del desempeño profesional, que con frecuencia rebasa los aspectos típicos de su ám-

bito y los lleva por rumbos imprevistos para los cuales parecen poseer mayor relevancia aquellos otros aspectos mencionados.

En consecuencia, la falta de una adecuada atención a factores complementarios de la formación específicamente profesional es una situación negativa que se repite en la labor de muchas de nuestras universidades.

Para corregir la situación antes descrita, se podrían proponer muchos medios. Sólo quiero mencionar uno: el de los hábitos de lectura.

Este se refleja principalmente en el trabajo que tiene lugar en las bibliotecas. Se cree que esto no funciona porque a los alumnos no les interesa leer, sea por el efecto de la TV o por otros múltiples motivos. Lo anterior no es del todo exacto. Las experiencias que conozco me permiten afirmar que si al estudiante se le ofrecen posibilidades ciertas, apropiadas a su interés (atractivas) y desafiantes, éste responde. Lo que falta es básicamente motivación.

El caso de las bibliotecas de la Universidad Católica, donde se le han dado al alumno grandes posibilidades, es claro al respecto.

Luego de cambiar la administración de éstas ("modernización"), de aumentar el personal calificado, de mejorar el presupuesto de adquisiciones y de operaciones, de dotar físicamente de locales adecuados a la biblioteca y de ofrecer mayor espacio por alumno, se ha logrado:

Cuadro N° 21

Uso de Bibliotecas en la PUCCH

	1973	1984
Usuarios	315.000	1.050.000
Préstamos	174.000	785.000

Fuente: Informe del Desarrollo Bibliotecario de la PUCCH, VRA-1985.

VI Beneficios Estudiantiles

La posibilidad de asegurar el rendimiento de los alumnos depende en no poca medida de las facilidades que a éstos se les entreguen durante el transcurso de sus estudios.

A quienes provienen de sectores de bajos ingresos, o que su familia vive en un lugar distinto de aquél donde estudia, o que tiene problemas de salud delicados, etc., las condiciones de su propia realidad son un obstáculo a sus posibilidades de éxito en el proceso de aprendizaje. Algunos estiman que la principal dificultad existente dice relación con el costo de los aranceles de matrícula. Sin embar-

go, no es ese el problema. Esta es una parte menor de los inconvenientes estudiantiles, que puede encontrar otro género de soluciones. Diversas universidades, particularmente luego que se ha generalizado la idea de que no conviene que la universidad sea gratuita ya que ello favorece injustamente a quienes tienen los medios para pagarla, pudiendo entonces cobrar parte de sus servicios, luego de implementado un crédito fiscal que permite en la generalidad de los casos desplazar el pago, han desarrollado sistemas altamente sofisticados para atender los problemas de bienestar de los estudiantes.

Ellos contemplan servicios tales como:

Becas de Alimentación.

Becas de Residencia.

Atención integral de salud, que cubre áreas tales como:

ciencias de la conducta

médico-quirúrgico

dental

Becas de Matrícula (particularmente para el Post-Grado que no tiene derecho a crédito fiscal).

Sistema de Préstamos.

de estudio o mantención, cuyo pago es a largo plazo y con bajos intereses.

extraordinario, para coyunturas especiales, de corto plazo.

Servicio de orientación.

vocacional

general

Atención jurídica.

Etcétera.

El conjunto de tales beneficios permite afirmar, genéricamente, que quien no tiene medios, hoy, puede estudiar sin ser carga para su familia, como lo era antaño.

En la universidad a que pertenezco, en Santiago, alrededor de un 50% de los alumnos corresponde a estratos medio-bajos. Si incluimos nuestras Sedes, el porcentaje se acerca al 66%. Es muy probable que en otro tiempo, aun sin cobro de matrícula, no habrían podido estudiar, o lo habrían hecho en una posición altamente desventajosa con respecto al resto de sus compañeros, gracias al sistema existente.<sup>5</sup>

5 Muchas cifras avalan este hecho que parece contradictorio con ciertas imágenes preconcebidas. La verdad es que ha habido una extraordinaria movilidad social que ha permitido el acceso a la Universidad de muchos que en otra época difícilmente lo habrían podido hacer. Así se explica —por ejemplo— cómo se encuentran estudiando este año en la PUCCH (Stgo.) 3.503 alumnos (de un total de 10.600) cuyo ingreso familiar mensual es inferior a \$ 30.000.

E Investigación y Publicaciones

La Universidad no es tal si no desarrolla en su quehacer todas sus funciones potenciales. Entre ellas, la más relevante hoy —por su postergación en nuestro medio— es la investigación (básica y aplicada). Sólo en la medida que se han podido configurar equipos humanos de trabajo, se ha logrado iniciar una labor fructífera en este campo. Por ello, puede decirse que la investigación como actividad sistemática es reciente en la historia universitaria chilena.

Pero no es ésta la oportunidad de filosofar al respecto ya que lo que interesa en esta ocasión es contribuir al diagnóstico de nuestro estado actual.

Algunos datos ayudarán a tal intento.

Cuadro N° 22

Porcentaje del Gasto en Investigación en Chile  
sobre el Producto Nacional Bruto

Países desarrollados	2,5%
<u>Chile</u>	<u>0,5%</u>

Fuente: *Programas Ministeriales*, Odeplan, 1985.

Cuadro N° 23

Gasto Real de Algunos Países en Investigaciones Efectuado  
por Universidades  
(para 1977)

USA	US\$	5.926.504.000
Francia	US\$	1.006.394.000
Reino Unido	US\$	517.517.000
Dinamarca	US\$	111.964.000

Fuente: *The Future of University Research*, OECD, 1981.

Cuadro N° 24

Investigación Chilena en América Latina:  
Número de Art. Publicados

	1973	1978	1982
Brasil	812	1.060	1.531
Argentina	1.526	643	1.217
Chile	565	312	822
México	535	611	735
Venezuela	589	261	318

Fuente: *Science Citation Index SCI*, corresponde al 92% de los artículos publicados en la región.

Cuadro N° 25

Autores por Cada Millón de Habitantes que Publicaron en 1980

Chile	66,4
Argentina	41,3
Bélgica	383,5
Brasil	14,8
España	80,6
Israel	1.022,8
México	14,0
Perú	5,0
Venezuela	30,6

Fuente: Juan Pablo Illanes y Rafael Vicuña. Rev. *Realidad* N° 37, junio 1982.

Cuadro N° 26

N° de Autores que Publicaron por Cada Mil Millones  
de Dólares de PGB 1980

Chile	35,4
Argentina	20,2
Bélgica	44,7
Brasil	6,9
España	26,0
Israel	209,9
México	6,8
Perú	4,3
Venezuela	8,4

Fuente: Illanes y Vicuña, op. cit.

## Cuadro N° 27

## Dedicación a la Investigación en el Contexto de América Latina 1978

	Total JCE	JCE x millón hab.	Art. x JCE
Brasil	24.015	207	4,4
Argentina	8.250	317	7,8
Chile	3.220	293	9,7
México	10.412	165	5,9
Venezuela	1.718	132	1,5

Fuente: N. Majluf. "Panorama Nacional de la Investigación" (un punto de vista). Abril de 1985. En prensa.

## Cuadro N° 28

## Investigación en Chile

	Personal dedicado	Valores gastados
Universidades	71%	50%
Inst. Invest. Est.	22%	45%
Empresas y Otros	5%	5%

Fuente: N. Majluf, op. cit.

## Cuadro N° 29

## Artículos Originados en Universidades Chilenas

Período 1965-1974 : 2.108

Período 1976-1984 : 4.289

(para 1975 no hay datos)

Fuente: Krauskopf y Pessot (SCI), publicado en Arch. Biol. Méd. Exp. 13: 195-208 (1980) 16: 17-27 (1983) y doc. en prensa.

Los cuadros precedentes sugieren diversos comentarios.

Si bien el porcentaje del PNB destinado a la investigación comparado con el de países desarrollados no es tan distante ( $\frac{1}{5}$ ), contrastado en valores reales sí lo es. En el ámbito universitario, Chile gasta aproximadamente US\$ 50.000.000 ( $\frac{1}{119}$  de USA, cifra que debe ser

obviamente corregida considerando el tamaño del país, lo que disminuirá la distancia en términos relativos).

Por otra parte, es gratificante apreciar que Chile tiene una alta productividad por JCE en el contexto latinoamericano. No así en comparación con otras realidades (Bélgica, por ejemplo).

Lo anterior, sin embargo, no debe movernos a engaño. Si bien las cifras de publicaciones en números absolutos de Chile demuestran un crecimiento importante, éste ha sido relativamente menor que el de otros países. Los mismos Krauskopf y Pessot señalan que el crecimiento de Brasil, Argentina y México tiene un ritmo exponencial que los separa de países como Chile en valores hasta 4 veces superiores en 1976 (desde 1967).

Interesante resulta observar cómo la investigación está concentrada en las universidades (71%) y que su rendimiento en relación a lo que se gasta, es superior al de los sectores estatal y empresarial. Ello implica una enorme responsabilidad social, de la cual no siempre el investigador está debidamente consciente al definir su trabajo.

#### Distribución de la Investigación

No puedo dejar de analizar este problema al diagnosticar esta cuestión, ya que para cualquier conocedor es evidente que la investigación en Chile está concentrada en ciertas disciplinas.

### Cuadro N° 30

#### Distribución de la Investigación por Disciplinas

	Art. Publ. 1976'-79
Biología y Ciencias Médicas	74%
Mat.,-Fís.-Quí., Astron., Ciencias de la Tierra	15%
Ingeniería-Agronomía	7%
Ciencias Soc., Juríd., Ec. y Ad. Humand. y Bellas Artes	4%

**Fuente: S. C. I.**

Sin embargo, dicha situación —que posee diversas explicaciones— no tiene por qué estimarse inamovible. En último término,

ello está relacionado al problema de incentivo sobre este campo en diversas áreas, lo que en parte depende de la imaginación y de los esfuerzos que se efectúen. Y el esfuerzo se puede —y se debe— hacer para transformar esa realidad, incorporando otras disciplinas al trabajo científico. Eso sí, existe una condición para que tal acción sea positiva y no perjudicial: que el crecimiento no sea a costa de la reducción de los recursos que se asignan a las áreas más avanzadas, sino que debe hacerse "por agregación", esto es, destinando fondos adicionales para desarrollar al resto. Una experiencia realizada en la Universidad Católica puede ilustrar esta idea.

## Cuadro N° 31

## Distribución de la Investigación en la Universidad Católica en Dos Períodos

Facultad	Promedio 1975-1977	1982-1984
CCBB	31,5%	19,2%
Química	20,5%	8,7%
Medicina	20,4%	9,6%
Agronomía	13,2%	9,1%
Subtotal	85,6%	46,6%
Física	2,5%	5,2%
Arq. y Bellas Artes	2,2%	7,7%
Ingeniería	2,0%	8,7%
Educación	1,8%	4,2%
Matemáticas	0,7%	3,2%
Subtotal	94,8%	75,6%
Otras UUA	5,2%	24,4%

Fuente: DIUC-VRA, UC.

De la información precedente, sin duda, llama la atención la gran preponderancia que ciertas disciplinas (Bio-Médica, Ciencias Básicas en general y Tecnología) tienen por sobre las otras.

La primera y principal explicación es de origen histórico, esto es, está referida a donde se produjeron las demandas por esa actividad inicialmente.

Una segunda consideración debe tener presente que en áreas como las humanidades, muchos artículos no tienen cabida en revistas del tipo de las que recoge el SCI, por su fuerte carácter local, lo que margina de estos cuadros a un núcleo importante de trabajos.

Finalmente, debe también mencionarse que en Chile, durante un período reciente, hubo una crisis en el ámbito de las Ciencias Sociales, causada por la evolución política del régimen de gobierno. Esta situación, que fue particularmente conflictiva en su comienzo, ha logrado superarse en muchos casos gradualmente. El aumento del 5,2% al 24,4% en la UC, de acuerdo al Cuadro N° 31, bajo el concepto de "otras UUAAs" está referido a ese sector en forma importante.

Un segundo problema que produce un impacto negativo en los resultados del trabajo académico global lo constituye la emigración de científicos al extranjero, cuestión que ha sido analizada en trabajos ya publicados.<sup>6</sup>

En los últimos 20 años, cuando ha habido la explosión de crecimiento del profesorado, se han ido del país cantidades desconocidas de académicos, principalmente por motivos de índole económica, política o buscando mejores condiciones de trabajo.

Quizás haya más científicos en el extranjero que en el país, en este momento. Sin embargo, la realidad exacta y lo que al respecto se podría hacer no se ha estudiado con la debida detención, lo que resultaría del todo recomendable.

### Comentarios Finales

El análisis precedente a través del cual se ha pasado revista a los temas principales que confluyen para evaluar el nivel académico del país, mirado en retrospectiva, indica que hay mucho todavía por estudiar para arribar a conclusiones que tengan un carácter más definitivo. Falta sistematizar la información para todo el conjunto e incluir en las consideraciones todo el espectro de establecimientos que está cumpliendo desde hace poco funciones educacionales en el nivel superior.

Adicionalmente, la visión efectuada dentro de un horizonte de tiempo que no sigue el calendario político, sirve también para desmitificar las opiniones de quienes intentan demostrar que todo lo anterior era bueno y lo actual malo, o viceversa, según el prisma ideológico de cada cual. La realidad parece indicar que muchas de las cosas buenas que hoy existen se han originado previamente; pero que también en estos años ha habido desarrollo y crecimiento. No todo lo bueno es nuevo, ni todo lo nuevo es bueno.

Quisiera, no obstante las limitaciones advertidas, formular a título de cierre algunas reflexiones que sugieren perspectivas futuras a explorar en el ámbito educacional que nos ocupa.

6 Ver, por ejemplo, *Una Visión de la Comunidad Científica Nacional*, publicado por CPU, el año 1981.

- 1 La estructura del gobierno universitario ha de ser revisada para asegurar un amplio margen de participación, proceso que debería estar guiado por criterios descentralizadores que equilibren la repartición interna del poder.
- 2 El Pre-Grado debería sufrir cambios sustanciales en diversos aspectos. Una visión integradora insinuaría la conveniencia de crear Ciclos Básicos de índole más general, a través del cual puedan ofrecer a un ingreso múltiples alternativas de salida. Convendría también reestudiar los currículos en esta nueva organización de los estudios, atendiendo a criterios formativos que se incorporen en los programas mínimos, que cuenten con actividades complementarias enriquecedoras, en un ambiente universitario propicio al desarrollo cultural y personal.  
En tal sentido, una labor que procure inculcar en el educando hábitos reales de trabajo a lo largo de su permanencia en la universidad, puede servir de vehículo eficaz para el logro de estos propósitos.  
La suma de estos factores puede constituir una innovación de proyecciones insospechadas.
- 3 Los programas de post-grado requieren de atención urgente, con el fin de asegurar su nivel y calidad responsablemente. Hacerlo más adelante puede ser demasiado tarde para el prestigio interno y externo.
- 4 La creación de universidades e institutos profesionales debe estar abierta a la libre iniciativa, pero mientras no demuestre ser autosuficiente, debe permanecer sujeta a un sistema de acreditación que dé garantías públicas.
- 5 La investigación requiere de tiempo y respaldo para asentarse en todos los campos disciplinarios, así como en todos los planteles universitarios. Ello exige mayor gasto e inversión nacional y un esfuerzo de sus actores por transmitir convincentemente la necesidad social de su trabajo. El crecimiento que se obtenga debe ser asignado siguiendo un criterio aditivo, esto es, cubriendo otras áreas aún sin tradición sin restarles recursos a las que ya están en marcha.
- 6 En relación con la investigación, hay otros dos temas por abordar que es útil dejar planteados:
  - el de los científicos chilenos en el exterior, que debe estudiarse con detención. No hacerlo equivale a postergar un problema que tarde o temprano se presentará.
  - el de la integración de esta actividad con el resto del quehacer académico, especialmente con la docencia de pre y post-grado.

- Si bien no hemos tocado este punto en el trabajo, el auge de la investigación produce con frecuencia distanciamiento con otras tareas de las cuales no debería separarse, cuestión que exige tener conciencia del problema y destinarle oportunamente mucha atención.
- 7 El esfuerzo sistemático por impulsar programas de perfeccionamiento del profesorado debe continuarse hasta que se alcance un estado de régimen satisfactorio y homogéneo para el país. Parte sustancial del mismo debería tener lugar dentro de Chile, y el Estado, correlativamente, debería asumir su cuota de aporte en esa dirección.
  - 8 Es imperioso regular debidamente la carrera académica, incentivar el período sabático y fijar niveles de remuneraciones adecuados. La ausencia de políticas claras hace peligrar todo lo que se invierte en perfeccionamiento, lo que es de costos muy elevados no sólo en recursos sino principalmente en el factor tiempo.
  - 9 Los Programas de Pedagogía Universitaria necesitan de refuerzo ya que la formación de profesionales constituye una tarea prioritaria. El desinterés y virtual menosprecio de esta obligación es señal de un grado de irresponsabilidad que debe ser erradicado.
  - 10 El tamaño del alumnado requiere encontrar un equilibrio entre la oferta y la demanda para alcanzar así estabilidad. Una inquietud que se ha detectado —el crecimiento de los cupos por razones puramente económicas— constituye un vicio dañino para esta búsqueda.
  - 11 Desde la universidad se advierte que la educación media no satisface sus propios objetivos programáticos, lo que la obliga a adoptar soluciones que no le competen, siendo además onerosas como remedio.
  - 12 El sistema de admisión, no obstante sus logros más evidentes (permitir seleccionar), convendría fuese revisado para favorecer las decisiones de los postulantes hacia sus intereses personales más próximos.
  - 13 La deserción en la enseñanza superior es normalmente alta. En Chile, sin embargo, parece ser mayor de lo tolerable. Es materia de estudios ulteriores.
  - 14 El capítulo arancel de matrícula ha de ser considerado en la

perspectiva del crédito fiscal y, principalmente, de los beneficios estudiantiles.

- 15 El impulso al apoyo académico expresado éste en obras, equipos, bibliotecas, etc., debe ser incrementado hasta disminuir el retraso existente. Para ello, proyectos como el que está en trámite ante el BID merecerían ser reforzados, aunque en condiciones tolerables para el sistema.
- 16 El financiamiento universitario exige un análisis pormenorizado en varios aspectos. Por una parte, en cuanto el sistema diseñado inicialmente, cuya aplicación ha sido trunca y cambiante dejándolo actualmente sin coherencia interna.  
De otra, por la tendencia a la disminución del aporte fiscal en términos reales y a la baja relativa del sector educación superior en el gasto total y en el de educación.  
Finalmente, porque la situación futura respecto de los ingresos obliga a pensar en fuentes distintas de la estatal como factor principal para el desarrollo académico.

## LA PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS ACADÉMICOS PRIVADOS\*

José Joaquín Brunner\*\*

En este artículo se realiza un balance de la actividad que desarrollan los Centros Académicos Privados en Chile. Se analiza primero brevemente su génesis histórica. En seguida se dimensiona cuantitativamente el universo de este sector académico. Luego se procede a un estudio del funcionamiento cuantitativo de los Centros: Su producción y productividad; su contribución al desarrollo de las ciencias sociales en Chile, y el carácter de sus investigaciones, publicaciones y actividades de docencia. Por último se describe el sistema de relaciones entre las universidades y los centros privados.

---

\* Versión corregida de la intervención oral del autor en el Seminario sobre el "Futuro de la Universidad Chilena: el papel en la formación superior" organizado por el Centro de Estudios Públicos en Santiago de Chile, los días 3 y 4 de mayo de 1985.

\*\* Sociólogo, Universidad Católica; Ph. D. © Universidad de Oxford. Investigador y Director de la FLACSO. Profesor y Director de Estudios de la Universidad Católica de Chile hasta 1973. Autor de los siguientes libros: *La cultura autoritaria en Chile* (1982); *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (1983) en colaboración con Angel Flisfisch; *Entrevistas, discursos, identidades* (1984); *Cinco estudios sobre cultura y sociedad* (1985) en colaboración con Gonzalo Catalán.

## El Origen de los Centros

Los Centros Académicos Privados no son, como se cree a veces, un fenómeno surgido con posterioridad a 1973. De hecho, ya antes de ese año se habían creado algunos Centros. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue establecida en Santiago de Chile en 1957, como un organismo regional encargado de la formación de postgrado en ciencias sociales. Nació con el patrocinio de la UNESCO y el apoyo del Gobierno y de la Universidad de Chile. Pero es en la década de los '60 que prolifera la primera generación de Centros Académicos Privados: la mayoría de ellos se caracteriza por promover la investigación de problemas sociales y por adoptar una orientación favorable al desarrollo y al cambio. Casi todos surgen desde el terreno de la cultura católica y varios de ellos ligados (de una u otra forma) a la corriente demócratacristiana. Particular mención merece la participación de la Compañía de Jesús en la formación de algunos de los Centros de la primera generación. DESAL (Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina) y CELAP (Centro Latinoamericano de Población y Familia) son creados por el jesuita Roger Veckemans, primer director asimismo de la Escuela de Sociología de la Universidad Católica de Chile. DESAL sobre todo tiene una particular incidencia en la tematización de los problemas de la marginalidad urbana, y sus estudios alimentarán el proyecto de la promoción popular que con el tiempo se convertiría en una pieza importante del gobierno del Presidente Eduardo Frei.

En 1964 y 1966 se crean, respectivamente, el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) y el ILADES (Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales), ambos ligados en su origen a la Compañía de Jesús. En 1968 se funda la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), organismo que pronto se haría bien conocido por los seminarios y las reuniones que patrocina y por las publicaciones que llevan su sello editorial, especialmente aquellas referidas a los temas de la enseñanza superior.

Podrían nombrarse otras instituciones similares surgidas durante ese período fecundo de la vida intelectual chilena. Pero no pretendemos hacer aquí un completo catastro de ellas. Baste decir que, por esos años, los Centros Académicos Privados surgían para cumplir tareas muy específicas tales como: promover estudios sobre aspectos claves de la realidad chilena; convocar especialistas para discutir sobre un tema u otro; preparar propuestas de reforma social, etc. Los Centros no tenían ni aspiraban a tener una función netamente académica. Se entendía que ésta radicaba en la universidad, donde, por lo demás, se concentraba casi toda la actividad de investigación que se realizaba en el país.

La situación antes descrita cambia en 1973, tras la intervención de las universidades por el gobierno militar. Como efecto de esa intervención, un numeroso grupo de investigadores de diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales se ven obligados a abandonar la universidad. Quedan, pues, en un estado de forzada disponibilidad. Frente a ellos se abren tres posibilidades: pueden incorporarse a algunos de los Centros Académicos Privados existentes; pueden correr la aventura de establecer nuevos Centros, y pueden cambiar de actividad o abandonar el país.

La posibilidad de incorporación a alguno de los Centros existentes se encontraba limitada por el reducido tamaño de éstos, por su dedicación escasa a la investigación y por las restricciones presupuestarias.

A su vez, la formación de nuevos Centros requería de algo más que la mera disponibilidad de investigadores. Se necesitaba además: un flujo importante de recursos financieros que en las condiciones de la época sólo podía venir fuera de Chile; algún tipo de patrocinio o apoyo académico externo que debía facilitar el acceso a esos recursos y prestar aliciente moral y respaldo intelectual a la obra que se iniciaba en este lejano rincón del mundo, y, finalmente, se requería encontrar las fórmulas jurídico-institucionales que hicieran posible la creación y el desarrollo de esos Centros.

Puede asegurarse, a la luz de los resultados obtenidos, que esas condiciones básicas concurrieron e hicieron posible la multiplicación de los Centros Académicos Privados. En efecto, a partir del año 1974 en que se crea el Instituto Chileno de Estudios Humanísticos (ICHEH), asistimos a la formación de una segunda generación de Centros. Estos surgen en su mayoría como una respuesta a la intervención de las universidades; varios de ellos asumen directamente actividades de investigación; nuevamente la Iglesia Católica juega un papel fundamental en la creación, mantención y desarrollo de los Centros; la diversidad de estos grupos es ahora mucho más grande.

En 1975 se crea la Academia de Humanismo Cristiano (AHC), institución que, además de desarrollar actividades por sí misma, va a permitir el surgimiento de varios otros Centros y Programas. En los dos años siguientes se establecen como Centros Académicos Privados dos organismos que deben abandonar la Universidad Católica de Chile: se crean de esa forma el CIEPLAN (1976) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE, 1977). El año 1977 se fundan, asimismo, el CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) y VECTOR. El año 1978 se crean dos Programas de la AHC: el de Economía del Trabajo (PET) y el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA). Luego, el año 1979, se establece el grupo SUR y se forma CIPMA (Centro de Investigación y Planificación del Medio Ambiente). En 1980 nace el Centro de Estudios

Públicos (CEP) y se establece en Chile la sede del Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET). El año siguiente, 1981, se crea el Centro de Estudios del Desarrollo (CED). El proceso de establecimiento de Centros Académicos Privados continúa hasta hoy. El año 1983 nació en el marco de la AHC el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC). Otros Centros se han creado más recientemente, algunos sobre la base de núcleos de investigadores y profesionales retornados a Chile después de vivir en el exilio.

En fin, tal es la magnitud de este universo de Centros Académicos que así como en algunos países se habla de una economía sumergida, en Chile puede hablarse con toda propiedad de un sector académico informal.

### **Dimensiones Cuantitativas e Institucionales**

Actualmente existen en Chile alrededor de 35 Centros Académicos Privados. En ellos trabaja un plantel profesional de más o menos 470 personas. Se estima que cerca de 300 se desempeñan como investigadores de jornada completa, sin considerar a los ayudantes de investigación. Entre los investigadores alrededor de un 35% posee estudios de postgrado a nivel de doctorado o maestría.

La mayor parte de los Centros y de su personal se halla concentrada en Santiago. Todos los Centros (menos uno) tienen dedicación al campo de las ciencias sociales. Los Centros emprenden actividades conjuntas y a veces se complementan en su trabajo, pero no configuran una organización superior que los agrupe.

Los Centros Académicos Privados funcionan bajo una variedad de formas jurídico-institucionales. Algunos son corporaciones de derecho privado sin fines de lucro, como es el caso del CPU, de CIEPLAN, del CENECA, del CEP, del CED y otros. Algunos funcionan como sociedades profesionales, por ejemplo: VECTOR, Agraria y otros. Como dijimos, algunos grupos son parte de la estructura de la Academia de Humanismo Cristiano: es el caso del PET, del Grupo de Estudios Agro-Regionales (GEA), del GIA, del PIIIE, del CERC. Por fin, hay Centros como el ILET y la FLACSO que son parte a la vez de un organismo internacional (no gubernamental e intergubernamental, respectivamente) y que operan en Chile mediante convenios específicos con la AHC.

Hay asimismo una diversidad de Centros desde el punto de vista de la orientación predominante de su trabajo. En este caso podemos distinguir entre:

- Centros Académicos “puros” (puramente académicos) que son aquellos que se dedican preferentemente a la investigación con un mercado énfasis disciplinario (economía, sociología, ciencias políticas, etc.); y cuyas publicaciones tiene un carácter netamente universitario y circulan de preferencia entre públicos especializados. Estos Centros y sus miembros tienden a estar vinculados fuera de Chile con las respectivas comunidades académicas disciplinarias y habitualmente se encontrarán afiliados al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Centros Académicos “de opinión”: realizan por sí o contratan investigaciones pero su principal cometido es promover una propuesta doctrinaria o un programa de reforma de la sociedad. Esta orientación se refleja en sus publicaciones y en la importancia que asignan a la función de actuar como ámbitos de discusión y de encuentro político-intelectual.
- Centros Académicos “de acción social”: la investigación que se realiza no es de corte académico tradicional sino que orientada por el interés de participar en la emancipación y/o organización de grupos sociales de base (por eso: investigación participativa o investigación-acción). Hay producción de conocimientos pero éstos son obtenidos en parte a través de un proceso de interacción y aprendizaje colectivo al cual concurren variadas experiencias de educación popular.

Hay, además, Centros o grupos que son preferentemente de opinión y de acción social: éstos no realizan casi investigación académica y se dedican preferentemente a tareas de capacitación, de influencia en el medio, de promoción de proyectos asociativos, de difusión de ideales, etc. Este tipo de organismos no será considerado a lo largo de esta exposición puesto que se trata de instituciones que no pueden llamarse propiamente académicas.

Por fin, los Centros Académicos Privados pueden clasificarse entre aquellos que son típicamente disciplinarios y los que tienen, en cambio, una definición temática. Los primeros son o se sienten parte de la empresa intelectual consistente en mantener y desarrollar una o más disciplinas académicas, trátase de la economía, de la sociología, la ciencia política u otras. Los Centros temáticos abordan uno o más problemas significativos, generalmente desde una perspectiva pluridisciplinaria (ejemplos: desarrollo rural, arte y comunicaciones, el fenómeno transnacional, los derechos humanos, etc.). La división entre lo disciplinario y lo temático no es tajante sin

embargo; a fin de cuentas, las disciplinas de las ciencias sociales necesitan definir su objeto específico como un tema.

### Apuntes para un Análisis Cualitativo

Enunciaremos un conjunto de seis proposiciones que, combinadamente, dan cuenta, a nuestro juicio, del estado de desarrollo de los Centros Académicos Privados.

**Primera Proposición:** La producción contemporánea de sociología y ciencia política en Chile –cuya sede principal son los Centros Académicos Privados– ha alcanzado volúmenes que eran desconocidos antes de 1973.

Para establecer esta comparación deben considerarse:

- I Las series de documentos de trabajo (working papers) publicadas por los diversos Centros;
- II las series de libros (que pueden ser propias como ocurre cuando son publicadas bajo el sello del respectivo Centro o bien encauzadas por vía de casas editoriales) y que publican Centros como CENECA, CIEPLAN, CPU, FLACSO, ICHEH, SUR;
- III Las revistas de nivel académico que publican varios Centros tales como:
  - *Colección de Estudios Cieplan*
  - *Revista Estudios Públicos* del CEP
  - *Estudios Sociales* del CPU
  - *Opciones* del CERC (AHC)
  - *Cono Sur* de la FLACSO
  - *Proposiciones* de SUR

**Segunda Proposición:** Por primera vez esta producción, en lo que toca a la sociología y a la ciencia política, tiende a un desarrollo crecientemente especializado.

En efecto, si uno revisa las publicaciones a que se refiere la Primera Proposición verá que existen varias líneas de especialización que han alcanzado un umbral crítico de acumulación (esto es, el punto en que es posible identificar un grupo de practicantes que se reconocen entre sí mediante el recurso a un cuerpo especializado de teorías y de conocimientos y que interactúan entre sí a través de redes de citas recíprocas). Entre esas líneas pueden citarse las siguientes (a manera de ejemplo):

- Sociología agraria (que viene desarrollándose desde fines de la década de los 60, con el impulso dado a estos estudios por el Estado y diversos organismos internacionales en torno a la Reforma Agraria);
- sociología urbana (que en Chile alcanzó cierto desarrollo en el período pre 1973, especialmente a través del Comité Interdisciplinario de Desarrollo Urbano (CIDU) de la Universidad Católica de Chile)
- sociología de la educación;
- sociología de la cultura;
- sociología de las comunicaciones;
- sociología política;
- relaciones internacionales (donde ha desempeñado un papel importante el respectivo Instituto especializado de la Universidad de Chile).

**Tercera Proposición:** En algunos de esos campos especializados, en torno a temas o líneas bien específicas, hay en los Centros Académicos Privados investigadores o núcleos de investigación que trabajan en lo que hoy día es considerado en América Latina la frontera de esa determinada línea. Por vía de ejemplo pueden citarse algunos casos: estudios sobre teoría del Estado y conformación de los sujetos políticos; estudios sobre industria cultural; estudio de los efectos del cambio político sobre el sistema de enseñanza, etc.

Esta afirmación es difícil pero no imposible de probar. Aquí se han considerado: estudios sobre “estado del arte” de diversos temas y líneas de investigación realizados por consultores académicos externos; la opinión de especialistas con conocimiento de las ciencias sociales regionales y, por qué no, el ininterrumpido gossiping que tiene lugar entre los miembros de las comunidades académicas nacionales.

**Cuarta Proposición:** En comparación con el período previo a 1973, las ciencias sociales a que nos venimos refiriendo han pasado a ser mucho menos parroquiales o localistas, abriéndose al mundo exterior.

Efectivamente, antes de 1973 la sociología chilena prácticamente no necesitó mirar fuera de las fronteras del país: i) porque nuestra nación era entonces el núcleo más activo de las ciencias sociales regionales; ii) porque fue en Chile que tuvieron su mayor desarrollo inicial los dos principales programas de investigación de los 60 e inicios de los 70: el de la modernización y el de la dependencia (esto en gran medida como resultado de la presencia de la CEPAL en nuestro país); iii) porque la propia sociedad chilena –entre 1960 y 1973– tuvo tal riqueza de experiencias sociales que pareció agotar el horizonte de las experiencias posibles que podían interesar a los científicos sociales.

En cambio, con posterioridad a 1973; i) se banaliza la experiencia social y política chilena (el autoritarismo militar como solución política venía siendo ensayado desde inicios de los 60 por otros países de América Latina); ii) surgen en otras latitudes núcleos mucho más activos e interesantes dentro de las ciencias sociales regionales (especialmente en México y Brasil); iii) el debate de ideas dentro de las ciencias sociales casi desaparece en Chile y, por el contrario, se hace mucho más rico en países como los dos antes mencionados, pero también en otros como Perú y Venezuela. Por estos motivos, los Centros Académicos Privados chilenos se ven obligados a volcarse hacia fuera. Ya no pueden darse el lujo de ser localistas. A ello se agrega:

- que para subsistir necesitan el apoyo internacional, lo que les fuerza a un mayor cosmopolitismo;
- que para dialogar académicamente deben buscar interlocutores fuera de las fronteras nacionales, debido a que dentro de ellas el terreno de las ciencias sociales se ha vuelto demasiado estrecho, sobre todo para los núcleos más avanzados en su proceso de especialización.

**Quinta Proposición:** Durante estos años no solamente ha aumentado la producción de los Centros Académicos Privados sino que su productividad ha llegado a ser mucho más alta de lo que era habitual de acuerdo a las prácticas académicas locales.

Ese aumento de la productividad académica de los Centros (medida como total de publicaciones por institución durante períodos determinados; o como productividad individual) obedece seguramente a una combinación de factores. Mencionaremos algunos que nos parecen importantes:

- El sistema de financiamiento de estos Centros (consistente habitualmente en fondos obtenidos de manera competitiva o semicompetitiva para la realización de un proyecto de investigación en un tiempo prefijado) presiona por sí solo hacia una mayor producción y productividad.
- El sistema de evaluaciones aplicado a estos Centros, el que no sólo es adoptado como práctica normal sino que además introduce en los procesos evaluativos estándares internacionales (o casi-internacionales) de medición de la calidad y cantidad del trabajo académico.
- La ética del trabajo imperante en estos Centros, los cuales surgieron y se mantienen exclusivamente sobre la base de su capacidad de competir internacionalmente. Lo anterior no significa que estos gru-

pos no hayan sido objeto de una generosa solidaridad por parte de la cooperación internacional, ni significa tampoco que los fondos que obtienen provengan exclusivamente por virtud de expedientes meritocráticos. Lo que se quiere decir es que sin ese tipo de expedientes – cualquiera sea el apoyo que les venga dado por añadidura– los Centros no podrían haber subsistido.

Podemos preguntarnos sin embargo, si acaso la productividad satisfactoria que, en general, muestran los Centros va acompañada de una calidad igualmente satisfactoria de la producción académica. Algo hemos dicho ya en relación a este tópico. Agregaremos ahora lo que sigue, en apoyo de la tesis de que existe una relación positiva entre ambos fenómenos:

- La mayoría de los investigadores principales de los Centros ha debido validar su posición no en el interior del país sino dentro de la comunidad académica regional o internacional y frecuentemente lo ha hecho con éxito;
- un número importante de ellos publica regularmente en las (escasas) revistas especializadas existentes en la región;
- habitualmente, los investigadores de los Centros Académicos Privados compiten con éxito en los concursos internacionales de becas.

**Sexta Proposición:** Desde el punto de vista de los enfoques teóricos empleados para abordar las investigaciones, lo que existe en los Centros Académicos Privados es una rica pluralidad que se combina con una variedad de estilos de investigación.

En este sentido puede decirse que disciplinas como la sociología y la ciencia política (lamentablemente no puede decirse lo mismo de la economía que se ha desarrollado principalmente dentro del sistema universitario) han perdido una cuota importante de la ingenuidad teórica que las caracterizó hasta antes de 1973; que se han vuelto más sensibles al debate académico internacional y que han sustituido las identidades de secta por un relativo escepticismo frente a los paradigmas únicos y pretendidamente excluyentes de todos los demás.

Han contribuido probablemente a favorecer estos desarrollos:

- La mayor especialización alcanzada que choca frontalmente con la pretensión de las teorías omnicomprensivas y generalizantes;
- la mayor precisión de las investigaciones que se realizan, impuesta

- por el sistema de financiamiento que es esencialmente antiespeculativo en sus efectos;
- la internacionalización de las ciencias sociales locales que ha puesto en contacto a los investigadores chilenos con la crisis de los grandes paradigmas (marxista, estructuralista, funcionalista, etc.)

En suma, si se revisa la producción de las ciencias sociales de estos años se verá que ella está sujeta a las más variadas influencias. La teoría ya no es usada como un principio de identidad (de secta) sino como una caja de herramientas (conceptuales).

### **Obstáculos para el desarrollo**

Los Centros Académicos Privados enfrentan un conjunto de obstáculos o resistencias que dificultan su desarrollo. Mencionaremos brevemente los más importantes:

- i Separación del sistema universitario. Lo anterior significa fragmentación o división de la comunidad nacional de ciencias sociales; despotenciamiento de la docencia universitaria en varias disciplinas, especialmente al nivel de postgrado; retraso de las ciencias sociales chilenas respecto de la de otros países; dificultades de los Centros Académicos Privados para acceder regularmente a los estudiantes de pregrado y para acceder al pool de investigadores no remunerados que son los alumnos que realizan sus tesis de grado o postgrado.  
Para la Universidad esta separación significa, como ya dijimos, no poder contar con recursos de alto nivel que podrían potenciar sus programas docentes, especialmente de postgrado; una falta de legitimidad internacional, en tanto que se les supone un criterio sectario de conducción; un empobrecimiento de su trabajo de investigación por la incomunicación académica en que ella se realiza.
- ii Ausencia de recursos internos. Los Centros se vuelven vulnerables en la medida que dependen exclusivamente de recursos externos. La presión productivista que introduce ese tipo de dependencia, cuyo lado positivo ya consignamos, puede resultar en un empobrecimiento teórico del trabajo académico; en una falta de reflexividad de ese trabajo y en la dificultad para madurar teóricamente cualquier empresa intelectual.

- Por otro lado, esa falta de recursos internos conspira contra un desarrollo institucional más equilibrado de los Centros: algunos encuentran dificultad para contar con una infraestructura y administración proporcionada a sus necesidades y volumen de operación; otros difícilmente pueden contar con servicios suficientes de biblioteca, computación, centros de documentación y otros.
- iii Escasa audiencia. Este problema no afecta solamente a los Centros. Es un mal que aqueja a todos los que trabajan en las ciencias sociales (con excepción de los economistas). Una disciplina con problemas de comunicación será siempre una disciplina débil. En Chile, la comunicación entre practicantes es escasa. A ello contribuye el negativo clima intelectual y, como vimos, la separación entre la universidad y los Centros. El acceso a la opinión pública informada es casi imposible para los Centros. En torno a ellos existe una especie de cordón sanitario de silencio. Sus publicaciones rara vez son comentadas (fenómeno que en rigor de verdad hay que decir afecta igualmente a la producción universitaria). No hay en Chile crítica especializada en la prensa. En general, nos movemos en un clima intelectual estéril y chato.
  - iv Dificultades para el trabajo empírico. Hay obstáculos o trabas administrativas, por ejemplo para poder llevar a cabo expeditamente encuestas, sobre todo en los ámbitos **calientes** como pueden serlo las poblaciones o entre los estudiantes. Muchas veces el acceso a datos oficiales es difícil. En otras oportunidades, la información no se halla disponible o es procesada con extrema lentitud, como ocurre con los resultados del último Censo Nacional.
  - v Hostilidad institucional. Hay casos desde leves hasta graves de hostilidad político-administrativa o policial que ha afectado a los Centros. Se les dificulta a veces la obtención de la personalidad jurídica; se les molesta con indagaciones que muchas veces encubren un propósito hostil; se distorsiona su imagen y, llegado el momento, se violenta policialmente a sus miembros sin justificación ninguna, como se hizo en el caso de un Centro recientemente.

### El Futuro de los Centros

Está indisolublemente ligado al modo cómo se encauce la normalización de la universidad, una vez que se ponga fin a la intervención de nuestros institutos de educación superior y se les garanticen otra vez las

condiciones para una actuación independiente bajo la conducción colectiva de los académicos.

Recién entonces podrá diseñarse un futuro para los Centros Académicos Privados. ¿Están llamados a subsistir? ¿Se integrarán algunos al sistema universitario? ¿Se modificará la legislación de la educación superior para permitir a los Centros actuar en el campo de la enseñanza de postgrado?

Ninguna de estas preguntas puede ser respondida hoy. Para hacerlo, necesitaríamos saber lo que va a ocurrir con las universidades; saber cuáles van a ser las futuras políticas de investigación y conocer las políticas de financiamiento para el desarrollo de las ciencias en el país.

Algo está claro, sin embargo, desde ya: que el futuro de las ciencias sociales en Chile dependerá en parte importante de lo que ocurra con estos Centros Académicos Privados. mientras subsistan las demás incógnitas, los Centros tienen que asumir esa responsabilidad como la principal tarea de su futuro.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Brunner, J. J., *Informe sobre el desarrollo y estado actual del sistema universitario en Chile*. FLACSO, Santiago de Chile, Documento de Trabajo 227, 1985.
- Díaz, H., Landstreet, P. Y Lladser, M. T., *Centros privados de investigación en ciencias sociales en Chile*. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1984.
- Garretón, M. A., *Las ciencias sociales en Chile: situación, problemas, perspectivas*. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, s/f.
- Lladser, M. T., "Los centros independientes de investigación en ciencias sociales en Chile: 1973-1985". (Documento no publicado.) □

MESAREDONDA

## FUTURO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CHILENA\*

**Juan Pablo Illanes  
Jorge Soto Andrade  
Enrique Barros  
Jorge Mardones  
Juan de Dios Vial Larraín**

### **El Ciclo de Formación General Básica en la Universidad**

#### **Sr. Juan Pablo Illanes\*\*:**

Las ideas que voy a exponer aquí son el resultado de una experiencia de análisis de la realidad educacional chilena en la que tomaron parte muchos académicos de distintas organizaciones.<sup>1</sup> Algunos estuvimos envueltos en forma muy directa, otros fueron consultados ocasionalmente y muchos influyeron en forma indirecta en nuestras concepciones universitarias. En cierta forma, creo que nuestro pensamiento refleja una inquietud bastante generalizada en nuestra academia y no pretendo —ni yo ni nadie de los que estuvimos dedicados a esta tarea— atribuirme toda la paternidad de las ideas que presentaré.

Para enfrentar los dilemas que plantea la educación superior chilena es necesario, en primer lugar, situarla a ella en el contexto general del sistema de educación nacional. Al respecto, creo que debemos considerar muy en especial a la enseñanza media. Pero, ade-

\* Versión corregida de la intervención oral del autor en el seminario sobre el "Futuro de la Universidad Chilena: su papel en la formación superior", organizado por el Centro de Estudios Públicos en mayo de 1985.

\*\* Médico Cirujano, Universidad Católica; Master of Public Health, Universidad de Harvard. Profesor de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile.

1 Ver: Documento "Proyecto Académico para una nueva Universidad" en este mismo número de *Estudios Públicos* pp.

más, debe considerarse que todo ese sistema educacional está inserto en la sociedad y conviene examinar algunos de los problemas de los egresados universitarios en las circunstancias actuales. En un contexto amplio, su desempeño también incluye a las labores propiamente universitarias y académicas y, por cierto, la preservación y el mejoramiento de todo el sistema educacional.

Con relación a la enseñanza media, hay que tomar en cuenta que muchas de sus características centrales inciden en la formación que debe otorgar la universidad.

La educación media tiene la obligación ineludible de alcanzar una cobertura masiva. Sólo una pequeña proporción de sus egresados continúa su educación formal en la universidad y, por tanto, no puede orientarse su tarea únicamente hacia esa meta. En las condiciones en que debe otorgarse, con enormes números de adolescentes muy jóvenes, es imposible que logre dar una educación formal completa, que cubra razonablemente las principales áreas del conocimiento con el grado de profundidad que desearían los centros universitarios.

Por otra parte, las restricciones de infraestructura, de la preparación con que recibe a sus alumnos desde la enseñanza básica y de las limitaciones de una alta proporción de su profesorado, imponen limitaciones que difícilmente se superarán en el corto plazo. Al respecto, cabe hacer notar que en cierta medida el mismo sistema universitario con sus procesos de admisión y su escasa flexibilidad influye en que muchos jóvenes ingresen a las carreras de pedagogía sin una vocación clara por la docencia. Existen datos de que en ciertos años, la mayoría de los estudiantes de la carrera de educación la indicó como su séptima u octava preferencia y sólo un 15 por ciento la escogió como primera opción. En alguna medida, esta grave situación se origina por las características de la decisión que debe adoptar el joven al ingresar a la universidad, como se verá más adelante.

Los objetivos de la educación media tampoco son tan claros como los de los otros ciclos de enseñanza. La frontera entre el término de la educación media y el comienzo de la educación universitaria siempre será objeto de discusiones. La universidad naturalmente presiona para que la enseñanza media llegue lo más lejos posible, pero los problemas que ésta debe enfrentar no son despreciables. Los alumnos que completan su educación básica han logrado un precario dominio del idioma y la aritmética, pero sus hábitos de estudios y sus conocimientos generales son mínimos. En el campo de la salud, que conozco mejor, algunos estudios han revelado que la educación básica no logra eliminar ciertas concepciones erradas de naturaleza mágico-supersticiosa y la elemental preparación con que egresan sus alumnos no permite, en muchos casos, considerarlos integrados a la tradición intelectual de Occidente. La enseñanza media debe lidiar con arraigadas tradiciones folclóricas y tal vez sería una exigencia desmedida esperar que entregue a los estudiantes una for-

mación lo suficientemente sólida como para iniciar sin dificultades los estudios superiores.

En nuestro país, además, la enseñanza media imparte una educación no diferenciada, exactamente igual para quien va a ser profesor universitario y para quien va a ser obrero especializado. Lo mismo reciben los futuros médicos, ingenieros, empleados menores y estudiantes de los centros de formación técnica. Aunque sería deseable corregir esta situación, las limitaciones conocidas del sector no permiten esperar grandes cambios en un futuro cercano.

Pero, quizá, más importante aún que lo anterior es el hecho de que la educación media debe terminar cuando los alumnos están en plena adolescencia entre los 17 y los 18 años. Esto ocurre aquí en Chile como en todo el mundo. En este momento, nuestro sistema universitario le exige al muchacho una decisión trascendental que habrá de traer consecuencias para toda su vida. Más aún, la decisión debe tomarse desconociendo algunos elementos que son fundamentales para poder adoptarla con seriedad.

En primer lugar, los alumnos no conocen las disciplinas académicas centrales, algunas de las cuales ni siquiera se introducen en la enseñanza media. Los ejemplos podrían multiplicarse. El caso de las Ciencias Económicas es muy ilustrativo. Los conceptos de oferta y demanda como funciones matemáticas que relacionan precio y cantidad constituyen el primer paso en cualquier curso elemental de teoría económica. Probablemente en la primera hora de la primera clase de un curso introductorio ya se han descrito algunas de sus características principales. Sin embargo, estos dos conceptos están prácticamente ausentes en la enseñanza media, de modo que casi todos los estudiantes que han ingresado a estudiar economía lo han hecho sobre una base intuitiva, sin conocimientos reales de la disciplina que han escogido.

Las propias capacidades, las inclinaciones y los talentos de cada uno, no son bien conocidos tampoco por un joven de 17 años. Es este otro elemento crucial que debe servir como base para una decisión seria pero difícilmente se le podría exigir a un joven de esa edad que tenga una apreciación profunda de sus aptitudes y tendencias más permanentes.

Por último, como es natural, los egresados de la educación escolar desconocen el mundo del trabajo. Ni el desempeño habitual de las profesiones ni el trabajo sin mayores calificaciones forma parte de su experiencia como para orientarlos en este paso de tantas repercusiones personales y sociales.

En estas circunstancias la decisión parece ser bastante prematura y naturalmente está condicionada por fuertes influencias externas, principalmente de tipo familiar, pero sin lugar a duda también tienen un peso desmedido ciertos valores sociales muy arraigados que no siempre juegan un papel positivo para el joven y para el sistema universitario.

Una consecuencia de estas decisiones poco fundadas es un me-

nor rendimiento académico promedio en los estudiantes. Los errores, con cierta frecuencia, se hacen evidentes a corto plazo y los cambios de carrera son comunes. La tasa de deserción escolar es enormemente alta en nuestras universidades y según se estima alcanza en promedio a un 50 por ciento. O sea, el alumno que ingresa a la universidad tiene una probabilidad cercana al 50 por ciento de completar sus estudios. En algunas carreras la probabilidad es mucho más baja y llega a sólo un 30 por ciento en ciertas escuelas. Una proporción importante de la deserción tal vez puede explicarse por cambios de carreras y no por abandono general del sistema universitario. Pero, igualmente, es éste un resultado alarmante que constituye sólo un síntoma de una falla más fundamental.

En estas circunstancias, creemos que se favorece sin quererlo a las profesiones más tradicionales. Una decisión que se realiza en condiciones de gran incertidumbre, con muy pocos datos reales para fundamentarla, y que significa una inversión humana importantísima y de muy largo plazo, provoca una gran aversión al riesgo. La persona naturalmente opta por lo más seguro prefiriendo las carreras tradicionales mejor conocidas, como Ingeniería, Derecho o Medicina, en desmedro de otras áreas de menor desarrollo que aparecen menos definidas.

Este sistema, que ha sido caracterizado como de una entrada y una salida, castiga al alumno de intereses amplios y diversos. Si una persona se interesa por disciplinas que están representadas en distintas carreras, se ve con bastantes dificultades para decidir. Tal situación no revela, por cierto, ninguna inmadurez de parte del estudiante ya que sus inclinaciones pueden ser perfectamente complementarias y enriquecedoras. Si un economista siente vocación por la historia, perfectamente puede orientar sus dos aficiones en una misma dirección, reforzándolas mutuamente y enriqueciendo su desarrollo personal y su desempeño profesional. En el sistema actual, en cambio, la persona que se interesa por el Derecho y las Matemáticas, por ejemplo, debe abandonar una de sus dos inclinaciones. Si quiere ser abogado debe congelar su formación matemática en el nivel de la enseñanza escolar. Más tarde, si en su labor profesional termina trabajando como abogado de empresas, por ejemplo, querrá seguir estudiando algunos tópicos que estén relacionados con sus dos intereses, como matemáticas financieras, pero tendrá que hacerlo por su propia cuenta, completando la formación que la universidad le negó.

Otro grupo que resulta muy perjudicado por el sistema son los creadores, los artistas y los investigadores, que en toda sociedad van a ser sujetos de excepción. Son personas poco corrientes, pero muy valiosas, a las cuales el sistema debiera acoger de una forma un poco más amplia de lo que lo hace en este momento. Especial interés debieran tener estos casos para las propias universidades ya que de aquí van a salir los cuadros de sus propios académicos que han de conservar el sistema universitario.

En suma, la universidad no se preocupa de la formación gene-

ral del estudiante, orientando su preparación en un rango bastante estrecho y dejando congelada toda formación extradisciplinaria, de indudable valor, en el nivel de la educación secundaria que la propia universidad considera insatisfactoria.

Si ahora examinamos la situación desde el otro ángulo, desde el punto de vista del desempeño de los profesionales, también encontramos consecuencias negativas de la formación unidimensional.

Un análisis profundo del mundo del trabajo en nuestro país, aunque sólo nos concentremos en el ámbito de las profesiones universitarias, sería sumamente extenso, pero podemos destacar algunos puntos de importancia.

En Chile, la comunicación interdisciplinaria entre los distintos profesionales no es buena. La realidad es por esencia multidisciplinaria. Las disciplinas constituyen sólo una forma de ordenar el conocimiento y de facilitar la tarea de adquirirlo, pero los problemas que se le presentan a un país no pertenecen a una profesión o un sector determinado. Cada uno de los grandes problemas de nuestra realidad social pertenece a toda la comunidad y prácticamente todos los que tengan algún conocimiento especializado pueden hacer un aporte.

Los ejemplos se podrían obtener examinando cualquier sector. No hay cambio sectorial que no requiera de la participación de muchos profesionales. El área de la salud, por ejemplo, ha estado tradicionalmente en manos de los médicos. Con el fin de mejorar la asignación de recursos y la administración del sistema en general, se han realizado algunas evaluaciones en los últimos años que significaron la incorporación de unos pocos ingenieros. Se trataba de algunos ingenieros civiles industriales, algunos ingenieros comerciales y otros, pero su ingreso dio origen a serios conflictos en el sector. Creo que buena parte de dichos conflictos y tensiones se explican por la forma en que cada uno de los profesionales obtuvo su educación superior, absolutamente separado de los demás y desconociendo en qué consistía su formación. Pero los problemas que enfrenta el sector son muy reales: deben programarse costosas actividades a lo largo de todo el territorio; deben administrarse enormes complejos hospitalarios; deben decidirse grandes inversiones, adquisiciones de equipos de eficacia desconocida, etcétera. En todas las actividades, naturalmente, puede participar gente de distintas profesiones y con seguridad que harán aportes muy positivos.

Podríamos seguir complicando el ejemplo con algunas precisiones sobre el derecho a la salud. Pero no es éste un campo especial y cualquier otro que examinemos podría ilustrar el mismo punto. Si consideramos la pesca, como un área que poco tiene que ver con la anterior, también nos encontramos con que es necesaria la participación de todas las profesiones. Por una parte hay un problema técnico de ingeniería; además, problemas ecológicos y de conocimientos de la biología de los peces que se van a capturar; los problemas económicos, desde luego, ocupan un lugar central en este campo, tanto

en la administración de las empresas como en el comercio internacional. Hay también importantes problemas jurídicos en relación a la explotación de los recursos marítimos y negociaciones para elaborar varios tratados internacionales que regulen la pesca.

Podríamos seguir. Prácticamente cualquier tema debe ser abordado desde todas las ópticas posibles y en Chile, por decir lo menos, la comunicación interdisciplinaria no está facilitada. En cada sector ha primado una visión monotécnica que sobrevalora una dimensión de la realidad —la de la propia técnica— en desmedro de todo lo demás. El ingeniero puede encontrar la solución "óptima desde el punto de vista técnico" pero no toma en cuenta las múltiples dimensiones de la realidad. La visión económica es también sólo una posibilidad entre muchas pero no es lo suficientemente amplia como para considerarla diferente de otros enfoques técnicos.

Tal vez las causas de esta óptica estrecha tan común estén en relación con la insuficiente formación extradisciplinaria que ofrecen nuestras universidades. Como toda esa preparación quedó congelada a los 17 años con la visión que entrega la enseñanza del liceo, no es raro que la actitud frente a aquello que se aleja de la propia técnica sea bastante inmadura.

Los profesionales chilenos carecen de una experiencia intelectual común. Cada uno se preparó en lo suyo, con una concepción bastante estrecha de cada profesión y el desconocimiento de lo ajeno es tan acentuado que ni siquiera se logra obtener un respeto básico por las construcciones intelectuales de otras disciplinas científicas. Pareciera que bastaría con un mínimo de cultura para admirar la historia y del desarrollo de un campo académico cualquiera, pero entre nosotros, algunos destacados profesionales llegan hasta despreciar las disciplinas muy diferentes de las que ellos consideran las suyas.

Pero hay otro problema muy grave con la formación especializada que se le ofrece al universitario chileno. Si uno examina, empíricamente, qué hacen los diversos profesionales, se encuentra con que una alta proporción no trabaja dentro del campo profesional para el cual fue preparado. Se estima que, en promedio, el 40 por ciento de los profesionales se mantiene trabajando en su profesión y una mayoría, por tanto, se aleja del quehacer estricto de su profesión. Los estudios no son muy acabados y es posible que haya una gran variabilidad de esta proporción según cual sea la carrera de que se trate. Pero, en términos generales, al profesional chileno le han sobrado una serie de cosas que la universidad le exigió —que incluso pueden ser determinantes frecuentes de deserción escolar— y por otra parte, como ya lo hemos subrayado, le ha faltado todo lo que es la proyección hacia otras disciplinas.

He resumido hasta ahora los principales problemas que creemos nosotros que deben enfrentarse para analizar las necesidades de una formación general básica en la universidad. Probablemente existen muchas soluciones posibles para los problemas que hemos

descrito aquí, pero nosotros nos hemos restringido a analizar y explorar una de ellas, que es la que voy a presentar.

Nuestra posición es que la universidad debe hacerse cargo de la formación general básica, con cursos de características muy especiales que detallaré más adelante, diseñados específicamente para este fin. El objetivo de ellos debe ser el de dar una formación básica a personas que no se van a dedicar a las disciplinas que se les va a estar enseñando en esta primera etapa universitaria.

El segundo punto es que además de esta formación general básica, debe haber un desarrollo en profundidad de una disciplina académica escogida por el alumno, aun para aquellos que van a ser profesionales y se van a desempeñar toda su vida lejos de la universidad; creemos que será muy valiosa la experiencia de haber cultivado y conocido bien una de las disciplinas académicas.

Y por último, un tercer ingrediente es el de abrir las salidas, de modo que haya un ingreso a la universidad con varios posibles caminos de egreso. El esquema propuesto automáticamente abre esta posibilidad ya que al establecer estudios en común reduce mucho los costos de un cambio de carrera para el alumno. Si el cambio lo efectúa en los primeros años, no perdería ninguno de sus ramos y no tendría que empezar de cero tal como si estuviera egresando de la enseñanza media, como ocurre hoy día. El cultivo de una disciplina académica, como lo hemos propuesto, facilitaría también cambios más tardíos ya que ésta le puede servir como base para muchas carreras profesionales. Si la ciencia escogida es la matemática, por ejemplo, le quedan abiertas casi todas las posibilidades profesionales.

Un sistema como éste probablemente aumentaría la frecuencia de los cambios de carrera, pero no podrían considerarse ya como fallas del sistema por cuanto no habría pérdidas de esfuerzos. Por otra parte, sin duda se mejoraría la calidad de la decisión final de los estudiantes ya que podrían optar por una profesión después de haberse adentrado en las ciencias básicas que le sirven de fundamento.

Los cursos del ciclo básico, a nuestro juicio, deben tener características muy especiales. Primeramente, creemos necesario que ellos cubran cada una de las grandes áreas del pensamiento y para llegar a formular proposiciones más concretas es ineludible proceder en forma relativamente arbitraria. Nosotros hemos escogido a las Ciencias Naturales como uno de los paradigmas del pensamiento; a las Ciencias Sociales como otro; a las Humanidades, como un área fundamental que engloba todo un conjunto muy vasto de grandes creaciones espirituales del hombre, y a las Matemáticas como un cuarto campo fundamental. Un quinto y último en esta apretada síntesis, debe ser el de los lenguajes, que la universidad tampoco debiera dejar de lado. No tenemos por qué pensar que la enseñanza media dirigida a los adolescentes será bastante para cubrir un área tan fundamental. Entre los lenguajes incluyo, por cierto, al castella-

no y en especial al castellano escrito, pero sin duda que deben cubrirse otros, entre ellos el inglés, que en la actualidad cumple muchas de las funciones que antiguamente cumplía el latín. Hoy puede considerársele el idioma general de las ciencias y en ciencias naturales, al menos, constituye el lenguaje universal.

Ahora bien, en cada una de estas áreas debieran ofrecerse diversas secuencias completas de cursos. No se trata simplemente de un curso anecdótico o de una pincelada, sino de una secuencia completa. El alumno podría escoger una de las opciones dentro de cada área, por ejemplo física o biología para cubrir las ciencias naturales, y continuar con el mismo ramo hasta terminar el número necesario para alcanzar los objetivos. Posiblemente unos tres cursos trimestrales o semestrales bastarían para estos propósitos.

Estos cursos no deben confundirse con los clásicos cursos introductorios que están diseñados en función de lo que va a venir posteriormente y que generalmente tratan de ofrecer un cuadro panorámico bastante completo de la disciplina. Los cursos del ciclo básico deben ser pensados como cursos terminales. Lo que se enseñe de física debe ser todo lo que el alumno va a saber de física ya que bien podría tratarse de un futuro historiador. Su enfoque debe ser eminentemente conceptual, buscando mostrar la forma de pensar que se desarrolla en este campo como una ilustración de un área más amplia, en este caso la de las Ciencias Naturales. Los cursos deben ser formativos más que informativos. No se necesita subrayar las conclusiones a las que han llegado los investigadores, como es lo habitual en los cursos introductorios, sino más bien la forma en que ellos proceden. Parece indispensable que para cumplir este propósito se ponga cierto énfasis en el desarrollo histórico de la disciplina. Cómo surgieron las preguntas y por qué. Cuáles son las formas en que se ha intentado darles respuestas. Qué ensayos se han hecho y cómo ha evolucionado el conocimiento en esta área. Al estudiante debe quedarle en claro que el estado actual de las ciencias no es más que una etapa transitoria de una larga evolución que comenzó hace largo tiempo y que no tiene visos de detenerse.

Como uno de los objetivos principales puede señalarse el que el alumno desarrolle una actitud de respeto por el trabajo científico basado en un conocimiento real de esta actividad. No se trata tampoco de ofrecer cursos de filosofía de las ciencias, sino que mediante el examen de problemas concretos que se fueron presentando históricamente y a los cuales se les ha dado diversas soluciones en el tiempo, el alumno adquiera un grado de conocimiento desde dentro de la disciplina. Como un sedimento, debe quedar una comprensión de la metodología de las ciencias, así como una apreciación personal sobre la validez y la gran limitación de sus conclusiones.

Estos cursos deben dar los conceptos centrales de cada una de las ciencias estudiadas y deben dejar sembrado el interés por su desarrollo futuro. Así, puede obtenerse una mayor amplitud en la visión del mundo del estudiante, lo que adquiere especial significado

justamente en aquellos casos en que el alumno no seguirá una carrera directamente vinculada con la disciplina en cuestión.

Las mismas ideas son aplicables a los cursos de Ciencias Sociales. En Economía, por ejemplo, interesa dar a conocer el enfoque económico, esto es, el del comportamiento frente a la escasez. Cuál es la naturaleza de los problemas a que esta situación da origen y cómo pueden analizarse. El análisis en el margen y la idea de equilibrio tienen una proyección innegable hacia otros campos.

El objeto es estimular una visión profunda y justamente por eso, porque ha de ser profunda y conceptual, no interesa mayormente cuál es la ciencia específica que permitirá conocer las formas del pensamiento características de esa vasta área fundamental. Por eso pueden ofrecerse distintas secuencias de cursos en cada una de ellas. Se trata de mostrar conceptos centrales, de despertar interés y de ilustrar el método y las herramientas analíticas que se emplean en esa forma de aproximación a la realidad.

El curso de Humanidades, a nuestro juicio, debe estar basado en lecturas de grandes clásicos. No se trata de decidir una lista de grandes libros que todo el mundo debe haber leído, pero sí de tomar algunos ejemplos y llevar a los alumnos a tener alguna vez en la vida la experiencia intelectual de haber leído algunas cumbres del pensamiento humano guiados por un profesor.

El caso de las matemáticas será desarrollado en detalle en una presentación aparte, para ilustrar mejor los rasgos centrales de esta clase de cursos.

Cumplida esta experiencia de estudios básicos, al alumno se le abren múltiples opciones y debe escoger una disciplina académica que desarrollará en profundidad. Los programas en torno a estas ciencias deben estar definidos por académicos y no por los profesionales, manteniendo un criterio formativo sin buscar finalidades más inmediatas.

Esta etapa tiene como objetivos otorgar al futuro profesional una base científica para sus actividades futuras, la que le permitirá mantenerse al día en tiempos de rápidos y grandes cambios tecnológicos. Pero debe destacarse que el cultivo de una disciplina académica no sólo se justifica por lo que ella misma puede aportar a las labores profesionales, sino que, además, facilita el conocimiento de cualquier otra. A un doctor en física, por ejemplo, que domina bien su campo, le resulta relativamente fácil entender ramas muy ajenas a su propio quehacer, como podría ser la bioquímica, por el solo hecho de haber conocido la forma en que los académicos abordan sus problemas, los métodos con que operan, el medio ambiente humano en que se mueven y la validez general de su aproximación a las interrogantes sobre lo desconocido. En mucha menor medida, claro está, lo mismo puede suceder con los estudiantes que se han adentrado lo suficiente en una disciplina académica. Ellos adquirirán y conservarán para siempre una visión personal del mundo aca-

démico, que es aquel que genera buena parte de los nuevos conocimientos que impulsan el progreso de sus profesiones.

En esta etapa el alumno podrá ir adelantando algunos cursos del área propiamente profesional, si es que ya la ha seleccionado. Es muy probable sí que haya que sacrificar algo en este campo más aplicado si se quiere conservar las carreras con su duración actual. El compromiso que debe lograrse es entre la preparación profesional del recién egresado y sus capacidades futuras para desarrollar una autoeducación continua y de buenos resultados. El caso profesional del abogado será expuesto en presentación aparte como una ilustración de la forma en que pueden combinarse los estudios con orientación académica y los de corte profesional.

Idealmente, el estudio de la disciplina académica debe conducir a un grado. Pero independientemente de esto, al completarse esta segunda etapa el alumno debería concentrarse ya en sus ramos propiamente profesionales y completar así el largo proceso de decisiones con respecto a su carrera profesional.

El egresado universitario que haya tenido una educación como la que hemos desarrollado resumidamente aquí, tendrá una base más sólida para su desarrollo posterior como persona y como profesional. Su visión del mundo será más amplia de lo que es común hoy día y su cultura puede decirse que será más rica y extensa. La universidad, al hacerse cargo de las deficiencias con que recibe a sus alumnos —las que no parece justo atribuirselas por entero al ciclo educacional inmediatamente anterior— les otorgaría a los jóvenes un servicio inestimable y realizaría un aporte muy positivo para el desenvolvimiento general del país.

## La Matemática en la Formación Básica

Sr. Jorge Soto Andrade\*:

El caso de la Matemática es especialmente crítico en la formación básica universitaria. Desde ya suscita encontradas reacciones, que van desde "la Matemática es irrelevante para nosotros", de parte de algunos humanistas, hasta "un curso general de Matemática es una pérdida de tiempo para futuros científicos", de parte de algunos matemáticos, pasando por "sólo necesitamos matemáticas aplicadas y computación", de parte de algunos ingenieros. Otros piensan que, dejando de lado una minoría de estudiantes particularmente dotados, un curso general de matemática debiera reducirse a un

\* Licenciado en Ciencias, mención Matemáticas, Universidad de Chile. Doctor, Universidad de Strasburgo y de la Universidad de París-Sud. Profesor Titular del Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile.

"recetario" para utilizadores, o bien a un "anecdotario" histórico matizado de algunas consideraciones filosóficas para humanistas.

Hoy día es, sin embargo, evidente el papel ubicuo de la Matemática en las diversas ciencias y tecnologías, sin excluir algunas artes. Desempeña el papel de lenguaje universal, de sistema de cálculo y modelación. Son notables en estas últimas décadas sus aplicaciones inesperadas, por ejemplo a las ciencias de la vida y las ciencias humanas. De hecho, el papel de la Matemática se suele convertir en el de "empleada para todo servicio" de las otras ciencias y técnicas.

Parece claro, entonces, que una introducción al modo de pensar matemático no debiera reservarse sólo a una minoría de estudiantes especialmente dotados, sino dirigirse a todos los estudiantes de un ciclo básico universitario. Más aún, el participar, activamente, en un curso de pensamiento matemático es un ingrediente importante del entrenamiento y desarrollo de la capacidad de reflexión autónoma y crítica de un estudiante universitario, más bien atrofiada por su formación previa.

En lo que sigue, quisiera enfatizar algunas peculiaridades de la Matemática, que hacen especialmente difícil la realización de un curso general de pensamiento matemático. Estas peculiaridades inciden de manera especialmente aguda en el caso de un país subdesarrollado como el nuestro. En efecto, es justamente en los países del Tercer Mundo que la Matemática está particularmente subdesarrollada. En el caso chileno, ella es sin duda la ciencia de desarrollo más tardío e incipiente.

Una primera razón para este fenómeno es seguramente el papel de "empleada para todo servicio" recién mencionado. En el Tercer Mundo, en especial, esto garantiza una sobrecarga docente abrumadora a los profesores universitarios con alguna formación matemática, frustrándoles cualquier posibilidad de desarrollo como investigadores.

Una segunda razón, esencial a nuestro entender, es que la Matemática sufre de hecho de una contradicción interna, que no incomoda a los matemáticos profesionales, pero sí a los aficionados o principiantes. En efecto, la matemática se escribe usualmente de una manera, pero se hace de otra, en realidad opuesta a la primera. Por razones de comodidad técnica, estilo o estética, la exposición escrita suele presentar una estructura abstracta articulada de lo general a lo particular, que invierte el proceso más bien inductivo y experimental que constituye la praxis matemática. Este fenómeno no es, por supuesto, ajeno a otras ciencias, pero parece ser especialmente agudo en el caso de la Matemática.

Ocurre así entonces que en un país sin tradición ni comunidad matemática, los interesados en la Matemática sólo tendrán la posibilidad de leer Matemática, asimilando preponderantemente estructuras abstractas y gratuitas para ellos, obteniendo así de ella una impresión no sólo falsa sino que totalmente opuesta a la realidad de la

praxis matemática. Peor aún, tratándose en general de docentes de matemática, propagarán a su vez esta falsa imagen, creando así una situación que hará difícil la iniciación a la praxis matemática de aquellos estudiantes particularmente dotados e imposible aquella de los estudiantes corrientes, suscitando en estos últimos reacciones de rechazo e incomprensión total hacia la disciplina.

Como consecuencia de lo anterior, no se entenderá en absoluto lo que significa hacer investigación en Matemática; así como el hombre de la calle dirá: "¿Cómo es posible investigar en Matemáticas, si dos más dos son cuatro y no hay vuelta que darle?"; habrá distinguidos universitarios que confundirán la formación de pedagogos o ingenieros, con la formación de matemáticos.

Lo adecuado de la descripción precedente podría verificarse preguntando a buenos estudiantes de enseñanza media en qué consiste la investigación en Matemática y en las otras ciencias, o más concretamente, qué preguntas tratan de responder los investigadores en esas disciplinas. Aunque se suele recibir algunas respuestas sensatas referentes a Biología, Química o Física, ni siquiera los buenos estudiantes de los mejores años de la enseñanza secundaria en Chile podían responder en el caso de la Matemática, salvo casos verdaderamente excepcionales.

La propagación de una imagen de la Matemática obtenida de sólo leer Matemática lleva, por supuesto, a concebir un curso de pensamiento matemático en el que los estudiantes deberán asimilar métodos abstractos que son esencialmente respuestas a preguntas que no han tenido tiempo de hacerse por sí mismos a partir de alguna experiencia inicial concreta.

Pensamos, por el contrario, que un curso general de pensamiento matemático debiera comenzar por presentar casos y ejemplos históricos, concretos, e incluso prácticos, que han suscitado preguntas y problemas, cuya resolución ha estimulado la invención de métodos importantes en la matemática actual. Algunos estudiantes serán especialmente motivados por la búsqueda estética, otros por la utilidad práctica —en sentido amplio— de los métodos desarrollados. Serán entonces objetivos de un tal curso, que el estudiante comprenda algunas ideas y métodos fundamentales de la matemática contemporánea, partiendo de un enfoque histórico-experimental que estimule su capacidad de hacerse preguntas, de reflexión independiente y de lectura crítica. Por supuesto, un tal curso debiera ser dictado por matemáticos con bastante experiencia en investigación, de los cuales hay aún un número muy insuficiente en el país, secundados por colaboradores calificados, capaces de organizar Sesiones de Ejercicios y Trabajos Prácticos en que participen activamente pequeños grupos de estudiantes.

A continuación quisiera indicar algunos ejemplos concretos de contenidos de este curso:

- 1 Aquiles y la Tortuga y el Cálculo Infinitesimal. La clásica

(aparente) paradoja de Aquiles y la Tortuga, o de la flecha que nunca llega al blanco (porque debería cada vez cruzar el punto medio de la distancia que la separa de él) permite llegar de manera natural al problema de las sumas infinitas como

$$1/2 + 1/4 + 1/8 + 1/16 + \dots,$$

de ahí a la idea de límite, al cálculo diferencial, etc. Se esperaría en todo caso que el estudiante se "convenza experimentalmente" primero de aserciones como ésta: si tengo un recipiente de un litro en el que una sucesión de personas, numeradas 1, 2, 3, etc. . . . una tras otra, vierten, respectivamente 1/2 litro, 1/4 litro, 1/8 litro, etc. . . ., el recipiente nunca desbordará, pero se llenará hasta tan cerca del borde como se quiera con tal de esperar un tiempo suficientemente largo. Esto sería seguido (pero no precedido) de un tratamiento riguroso.

2 Juegos de azar, Combinatoria y Teoría de Probabilidades. A partir de los problemas típicos planteados por los juegos de azar (como aquellos propuestos por El Caballero de Méré a Fermat o Pascal) aparecen de manera natural las ideas y métodos de la Combinatoria y la Teoría de Probabilidades (en particular los paseos aleatorios), así como los de la Teoría de Grafos, o más generalmente, la Matemática Discreta (muy en boga hoy en día, debido al desarrollo de la Informática y el interés en la inteligencia artificial, la autonomía y la auto-organización).

Un ejemplo clásico de pregunta suscitada por los juegos de azar: ¿Conviene o no apostar a que se obtiene por lo menos un doble seis al lanzar 24 veces un par de dados?

Otro ejemplo ilustrativo es el problema de los 7 puentes de Königsberg. Esta antigua ciudad alemana comprendía dos islas en el medio de un río y los siete puentes conectaban las islas a las riberas y entre sí del modo siguiente: Dos puentes de la isla mayor a la ribera derecha, y el mismo número a la ribera izquierda; un puente de la isla menor a cada ribera, y, finalmente, un puente entre las dos islas. El problema consistía en describir un paseo por la ciudad que recorriera todos los puentes, pero sin repetir ninguno. Su resolución en el 1700 por el matemático suizo Leonhard Euler marca el inicio de la Teoría de Grafos.

3 Sólidos platónicos y Teoría de Grupos. La clasificación de todos los poliedros regulares o sólidos platónicos (tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro) suministra una introducción geométrica y concreta a la idea de grupo de simetrías de una estructura y a la teoría de grupos en general; presenta además una idea fundamental en Matemática, como es la de estudiar un objeto por medio de sus simetrías. Pueden ser especialmente interesantes para un auditorio con intereses diversos las multifacéticas aplicaciones de la

teoría de grupos, que van desde la clasificación de los motivos decorativos de alfarerías africanas a la neurobiología, pasando por la cristalografía, la mecánica cuántica y la física de partículas, entre otras disciplinas.

En resumen, entonces, aunque la realización responsable de un curso general de matemática en un ciclo básico universitario presente especiales dificultades, cuyas causas hemos intentado explicar, creemos que tiene un especial valor formativo, por las siguientes razones:

Este curso constituye un ingrediente importante de la verdadera "cura de desintoxicación" a que suele ser necesario someter los estudiantes recién ingresados a la Universidad, con el objetivo de estimular su atrofiada capacidad de reflexión autónoma y crítica. Demasiado frecuentemente, en efecto, estos estudiantes, además de asimilar más de un contenido erróneo, sólo han sido, en general, entrenados en la Educación Media en repetir textos, memorizar recetas y resolver ejercicios ad-hoc, más vecinos de crucigramas que de problemas reales. Es entonces importante que en el ciclo básico tengan la oportunidad de "desintoxicarse" desarrollando, especialmente, su capacidad de hacerse por sí mismos preguntas y de poder así apreciar, con alguna perspectiva, basada en una experiencia personal y concreta, ideas y métodos fundamentales que marcan el desarrollo de la Matemática en los últimos siglos. Este tipo de capacidades debería además permitirles no ser abrumados por la avalancha de información que les aguarda en sus próximos años en la Universidad.

Cabe señalar, de paso, que el énfasis histórico de este curso, además de formativo, no es en absoluto artificial, como lo sería muy posiblemente en caso de otras ciencias, en el que se reduciría a pasar en revista los errores de los precursores. En efecto, en la Matemática, contrariamente a otras ciencias, es perceptible un eterno retorno a problemas (¡aún abiertos!), métodos e ideas de nuestros antepasados, no sólo de hace algunas décadas, sino que a veces siglos. Es enorme la cantidad de preguntas abiertas y cabos sueltos que han quedado esparcidos a lo largo del sendero histórico de la Matemática; se está así muy lejos de un avance en forma de frente de onda compacto que haría obsoleto todo lo publicado hace más de cinco o diez años.

Por otro lado, constituye un curso como éste un antídoto saludable contra lo que es usual en los primeros años de muchas carreras profesionales: someter al estudiante a una sucesión de contenidos, recitados a paso de carga por un profesor cuyo deber primordial es "pasar la materia", dejarle un mínimo tiempo de asimilación (pasiva, por supuesto), sin la ayuda de verdaderas sesiones de trabajos prácticos, y hacerlo pasar finalmente controles y pruebas, cuyo principal objetivo es reducir el excesivo número de estudiantes admitidos en primer año a uno bastante más razonable, prefijado de antemano.

Finalmente, frente al riesgo de hiperespecialización que nos

acecha hoy día, es importante notar que un curso de pensamiento matemático permite presentar ejemplos notables de "convergencia", es decir, ejemplos de aplicaciones inesperadas de ideas y técnicas de ciertas áreas de la matemática a otras en apariencia muy alejadas, revelando así conexiones totalmente insospechadas. Esto permite observar concretamente como coexisten un proceso de divergencia (que lleva a la especialización progresiva) y uno de convergencia (que apunta a la unidad de la matemática).

## Los Estudios Profesionales de Derecho

Enrique Barros\*:

Quisiera, ante todo, formular una prevención respecto del tema de los estudios de Derecho. Ella se refiere a que el plan de estudios al cual me voy a referir está íntimamente vinculado, como es obvio, al conjunto total de un experimento, de una idea de universidad, en cuya formulación participamos apasionadamente un grupo de académicos y profesionales.<sup>1</sup> Esto es, cuando se habla de los estudios de Derecho, estamos hablando de estudios que ya se han iniciado con la formación básica y con una formación científica previa, específicamente con un núcleo básico y con un bachillerato en Ciencias, incluyendo también el curso de formación matemática. A partir de esos supuestos se pensó el programa profesional de Derecho, en cuya formulación participaron, por lo demás, destacados profesores de las distintas disciplinas legales.

Por otro lado, me parece que puede ser de interés en esta reunión, precisamente este proyecto de estudios. Derecho es probablemente, desde un punto de vista histórico, una de las más autónomas de las disciplinas profesionales dentro de la universidad, y aun cuando ha habido naturalmente contactos con disciplinas científicas, en definitiva ella ha tenido una cierta tradición de autosuficiencia. Esta autonomía ha contribuido a que, mirados desde el punto de vista de otros profesionales y de otros científicos, los estudios de derecho aparezcan como netamente profesionalizantes.

Ahora bien, a ese respecto quisiera hacer una breve reflexión previa, y que tiene que ver con una explicación del estado actual de los estudios de Derecho.

El Derecho tiene ciertamente una tradición científica autónoma y ya en las universidades medievales, por ejemplo, el cultivo del Derecho Romano se inserta en una tradición de las humanidades

\* Abogado; Profesor de Derecho, Universidad de Chile; Doctor en Derecho, Universidad de München; Colaborador Asociado del Centro de Estudios Públicos.

1 Ver Documento "Proyecto Académico para una Nueva Universidad", en este mismo número de *Estudios Públicos*.

clásicas, y es cierto que buena parte de nuestro contacto con el mundo clásico se produjo gracias al trabajo de los juristas.

Además, es indudable que no solamente el derecho universitario se ha nutrido de realidades prácticas, sino que él también ha influido en forma muy activa en el cambio de dichas realidades jurídicas. La universidad y el derecho científico han influido poderosamente en el mundo real. Eso se muestra claramente en la tradición de Derecho Privado, pero también se muestra en tradiciones más modernas como el Derecho Constitucional y el Derecho Penal.

En el fondo, esta mezcla de lo jurídico-científico con lo práctico ha estado muy vinculada con la misión que han asumido los juristas universitarios, que es darles forma institucional a ciertos ideales. En ese sentido la conexión del derecho con las humanidades ha favorecido la realización efectiva de ciertos ideales desarrollados especialmente por la filosofía moral, pero también por las ciencias sociales. Eso no debe extrañar, por lo demás, si se atiende a que los grandes filósofos clásicos, los filósofos morales, han tenido una preocupación muy predominante por temas jurídicos. Así, una formación filosófico-jurídica no puede prescindir de los grandes filósofos generales, ya desde Platón y Aristóteles; de más está decirlo respecto de aquellos que son ante todo juristas, como es, en la antigüedad clásica, el caso de Cicerón. La influencia de los filósofos morales en el campo del Derecho y su preocupación por problemas jurídicos es algo que se prolonga hasta nuestros días.

En la tradición de Hobbes o en Kant, por ejemplo, los problemas jurídicos tienen un lugar absolutamente predominante; buena parte de la filosofía social de Hegel se expresa en un libro sobre filosofía del derecho; también para los utilitaristas, que hoy día nos aparecen como un movimiento ajeno a lo jurídico, la ocupación por el Derecho ha tenido un lugar muy predominante. Eso vale ya para Bentham, quien, a su vez, influyó en nuestro Andrés Bello; hasta nuestros días, todos los grandes filósofos morales, de alguna manera u otra, se preocupan de problemas jurídicos.

Y, por lo demás, esto también vale para la ciencia social. Salvo Marx, prácticamente todos los grandes filósofos sociales, a partir del siglo XVIII, han tenido en el Derecho un foco muy importante de su atención. Esto vale para Adam Smith, desde luego, y para buena parte de los filósofos sociales contemporáneos, incluyendo a buena parte de los sociólogos modernos desde Max Weber hasta Nihlas Luhman. Lo mismo vale, naturalmente, para los economistas y, para no cansarlos, basta dar un nombre vinculado a este mismo Centro, como es Von Hayek; y también para los teóricos de las regulaciones y de los derechos de propiedad.

Históricamente, el interés recíproco de juristas, filósofos morales y científicos sociales ha sido extraordinariamente fértil. ¿A qué se debe, sin embargo, el énfasis muy predominantemente profesional de los estudios actuales de Derecho?

Con el correr del tiempo, en una evolución bastante generalizada, se ha producido una creciente tecnificación del derecho, que, a su vez, está de la mano con el enorme crecimiento del mundo de lo regulado. Si uno compara una sociedad relativamente moderna, una sociedad como la chilena, con otra más simple, de hace un par de siglos, la expansión de las regulaciones ha sido tan violenta, se ha producido un crecimiento tan insospechado de lo jurídico, que ha terminado creando un creciente tecnicismo. Este tecnicismo se traduce en que el experto en Derecho es un hombre que tiene que manejar una cantidad cada vez mayor de normas, lo cual naturalmente tiene el riesgo de hacerlo perder ciertas conexiones fundamentales. Esas conexiones con las ciencias sociales y con la filosofía moral tienden a perderse, en gran parte, por las enormes dificultades y desafíos que plantea su propio ejercicio profesional.

La relativa unidad del mundo jurídico, que de alguna manera corresponde a la relativa sencillez de las relaciones sociales en el mundo hasta el siglo XVIII-XIX, se ha ido desdibujando por la creciente complejidad.

La tendencia a la profesionalización en los estudios de derecho, y esa es la conclusión que yo quiero sacar de esta primera parte de mi exposición, es el resultado de la persistencia en un objetivo que, hoy día, a mi modo de ver, es absolutamente inalcanzable y que, sin embargo, inspira a todos los estudios de Derecho de las universidades del país, cual es persistir en el objetivo que clásicamente tuvieron las escuelas de Derecho, de instruir al alumno en todo el derecho vigente.

En la medida en que la expansión del mundo jurídico y de lo regulado se ha producido de una manera tan violenta, el cumplimiento de este objetivo se ha transformado ciertamente en una mera ilusión. Ahora, con el objeto de acercarse siquiera al cumplimiento de este objetivo, las Facultades de Derecho tienen la tendencia a aumentar el peso de su curriculum; aumentar el número de cursos; aumentar el número de materias en cada uno de estos cursos, de tal modo que los alumnos terminen sus estudios conociendo el mayor número de normas posible. Esto naturalmente se traduce, desde el punto de vista técnico, en que la única forma que tiene el alumno de acceder a la información es mediante memorización. Desde el punto de vista cultural, se produce una especie de agobio intelectual en los abogados, que en muchos casos es comentado por sus amigos de otras disciplinas universitarias; agobio que está íntimamente vinculado, en mi opinión, a lo que es el método de enseñanza, los objetivos de la enseñanza y a las exigencias a que se debe someter el muchacho para salir adelante con sus estudios; esas exigencias asocian casi necesariamente estudio y memorización.

De ahí que el plan de estudios de derecho en esta "Universidad x", en este experimento de la razón, haya partido, ante todo, de una reflexión acerca de las características intelectuales y morales que se pueden esperar hoy día del buen jurista. Así, se desechó el simple

supuesto, dado a priori, de que la función de los estudios de derecho es enseñar o instruir acerca de todo el derecho vigente.

Se partió analizando las características del buen abogado o del buen jurista en cualquiera de las funciones públicas o privadas en que se desempeñe. Yo creo que la reflexión en torno a cuáles son los atributos intelectuales y morales que requiere el buen abogado y el buen jurista, nos llevaron, casi de una manera natural, a justificar la inserción de los estudios profesionales de derecho en el marco general de la escuela de artes liberales que se planteó como modelo básico de educación universitaria.

Ante todo, un problema que tiene el abogado, pero también el juez, o quien actúa en la administración pública, es que su campo de acción profesional se extiende a ámbitos muy distintos. El abogado actúa en empresas, en la administración pública, en los tribunales y frecuentemente en asuntos públicos. Por otro lado, prácticamente todas las actividades imaginables plantean problemas de regulaciones y de normas.

Pero el abogado no sólo tiene que desempeñarse en actividades muy distintas, sino que, además, se exige de él el desempeño de actividades intelectuales de índoles muy diversas. Tiene que analizar y comprender textos de leyes o contratos; tiene que saber negociar; debe favorecer la conclusión de acuerdos; debe saber argumentar; debe ser capaz de organizar actividades y asociaciones; de conciliar intereses. Las tareas que tiene que cumplir un abogado son, en suma, muy diferentes.

En tercer lugar, se exige al abogado, de acuerdo con el modelo que desarrollamos, una alta capacidad analítica. Alta capacidad analítica que se expresa por lo menos en dos destrezas; primero, una capacidad casi intuitiva para distinguir entre hechos y valores, entre hechos y normas, y, en segundo lugar, una capacidad de análisis lo suficientemente rigurosa que le permita discriminar entre lo que es una argumentación conclusiva y bien estructurada y una retórica de apariencia brillante, pero inconsistente. Yo creo que esta cualidad analítica del abogado es desde el punto de vista intelectual, uno de sus atributos básicos.

En cuarto lugar, ocurre que rara vez un problema jurídico tiene una connotación o una dimensión estrictamente legal, en sentido formal. Ello se debe, ante todo, a la diversidad de materias reguladas: desde el poder político hasta la pesca y la caza. El contexto valórico, económico, político de las situaciones de alguna manera tiene que ser comprendido por el abogado ya para poder entender las normas; por lo demás, ese es un principio hermenéutico bastante fundamental.

En quinto lugar, el joven abogado, y ese es otro concepto que está íntimamente vinculado con lo que decíamos al principio, tiene que tener una formación jurídica que le permita concebir correctamente los problemas, una información fundamental relativa a las normas básicas; pero que tenga una información extensiva, que pue-

da conocer todo el ámbito de lo legal, es simplemente una ilusión. Eso lo va a adquirir en su práctica profesional, sobre la base de dedicarse a ciertos tipos de problemas y no a otros; pero esa no es una tarea de la universidad.

En sexto lugar, y precisamente por lo anterior, una de las tareas básicas del abogado es saber recoger información. Resulta que, de hecho, en la formación jurídica de las universidades, está subyacente el concepto de que el alumno egresa con toda la información legal necesaria. Así, recoger información es una actividad secundaria frente a tener la información memorizada. Ello no soporta el test de la realidad, pues la principal actividad del abogado frente a un caso es saber recoger información.

Y, por último, creo que hay un punto que forma parte de la tradición jurídica, pero que es bueno tenerlo conciente, que es la conexión necesaria que existe entre el Derecho y la justicia. No se trata de concebir los estudios desde una determinada teoría sobre la justicia, sino más bien de desarrollar una actitud. De hecho, la actitud que se espera del buen jurista es que colabore a un orden social mejor, y en ese sentido es obvio que el abogado también debe ser educado en términos de que su propia actividad sea concebida, por él mismo, como la de un colaborador en el perfeccionamiento de las instituciones.

Considerando este esquema y estos objetivos, la escuela de artes liberales, a la cual se han referido los expositores precedentes, tiene la ventaja de lograr la apertura del horizonte intelectual del alumno, que viene de la educación media sin los requisitos científicos y humanistas básicos como para poder entender el Derecho en las dimensiones propuestas. Así se pretende evitar que se parta de un supuesto equivocado, cual es que la educación con que se llega a la escuela profesional equivale a lo que clásicamente fue el Liceo Francés o el Gimnasio Alemán. En el fondo, es equivocado adoptar el supuesto de esa concepción continental europea de que la educación media comprende una formación básica en ciencias y humanidades. A ese equívoco, que ha sido incluso acentuado probablemente por la existencia de pruebas de finales de tests que miden aptitudes, puede atribuirse una pérdida cultural de los alumnos que ingresan a la universidad. De alguna manera, dicha deficiencia tiene que ser suplida. La pérdida cultural aludida se expresa muy preferentemente en la debilidad con que nuestros estudiantes llegan a la universidad en el manejo del lenguaje. Personalmente comparto la opinión de que un manejo preciso, diferenciado, inteligente y complejo del lenguaje, es casi una expresión aritmética del nivel cultural. En nuestra profesión, la expresión mediante el lenguaje, la fineza de su uso, no son solamente recursos retóricos, sino que constituyen la forma de concebir y de expresar bien las ideas. Y en ese sentido creo que la inmadurez con que llegan los alumnos a la universidad es un cómplice de la formación estrictamente memorística y de esa pérdida de dimensión de lo jurídico que se ha producido en nues-

tras facultades. Ello a pesar de que en ellas hay profesores que son muchos de los mejores juristas que hay en el país, quienes se dedican con una vocación bastante encomiable a su actividad docente.

Para terminar quisiera hacer algunas referencias muy breves al modelo de un plan de estudios para la carrera de abogado, en el cual se trabajó durante más de un año y con participación de más de 20 profesores de Derecho.

La primera pregunta se refirió a la enorme extensión de los estudios jurídicos. Al respecto, se plantearon dos opciones básicas: se pensaba en un curriculum flexible, o se pensaba en un curriculum rígido. A efectos de resolver esta dificultad, se optó, en definitiva, más bien por un curriculum rígido, sobre la base de las siguientes consideraciones que, en el fondo, desvalorizaban la opción de un curriculum flexible. Primero, el enorme costo que significaba un curriculum flexible debido al alto número de cursos que hay que ofrecer ya que el número promedio de alumnos por curso es muy inferior, en cualquier modelo de curriculum flexible. En segundo lugar, hay estudios realizados en universidades extranjeras, que fueron seguidos con bastante detención, que muestran que aumentado el grado de flexibilidad curricular, se ha producido un fenómeno insospechado cuando se inició el experimento, cual es que las especialidades que los alumnos siguen, casi intuitivamente durante sus estudios universitarios, no corresponden a las actividades que realizan después en su vida profesional. Por consiguiente, la especialización, que debería tener como finalidad orientar hacia un mejor ejercicio profesional, es relativamente infértil, atendida la alta imprevisibilidad de los destinos profesionales.

Por otro lado, es perfectamente posible compensar la formación especializada en derecho a través de cursos de perfeccionamiento a nivel de post-gradados, los que pueden ser de un costo relativamente bajo.

El último inconveniente que claramente tenía un curriculum flexible era el sacrificio en términos de formación jurídica básica, principio que es uno de los leitmotiv de todo el programa de Derecho que se discurrió.

En segundo lugar, la duración. Se pensó en la obtención del grado de bachiller en una disciplina científica básica como antecedente de los estudios jurídicos. Así, sin que las alternativas fuesen excluyentes, se establecieron como caminos alternativos de ingreso a Derecho los bachilleratos en Filosofía o en Economía. Incluyendo este requisito de formación básica, los estudios de derecho pasaban a durar seis años, frente a los cinco que duran hoy día. Eso se lograba principalmente sobre la base de una ordenación más racional de las materias y de una intensidad mayor en los estudios, que es perfectamente posible lograr en las escuelas de Derecho. El modelo tiene además la ventaja de permitir una mejor ordenación temporal de los requisitos, lo que hoy día es ciertamente un problema importante en los planes de estudio de derecho. Así, los cursos básicos,

previos a los cursos más instrumentales, se pueden ir dando escalonadamente, de tal manera que cuando venga la concentración en la formación propiamente jurídica, los alumnos ya tengan su formación jurídica fundamental.

En cuanto a la distribución de las materias, es probablemente el punto donde hubo un planteamiento más innovador. Nuestros planes de estudio de Derecho están estructurados básicamente en torno a fuentes del Derecho, vale decir, Código Civil, Código de Comercio, Leyes Económicas, Código del Trabajo, etc. Pero, en buena parte, nuestra legislación ha ido superponiendo, mediante leyes especiales, regulaciones a normas que ya existen en los códigos clásicos. Así, hay leyes especiales que reglamentan el Código Civil, hay leyes especiales que complementan el Código de Comercio, el propio Código de Comercio complementa en muchas materias al Código Civil.

Por otra parte, estos códigos no regulan materias sistemáticamente estructuradas entre sí, sino que son en buena medida un collage, un collage de distintas materias. Estudiar dichas materias en distintos cursos porque están en distintos códigos o leyes no tiene sentido desde un punto de vista histórico y tampoco sistemático. Por eso se prefirió ordenar las materias sobre la base de temas. Por ejemplo, asociaciones. Así se evita que se pasen personas jurídicas en Civil I, que es un tipo de asociación; que se pasen asociaciones sindicales en Derecho del Trabajo; que se pasen sociedades en Civil II; que se pasen sociedades comerciales en Derecho Comercial. Es el tema lo que organiza el curso y no la fuente. Algo semejante vale para la insolvencia. La idea de reunir en torno a temas, prescindiendo de la fuente, es, por lo demás, una experiencia bastante universal. Aquí no hay absolutamente ninguna novedad intrínseca, sino la consideración del mejor método para que el alumno entienda el Derecho. La atención a los problemas que requieren de ordenación es preferible precisamente por ese motivo.

Esa distribución tiene además la ventaja de que permite discriminar las materias fundamentales de las accesorias. En otras palabras, la mayoría de las materias reguladas en el Código Civil deben ser enseñadas a todos los estudiantes de Derecho por su valor intrínseco y no por estar en el Código Civil.

Por último, quisiera referirme al problema de los textos. En materia jurídica, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas científicas, no tenemos la posibilidad de reemplazar los textos nacionales por textos extranjeros. Resulta que el Derecho es Derecho chileno, y por mucho que a menudo tenga fuentes extranjeras o fuentes de inspiración extranjera, de hecho, nuestro Derecho es nacional, lo cual plantea el desafío de que los estudiantes de nuestras escuelas tienen que estudiar por textos nacionales.

Por otra parte, ocurre que buena parte de nuestras escuelas están estructuradas sobre una base profesional, y ocurre que normalmente quienes enseñan, y probablemente muchos de quienes mejor

enseñan, son gente que tienen una activa vida profesional, fuera de la universidad, y que no tienen tiempo para escribir textos. Ahora, a eso se agrega la circunstancia de que los cursos básicos de la carrera, por ejemplo, Derecho Público, Derecho Civil, Derecho Comercial, son cursos continuados que un profesor toma en un año y sigue dos años o tres años con el mismo curso, lo cual significa que si un profesor tiene que escribir un texto, va a tener que hacerlo cuando esté enseñando otra materia. En el fondo, le es imposible concentrarse en una materia para poder escribir un texto. De hecho, entre las dificultades prácticas, que son casi de Perogrullo, para que se creen nuevos textos, están los referidos.

Al pensar en alguna reforma de los estudios de Derecho, debe tenerse presente el problema de los textos. Cualquier reforma fracasa si no hay avances en este terreno. Personalmente, pienso que el mejor sistema es otorgar becas o contratos que tengan específicamente esa finalidad.

Por último, quería decirles que la idea desarrollada de los estudios de derecho no es una idea global. Creo que tiene muchos matices que se pueden valorar independientemente, prescindiendo del concepto general de universidad que aquí se ha desarrollado. Tampoco es original, porque corresponde a una tendencia bastante general de las grandes universidades, por lo menos de Estados Unidos y Europa. Se revisaron más de 30 planes de estudio, incluso con textos de programas, y la experiencia parece mostrar que un modelo de esta naturaleza es perfectamente viable.

Ello aunque la intuición pareciera indicar que donde es más difícil introducir cambios razonables, pero extensos, es precisamente en Derecho.

## Formación Científica

Sr. Jorge Mardones\*:

Por supuesto, voy a hablar de las Ciencias Naturales, pues de las del espíritu y las humanas se ocupará después Juan de Dios Vial, con su reconocida competencia.

Voy a enfocar la universidad como la ve en general el público, en especial los alumnos antes de ingresar y sus padres; es decir, como una etapa de la educación superior destinada a proporcionar a los estudiantes la capacidad necesaria para desenvolverse en una determinada actividad una vez egresados. Por supuesto voy a referirme a las actividades que tienen como base los conocimientos de Ciencias Naturales.

\* Médico, Universidad de Chile. Profesor emérito de Farmacología, Universidad de Chile. Premio Nacional de Ciencias 1977.

El sentido de la educación universitaria, entendiéndola así, es capacitar a las personas para resolver en forma adecuada problemas determinados, en un ámbito determinado; lo que significa abordarlos en forma inteligente y con la posibilidad —cosa importante— de resolver sobre asuntos que nunca antes se habían planteado. Esto me parece lo esencial.

Ahora bien, para obtener esto, es necesario que los estudiantes consigan una visión de los fundamentos del conocimiento humano, necesarios para resolver problemas, muy diferente a la que utilizaron en la educación secundaria. Lo característico de la educación secundaria, o media como se denomina ahora, es informar a los alumnos de lo que otros han adquirido, de lo que se considera el estado actual de los conocimientos, en lo posible en toda su extensión, y por consiguiente, con escasa profundidad. En cambio, la tarea de la educación superior universitaria es enseñar de qué manera han sido resueltos estos problemas, o sea, cuáles han sido los procedimientos mediante los cuales se ha llegado a los conocimientos actuales. Esta diferencia es importante porque lo que van a tener que resolver los egresados no está presente hoy día; pues es algo nuevo. La experiencia lo demuestra claramente. Para uno es siempre más fácil dar ejemplos de las cosas que hace todos los días, y por eso para mí es más fácil dar un ejemplo de los medicamentos. Pues bien, de los medicamentos que se usaban cuando empecé a estudiar medicina, e incluso a ejercer la cátedra, quedarán una decena, y la gran mayoría de los que se emplean hoy día no existían en ese momento.

¿Qué habría ganado una persona con aprender en la universidad todos los detalles de esos medicamentos cuando después los que va a utilizar serán otros? Por eso, lo que deben aprender los alumnos es el criterio para juzgar acerca de cómo se sabe si un medicamento sirve o no, y cuáles son las normas para manejarlos eficazmente. En el fondo, la tarea de la universidad es ésa, y es muy importante tenerlo presente.

Ahora bien, existen profesiones en las cuales los conocimientos fundamentales que se necesita tener para resolver sus problemas específicos provienen de las Ciencias Naturales. De modo que el desconocimiento de estas ciencias en profundidad incapacita para resolverlos. Se necesita, por consiguiente, que estas ciencias sean dadas a conocer en su esencia y en profundidad a los estudiantes de todas las profesiones que las requieran.

Alguien —creo que fue Hernán Larraín— llamó la atención ayer sobre el hecho de que la legislación actual universitaria establece para ciertas carreras el carácter de ser exclusivas de las universidades y las distingue designándolas como títulos profesionales que requieren una licenciatura. Pero, ¿qué significa que requieren licenciatura? ¿Es simplemente que en la mitad de su curriculum hay que entregarles un diploma que certifica que un estudiante ya es licenciado?, o bien, ¿quiere decir que hay que formarlos bien en el conocimiento y el dominio de ciertas ciencias, como cosa fundamental previa?

No se entiende un médico que no tenga una sólida formación en biología general y en todas sus ramas necesarias para comprender los procesos patológicos. Tampoco se entiende que un ingeniero no tenga una formación sólida en Física, y para conseguirla necesita el instrumento de la Matemática. El ejemplo puede repetirse para todas esas profesiones.

Resulta pues indispensable que haya profesores que enseñen eso en el nivel universitario. Un principio muy importante es que nadie puede enseñar aquello que no cultiva; es decir, aquello que no constituye la actividad de su vida. No se puede enseñar lo que sólo se lee. No se puede entender que un profesor universitario se diga: "mañana tengo clase sobre este asunto, luego voy a leerme este libro que me prestaron y entonces mañana en la clase lo voy a decir a mis alumnos" ¡No! En la universidad —y eso me parece una premisa de primera importancia— nadie puede enseñar aquello que no cultiva, de modo que es necesario que sus académicos cultiven las ciencias que enseñan. Por consiguiente, el cultivo de las ciencias es una función ineludible de la universidad. Pues bien, ¿qué quiere decir cultivar las ciencias naturales? Quiere decir contribuir a su progreso, es decir, trabajar en la búsqueda de nuevos conocimientos. Eso es cultivar las ciencias y no es leer lo que se ha escrito respecto de las ciencias. Si bien la información es necesaria para el trabajo de búsqueda, ningún profesor universitario puede contentarse con ella, sino que debe ubicarse activamente en la frontera de la búsqueda de los nuevos conocimientos. Ese es el motivo por el cual las ciencias tienen una posición preferente dentro de las universidades. Por lo demás, esto ha sido lo tradicional.

Me viene en este momento a la memoria una frase un poco ingenua en apariencia, pero profunda en la realidad, que recuerdo haber escuchado a un tío mío que tal vez algunos de los presentes conocieron, Julio Restat, un sacerdote que escribió un libro titulado *La existencia de Dios ante la Filosofía y las Ciencias*, y por consiguiente muy interesado en las ciencias. Recuerdo que un día conversando de un asunto universitario le oí decir: "Pero eso es tan simple, los profesores deben ser sabios y los alumnos, inteligentes y estudiosos". En realidad, esta expresión tan sencilla encierra una gran verdad. En efecto, si esto ocurre, no hay problema universitario alguno.

Ahora bien, la noción de que el cultivo de las ciencias forma parte esencial de la tarea universitaria es reconocida universalmente. Sin embargo, esto no quiere decir que no existan centros no-universitarios dedicados a la investigación científica. Vale la pena decir dos palabras sobre ellos, y en especial acerca de las relaciones que mantienen con las universidades.

Por ejemplo, Claude Bernard fue en un tiempo profesor de la universidad; pero un tiempo muy largo fue profesor en el Museo de Historia Natural de París, y ahí realizó progresos muy importantes en un centro que no era precisamente universitario.

Paul Ehrlich consiguió a principios de siglo que una señora, la viuda de Goerg Speyer, facilitara los fondos para instalar un instituto de investigación, y en 1906 inauguró la denominada "Georg Speyer Haus" con palabras que vale la pena recordar. Dijo Ehrlich en su discurso de apertura: "Al inaugurar hoy solemnemente este nuevo instituto que debemos a la generosa donación de nuestra respetada señora Speyer, no se trata de la instalación de un laboratorio convencional, sino que de algo mucho más importante, la creación de un tipo especial de investigación científica, que nunca ha existido en esta forma. Creo que este instituto satisface una real necesidad de la Medicina, cuya suprema tarea es descubrir agentes terapéuticos específicos. . . Pero este problema teórico (se refería a un asunto de los denominados de ciencia pura) representa sólo un aspecto de nuestro objetivo, mientras que nuestro esfuerzo principal estará dirigido al descubrimiento de remedios curativos nuevos y racionales".

Y entramos así al problema de esta aparente separación, que muchos creen observar, entre la llamada ciencia pura y la ciencia aplicada o tecnología. Vale la pena insistir en que siempre la ciencia ha tenido el objetivo de conocer algo para aplicarlo. Esto ha ocurrido desde las ciencias más primitivas. El almanaque de los Mayas, por ejemplo, y su conocimiento de las posiciones de los astros en las distintas épocas del año, tenía un fin muy claro: precisar en qué día del año había que sembrar. Es decir, no era una mera entretención de la mente. Esto no quiere decir que la persona que realizaba las observaciones correspondientes no tuviera una gran satisfacción al conseguir ese conocimiento de una ley de la naturaleza.

El propio Claude Bernard lo dice en su libro *Introducción al Estudio de la Medicina Experimental*, que es considerado por todo el mundo como el documento que inició el progreso médico que hoy todos Uds. conocen, y del cual todos gozamos, en cuanto ha conseguido prolongar la vida media del hombre, en forma tal que está creando ahora problemas nuevos. Dice Bernard: "Conservar la salud y curar las enfermedades, tal es el problema que la Medicina se ha propuesto desde su origen y del cual ella persigue la solución científica". Esa es la primera frase del libro. Más adelante dice: "Para abordar el problema médico en su totalidad, la Medicina debe comprender tres partes fundamentales: la Fisiología, la Patología y la Terapéutica". Y se explaya después diciendo: "La Fisiología sirve para reconocer al individuo normal, la Patología para conocer al individuo enfermo y la Terapéutica para saber cómo evitar los efectos de la enfermedad". Se ve que no pensaba como Ehrlich. Entre 1865 y 1906 hay esa gran diferencia. Bernard sólo se preocupa de evitar los efectos de la enfermedad mediante los medicamentos y Ehrlich trata de encontrar medicamentos que sanen a los enfermos. Ehrlich —probablemente todos lo saben— fue quien creó el concepto de quimioterapia, y con él abrió el camino para curar las enfermedades infectocontagiosas, por el cual se ha llegado a establecer mediante los antibióticos y otros fármacos, la desaparición casi total de las enfer-

medades infecciosas en el mundo. De modo que la predicción contenida en su discurso inaugural de la Casa Speyer ha resultado ser de enorme significado para la humanidad.

Poco después, en 1910, el Kaiser Guillermo II, siguiendo una vieja idea de Humboldt y por consejo —y esto es bien importante— no de un hombre de ciencias, sino de un teólogo, Adolf von Harnack, creó los Institutos Kaiser Wilhelm, que después pasaron a constituir los Institutos Max Plank. ¿Por qué he traído a colación este hecho histórico? La idea no era nueva: había sido propuesta por Humboldt 100 años antes. La realización tampoco era nueva: funcionaban entonces instituciones similares en diversos países. Sirvan de ejemplo el Instituto Pasteur de París, el Instituto de Química Inorgánica dirigido por Lord Ramsay en Londres, los Institutos creados por Carnegie y por Rockefeller en los Estados Unidos, el Instituto Nobel en Suecia, y aun en Brasil, el Instituto Oswaldo Cruz. El hecho merecía mención en esta oportunidad por sus dos postulados fundamentales, que se encuentran en el Documento original de Humboldt de 1809 y permanecen vigentes aun hoy día en los Institutos Max Plank. Ellos aparecen expresados en el Memorandum de Harnack al Kaiser, como sigue:

- 1 La investigación y la enseñanza deben estar estrechamente unidas, y
- 2 el desarrollo total y seguro de las ciencias requiere academias, universidades e institutos de investigaciones, estos últimos denominados por Humboldt "Hilfinstituten" (institutos de colaboración o de apoyo), los que deben funcionar como las tres partes integrantes de la actividad científica.

Ni los Institutos Max Plank, ni ningún instituto semejante en ninguna parte del mundo —que yo sepa— han pretendido asumir las tareas universitarias de impartir educación superior y otorgar grados y títulos. Pero tampoco ninguno de ellos vive aislado de las universidades, y en general sus laboratorios están abiertos para ser ocupados por profesores universitarios para realizar aquella parte de sus trabajos que no pueden llevar a cabo en sus laboratorios. Otro aspecto importante de la filosofía de estos centros es la norma que establece que "el director de cada instituto debe ser una persona que se haya acreditado como un investigador distinguido mediante grandes logros en el campo de la ciencia experimental". Y esos directores han salido comúnmente de las universidades.

En los países desarrollados, los logros de la investigación científica básica —llamémosla así— originados de preferencia en las universidades, son utilizados por la investigación tecnológica, para lo cual tienen instrumentados nexos que actúan como canales de comunicación entre ambas.

En los países en vías de desarrollo, como el nuestro, la investigación científica básica es escasa; pero va adquiriendo volumen. La

investigación tecnológica es también escasa; pero su desarrollo no es despreciable. Sin embargo, se echa especialmente de menos la instrumentación de este nexo entre ambas.

En nuestro país, el cultivo de las ciencias básicas viene teniendo desde hace unos 50 años un desarrollo sostenido; por supuesto, con sus alzas y bajas, pero siempre con tendencia a crecer. Ayer se dieron algunas cifras reveladoras de la situación de la investigación científica en países latinoamericanos. La nuestra, en este sentido, es de las mejores, si se relaciona con la población del país. Sin embargo, la actividad de toda América latina es, sin duda, muy inferior a la que muestran los países desarrollados.

No hay datos que permitan apreciar la situación de este nexo entre ciencias básicas y tecnología, y entre universidades y empresas. La impresión general es que, al menos en Chile, es el eslabón claramente deficiente.

La universidad se presta como ninguna otra institución para llenar este vacío. Cuando en una Facultad se cultivan las ciencias básicas y al mismo tiempo se realizan investigaciones de carácter tecnológico, no parece difícil establecer este nexo. Por otra parte, en nuestro país es común que profesores que tienen a su cargo enseñanza de carácter profesional en una universidad, tengan al mismo tiempo actividades en empresas que requieren aprovechar los avances tecnológicos, y por consiguiente, están potencialmente interesadas en ayudar a obtenerlos.

Me parece que, en nuestro país, ésta es una tarea propia de las universidades, y no un mero subproducto de ellas. En efecto, las universidades tienen escuelas profesionales y, como hemos visto, deben cultivar las ciencias en profundidad y realizar investigaciones tecnológicas. Es natural, pues, que establezcan los canales de comunicación entre ellas. Y como los progresos de la tecnología no tienen otro destino que ser aprovechados por las empresas de cualquiera naturaleza (agrarias, industriales, comerciales, de salud, etc.) es natural que exista comunicación, y aún colaboración entre quienes generan los conocimientos y la tecnología, y quienes los utilizan.

Creo que lo que he dicho es suficiente para comprender la posición que tienen las ciencias dentro de las universidades. Tal vez podría explainarme más en detalles; pero a veces es mejor limitarse a discutir 3 ó 4 ideas bien claras.

Las ideas que he expresado pueden resumirse como sigue:

- 1 La formación del hombre para la acción en la vida requiere capacitarlo de la mejor manera posible;
- 2 en ciertas profesiones, la capacitación requiere el dominio de determinadas ciencias naturales, así como en otras necesita el conocimiento profundo de las del espíritu o de las humanas;
- 3 nadie puede enseñar lo que no constituye su actividad de todos los días, de modo que sólo pueden enseñar las ciencias quienes

- las cultivan, y por consiguiente el cultivo de las ciencias es una función esencial de la universidad.
- 4 dentro de la universidad debe establecerse el nexo necesario entre la investigación pura y la aplicada;
  - 5 siendo el destino natural de los hallazgos tecnológicos su utilización en beneficio del hombre, debe establecerse el necesario nexo entre las labores creativas de las universidades y las empresas de todo orden.

Para terminar, quisiera insistir en que ésa ha sido la actividad tradicional de las universidades chilenas. Por supuesto, adaptada en cada época a las características dominantes de las ciencias, la tecnología y las actividades nacionales.

Todos estos aspectos de la tarea universitaria fueron expresados claramente por Andrés Bello en el discurso de inauguración de la Universidad de Chile y en los comentarios posteriores publicados en *El Araucano*.

Esta tradición se puede observar, por ejemplo, en las colecciones de la Biblioteca de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, donde se encuentran desde los primeros números de revistas de Biología y Ciencias Naturales publicadas en Europa en el curso del siglo pasado.

Es cierto que entonces la investigación científica era escasa en nuestra universidad; pero entonces no era muy abundante en el mundo. Cualquiera puede recordar los nombres de los investigadores más importantes del siglo pasado; pero hoy día difícilmente se recuerda los de todos aquellos que publican sobre la misma línea de investigación que uno cultiva. En efecto, si bien las ciencias comenzaron cultivadas por pocas personas, hoy día los investigadores son centenares de miles. La ciencia progresa actualmente mediante un trabajo de hormigas; es decir, los logros se obtienen de pequeños progresos realizados por investigadores de todas partes del mundo. Nuestros investigadores están contribuyendo a ese progreso mundial de las ciencias. Se suele escuchar: ¿qué gran descubrimiento científico se ha hecho en Chile? No se trata hoy en día de grandes descubrimientos. La pregunta debe cambiarse por otra: ¿cuántos investigadores chilenos han contribuido seriamente al progreso general de las ciencias, descubriendo hechos nuevos? Este número no es despreciable.

Pero entre nosotros no se dispone aún de un mecanismo suficientemente extenso y eficiente para aprovechar debidamente los progresos de la ciencia y de la tecnología. Por eso se oye sostener que deberían realizarse solamente aquellas investigaciones que interesan al país. ¡Cuidado! No es lo mismo decir que se haga "sólo aquello" que decir "hace falta establecer el instrumento suficiente para aprovechar debidamente los conocimientos de la ciencia". La experiencia mundial enseña que la investigación tecnológica eficaz

se ha desarrollado solamente en los países en los cuales las ciencias básicas están cultivadas extensamente.

¿Formación Humanista?

Sr. Juan de Dios Vial Larraín\*:

En el trasfondo intelectual de lo que cabe denominar "formación humanista" hay una figura histórica sumamente compleja que es, en definitiva, nuestra cultura. Esta, pienso, es la dimensión real del asunto que me corresponde abordar; a espaldas de ella temo que sólo puedan elaborarse pasatiempos frívolos o fórmulas pragmáticas de corto alcance. La cuestión, entonces, es: a qué llamar "nuestra cultura" y cómo asumirla en un proceso de formación universitaria.

Semejante planteo puede sonar a mala filosofía, a un modo de pensar que saca las cosas de su gravitación para dejarlas en la ingravidez de los grandes conceptos. No quisiera en esta reflexión ir tan allá, pero tampoco quedar en la barbarie. Quisiera poner las cosas en su lugar.

Lo primero a despejar debe ser, tal vez, un subentendido en el que implícitamente hemos caído y que es el de las dos "culturas" como dijera un inglés, una humanista y otra científica. Cultura humanista, tiende a pensarse, sería una capacidad de trabajar con ideas generales, en un discurso que aspira más bien a ser elocuente, bañado de historia y de aires clásicos, sensible a la belleza, en tanto que —en otro hemisferio— el espíritu científico enfrentaría cosas reales con el lenguaje riguroso de las matemáticas y se proyectaría hacia competencias técnicas utilitarias. En última instancia, entonces, el problema de la formación universitaria sería un problema de convergencia interdisciplinaria que buscaría vías de comunicación entre los dos hemisferios así consagrados.

Las verdades a medias son más insidiosas que las falacias rotundas, y éso es lo que me parece que hay en un esquema de dos culturas así concebido. Lo que así se esquematiza es un proceso que se inicia, probablemente, con la lectura de la Biblia y la lectura de Hornero; con el diseño de un plan de estudios que hace Platón en la *República*; con su remodelación medieval en el trivium y el quadri-vium del sistema de las artes liberales; con la acogida dada a ese sistema en la concepción originaria de la Universidad y en el diseño de su estructura con una Facultad de Artes frente a las de Teología, Derecho y Medicina; con la emergencia de la ciencia moderna en el

\* Decano de la Facultad de Filosofía, Universidad Católica. Miembro del Instituto de Chile. Autor de numerosos ensayos y libros, entre ellos *La Metafísica Cartesiana* (1970) y *La Filosofía de Aristóteles como Teología del Acto* (1981).

pensamiento de Descartes, Galileo y Newton y su proyección en la revolución tecnológica e industrial; y con el moderno idealismo de un Fichte, un Schelling, un Hegel y un Humboldt y su concepción de la Universidad alemana en función de las ciencias del espíritu.

Esos no son más que algunos hitos salientes de un proceso muy complejo que es, precisamente, la cultura en la que nuestra Universidad está inserta. Ahora bien, ¿cómo asumir ese proceso y convertirlo en principio formativo? Pienso que la respuesta debe comenzar con una nueva pregunta: ¿es que estamos obligados a hacerlo? ¿No será esta cultura un peso agobiador que condena a una suerte como la de aquel gigante mitológico que por pretender llevar sobre sus hombros la bóveda del cielo quedó petrificado en una cadena de montañas del África? ¿No será la formación humanista, históricamente concebida, como el mito de Atlante de nuestra cultura?

Es previsible que la cultura llegue a agobiar. Esta experiencia se vive a escala individual y subjetiva y también a escala histórica. La vive el hombre que llega a sentir la cultura como un conjunto de protocolos embarazosos de su espontaneidad, de su vitalidad natural, de su trabajo. La viven los pueblos, naciones o unidades históricas que sienten el agobio de la decadencia, como lo advirtieran Burckhardt, Nietzsche, o Spengler, por ejemplo.

Esa experiencia puede volcar al nihilismo, pero me parece que es posible, también, descubrir en ella lo que es quizá la clave primordial de la cuestión que nos preocupa y que yo formularía de la siguiente manera: una formación humanista no puede ser alcanzada y una cultura no puede ser asumida, si no se la apetece, si no se la necesita, si no se clama por ella desde lo profundo. Ahora bien, nada de esto ocurre si no hay conciencia de sí y si no se tiene un destino, ideas que pertenecen, ambas, a la misma figura.

Ortega y Gasset decía que el hombre no tiene naturaleza, sino historia, y yo me permitiría parafrasear esa idea, sin demasiada fidelidad a su sentido original, diciendo que la naturaleza del hombre se configura históricamente. Pero de tal manera que, no por ser histórica, deja de ser naturaleza —esto es, deja de poseer un constitutivo esencial necesario— ni por serlo deja de estar abierta a una configuración históricamente realizada. En consecuencia, la necesidad de la cultura en el hombre —de una formación humanista, por ende— no es otra cosa que la necesidad de llegar a ser quien es, como decían los griegos. Forma, llamaban, en efecto —"forma" es una idea central de la filosofía de Platón y de Aristóteles— a una perfección que determina real e inteligiblemente a una cosa a ser, justamente, lo que es; a estar "en forma" como se dice todavía. Y formación, en el pensamiento de ese idealismo moderno recién evocado, mienta un desenvolvimiento pleno y orgánico de cierta realidad —en este caso, la realidad humana— a partir de un principio dinámico esencial.

Cabe preguntar, entonces, si es dable hoy entre nosotros y en nuestra concreta realidad, postular una "forma", un estilo de desenvolvimiento esencial del hombre, capaz de llevarle hacia sí mismo y

de insertarle vivamente en la naturaleza histórica que le constituye —sin agobiarle, ni petrificarle— a través de la formación que la Universidad chilena puede darle. El asunto desborda manifiestamente lo que yo pudiera decir hoy, por lo que me limitaré a dispararle algunas flechas, nada más.

La primera apunta a la índole misma de la Universidad y reclama de ella, precisamente, una misión formativa. Así como desconfío de las dos culturas, desconfío mayormente de la seudo trinidad docencia-investigación-extensión que ha servido para caracterizar la acción de la Universidad. La extensión la hacen bastante mejor el Museo, el Teatro, la Sala de Conciertos, la Galería de Arte, la Casa de la Cultura y los media, en sus horas de ocio. Por su parte, la investigación se ha hecho tan bien o mejor en las Academias, y como cada vez responde más específicamente a los intereses de la industria o de las Fuerzas Armadas, bien pudieran éstas hacerse cargo directamente de ella y no gravar a la Universidad con sus afanes.

¿Quiero decir que en la Universidad no se investigue? ¡Libreme Dios de tamaña herejía! Lo que quiero decir es que la Universidad es una institución eminentemente educadora, que ésta es su tarea propia y, en esta perspectiva, por consiguiente, la investigación que debe cultivar no puede ser otra que la libre creación del saber —cuya utilidad práctica ha sido un axioma de nuestra cultura— y la extensión que puede pretender, no puede ser otra que la natural irradiación del saber en la forma, justamente, de cultura. ¿Nos hemos reencontrado, entonces, con la trilogía puesta antes en sospecha? No: sencillamente porque no hablamos de tres cosas distintas —que es el alcance desquiciador de esa trilogía— sino de una sola: la misión educadora de la Universidad por la vía de la inteligencia creadora de saber, que es capaz de formar personas y pueblos.

Alguna vez yo mismo puse en duda esa idea con el siguiente argumento: habría diferencia entre la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, y la Universidad medieval, que radicaría en que tal vez la misión de esta última, en una sociedad estratificada y diversificada, haya sido formar los profesionales que esa sociedad necesita, en tanto aquellas instituciones griegas simplemente cultivaron el saber en plan teórico y educador. No obstante, advierto que, de ser así, la Universidad medieval habría quebrado varias veces, desde luego con la emergencia de la ciencia moderna y, más tarde, de la tecnología. Pero no ha sido así: si hay una institución que conserve su perfil originario, en nuestra cultura, quizá sea, precisamente, la Universidad. Justamente, concluyo, por la persistencia de los caracteres propios de su esencial misión educadora.

La segunda flecha apunta al sistema educacional. La misión educadora de la Universidad no puede cumplirse sino inserta en un proceso global que va desde la infancia hasta la plena madurez del individuo, con rigurosa continuidad. Es un hecho patente, sin embargo, que nuestro sistema educacional deja a la Universidad sin sue-

lo donde construir. El estudiante que hoy ingresa a nuestras universidades carece de las disciplinas intelectuales básicas para emprender estudios realmente universitarios. Esta falla alimenta en él una actitud vagamente revolucionaria en la que se siente mejor identificado de lo que pudiera serlo por una cultura malamente aprendida. La mediocre enciclopedia con la que se le ha revestido le pone al borde de la frustración intelectual hasta grados angustiosos y amenaza con arrojarle a la barbarie pura y simple, o en formas tecnificadas. Los dos primeros años de Universidad deben ser, entonces, un subsidio para esta falla que la Universidad debe pagar a costa de su misión propia. Si la Universidad aspira a poner su sello en una auténtica formación personal, no puede ser ni subsidiaria de la industria o de la empresa, ni de las Fuerzas Armadas ni del sistema educacional. Necesita plantarse sobre el suelo de una educación sólida y proyectarse eminentemente como formadora de hombres.

La tercera flecha apuntará al contenido, a la estructura interna de un plan de formación intelectual superior. El discernimiento de estos contenidos es el más alto gesto educativo de una cultura; es uno de los testimonios más puros que ésta puede dar de sí. Pero nosotros vivimos en Chile en una abismante paradoja. Bastaría pensar en Andrés Bello y su obra, que cubre nuestro siglo XIX con productos y semillas de cultura de la mejor calidad, bastaría pensar en el vuelo que tiene la poesía chilena de este siglo, para sospechar muy fundadamente que tenemos una rica sustancia de cultura. Sin embargo, la insensibilidad y la inercia nacional en este terreno realmente abisman.

Pero hemos de estar conscientes que esta cuestión no se despacha sólo desde el interior de nuestras fronteras. Y advertir que quizá nunca como en nuestro siglo haya sido tan difícil forjar una concepción educativa superior a partir de los saberes vigentes. A los chilenos y a los latinoamericanos nos ha ocurrido tener que subir a una muy larga tradición de cultura, apenas trasplantada, y muy abruptamente tener que hacernos cargo de la situación muy crítica en la que ésta vive.

Para que el saber y la ciencia, que son la atmósfera de la Universidad, lleguen a ser fuentes de educación, tienen que haber decantado en formas estables y transparentes. Eso fue la Biblia para el pueblo judío que vivía a la luz de ella, y lo fue *La Ilíada* para los griegos. ¿Tenemos nosotros fuentes vivas de formación que broten efectivamente de nuestra tierra, cualquiera sea su origen, celeste o distante, capaces de conmovernos, de identificarnos, de darnos conciencia y destino? ¿Es que las hay en los saberes vigentes?

Una creciente especialización, técnicamente motivada, tiende a desarrollarse en términos de enumeración caótica: cualquier capítulo de cualquier disciplina pasa pronto a convertirse en ciencia independiente, con sus métodos, sus axiomas y su ideología propia. El saber se disgrega, se hace incapaz de educar, se convierte en mera mecánica de la voluntad de poder. Por otra parte, en el escenario ca-

da vez más reducido del planeta se asiste en nuestro tiempo a un encuentro de grandes culturas que, por el momento, perturba y complica las cosas en términos inusitados. Y, en fin, un tercer factor también gravemente perturbador es, a mi juicio, la carencia de una filosofía como Europa la tuvo hasta Hegel.

Con todo, desde las Ideas de Platón en la *República* y el septenario de las Artes Liberales, algunos principios matrices han operado en el proceso formativo de la cultura y de alguna manera han animado en los últimos tiempos sea al College anglosajón, al Liceo francés, al Gimnasio y a la Universidad alemana de Humboldt y han estado también presentes en la concepción de Bello. Tales principios habría que descubrirlos, actualizarlos, hacerlos operantes en una realidad concreta como la nuestra. La última flecha la dispararé al aire, al lugar ninguno —la utopía— pero en esa dirección.

Pienso, muy en síntesis, que una formación humanista dentro de nuestras limitadas posibilidades pudiera quizá ponerse en práctica haciendo funcionar en todos los niveles de la educación, cíclicamente, tres grandes principios operativos que fueran operando con intensidad creciente. Los denominaría -sin demasiada confianza en los nombres elegidos— el Lenguaje, la Filosofía y alguna Especialización, pero procuraría abrir tales nombres a significaciones amplias.

Lenguaje, en tres sentidos: primero, el sentido estricto, conocimiento y manejo correcto de la propia lengua, el castellano entre nosotros, y de una lengua común, el inglés actualmente, y de una lengua clásica, entre las cuales incluiría el francés y el alemán. Lenguaje, en seguida, como práctica de un arte, la música, la pintura u otros. Y lenguaje, en un tercer sentido, como formación matemática.

En todos esos sentidos, globalmente diría, el Lenguaje como arte, de ninguna manera como mecánica de signos. Pero un arte se aprende por el ejercicio vivo y placentero, en las mismas obras de arte, comprendiéndolas, asimilándolas, ejercitándolas, descubriendo el mundo que hay en ellas. Esto significa que, en definitiva, una formación universitaria por el Lenguaje debiera llevar a una experiencia de la épica, desde Homero a la novela contemporánea; del despliegue dramático de las pasiones en los trágicos griegos o en Shakespeare; del lirismo de los grandes románticos hasta Neruda. Debiera permitir escuchar tanto a Bach como a Schoenberg y contemplar tanto a Giotto como a Klee. Diría, en una palabra: A leer directamente en el texto de nuestra cultura, a hacer una experiencia auténtica de su historia y a un desarrollo superior de la imaginación intelectual —no del cálculo, que para eso están los computadores— mediante la formación matemática.

Filosofía la entiendo como experiencia profunda del pensamiento capaz de conducir al descubrimiento de una realidad fundamental y de enseñar, en ella, quién es uno mismo. Creo que las estructuras de esta experiencia están en el pensamiento de Platón

y de Aristóteles, en la teología de Santo Tomás de Aquino, en la visión de la ciencia moderna que hay en Descartes y Kant, en la comprensión del espíritu y de su historia en un idealismo como el de Hegel. Pero entiendo, además, que una formación por la Filosofía involucra el conocimiento de ciertos acontecimientos decisivos de la cultura intelectual. Por ejemplo: la nueva visión del universo que culmina en la cosmología de Newton y su revisión en la física de nuestro siglo; el surgimiento de la teoría económica en el seno de la ética de los ingleses; la teoría política que se forja desde Maquiavelo a Rousseau; la teoría de la evolución y la biología moderna; la Enciclopedia y su proyección histórica; el Romanticismo, la teología de Kierkegaard, el marxismo, la crítica de Nietzsche, etc.

Una especialización debe lograrse en el ámbito de la Naturaleza y de la Historia a través de saberes globales. En el nivel universitario esta función formativa debieran cumplirla, a mi entender, disciplinas que se denominaran simplemente, medicina, ingeniería, o derecho, por ejemplo, pero también física, psicología o historia. Temo que grandes disciplinas fundamentales y formativas como una medicina general, patología, o sencillamente medicina; como una ingeniería civil, o ingeniería simplemente; como el derecho romano, o una teoría general del derecho, han ido disgregándose y disolviéndose en multitud indefinida de especialidades que en algunas ocasiones quizá no obedecen sino al mercado y, aun a la incompetencia de los profesores acantonada en tales reductos. Entonces se produce lo que Nietzsche veía producirse ya en el siglo XIX, esto es, la victoria de los métodos sobre las ciencias. Y se constituyen, así, saberes hemipléjicos, como decía Ortega, que declinan toda responsabilidad formativa, pretendiendo traspasarla, más bien, a las ciencias teóricas de base, a las que no les corresponde asumirla, pues su función o es meramente instrumental o debe quedar inscrita dentro de los límites de lo que se ha llamado Filosofía.

Dos o tres años universitarios de formación por el lenguaje, la filosofía y una disciplina global de especialización cultivada en plan formativo, dentro de una institución que se define a sí misma por una misión educadora, pienso que podrían permitir a la Universidad proporcionar a sus estudiantes una formación humanista contemporánea, ni demasiado pretenciosa, ni desarraigada, ni añeja o artificial. A condición, sin embargo, de que haya una capacidad intelectual básica, adquirida en la enseñanza media, para acogerla y de que haya un apetito legítimo de saber. La Metafísica de Aristóteles se inicia con esta frase: el hombre desea, por naturaleza, saber. Es preciso no pervertir, ni malograr este deseo para formar hombres y para construir una sociedad humana.

## ESTUDIO

### **EDMUND BURKE Y JUAN EGAÑA: UNA CONFRONTACIÓN NECESARIA\***

**Gonzalo Rojas Sánchez\*\***

El historiador inglés Simón Collier ha afirmado que el constitucionalista chileno Juan Egaña deseó crear un sustrato de prácticas y libertades tradicionales como el que Edmund Burke defendió en Inglaterra. Esta posible relación entre ambos autores colocaría a Egaña en una posición fundamentalmente conservadora, cambiando el énfasis que comúnmente se había puesto en los rasgos utópicos y moralistas del pensador nacional. Si Egaña fuese efectivamente un reflejo de Burke, una amplia línea de investigación podría dedicarse al estudio de un fracaso: el del pensamiento conservador en Chile en uno de los primeros intentos de organización de la República.

El presente trabajo pretende analizar las eventuales vinculaciones entre ambos autores mediante la confrontación de sus planteamientos en los temas centrales de la organización política y de la vida social. A lo largo de este estudio van quedando en evidencia las líneas paralelas y contrarias de sus pensamientos y, sobre todo, el diferente énfasis que el autor irlandés y el constitucionalista chileno dan a las relaciones entre religión, moral y política.

El artículo permite, por lo tanto, conocer mejor uno de los casos de posibles relaciones entre el mundo anglosajón y el pensamiento chileno de comienzos del siglo XIX.

El historiador inglés Simón Collier ha escrito una obra que ha significado un importante aporte al conocimiento de las relaciones entre la independencia de Chile y los primeros intentos de organiza-

\* Comunicación enviada al Symposio Befreiung von Hispanoamerika (Independencia de Hispanoamérica) celebrado en Munster del 11 al 14 de septiembre de 1984.

\*\* Doctor en Derecho de la Universidad de Navarra y profesor de Historia del Derecho Universidad Católica de Chile.

ción del país, por una parte, y los movimientos de ideas en Europa a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, por otra. En ese libro,<sup>1</sup> Collier ha afirmado que el constitucionalista chileno Juan Egaña "deseó crear ese substrato de prácticas y libertades tradicionales que Edmund Burke defendió con tanta elocuencia en el caso de Inglaterra".<sup>2</sup> Collier manifiesta también que le habría gustado asegurar que Egaña leyó a Burke, pero que no ha podido comprobarlo. Aunque nosotros tampoco hemos encontrado referencia expresa alguna en las obras de Egaña a Burke (y sí a autores de líneas de pensamiento contrarias o al menos alejadas del conservador irlandés), la precaria relación insinuada por Collier parece particularmente interesante, porque, aunque Egaña no hubiese leído a Burke, una eventual analogía efectiva de su pensamiento con el del autor de *las Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, haría de Juan Egaña —desde otra perspectiva más— un autor y un realizador muy peculiar dentro de los movimientos de ideas de la época en Chile.

Dicho de otra manera, si por ese paralelo Egaña pudiese ser catalogado como un reflejo de Burke, toda una línea de investigación debiera abrirse para analizar el fracaso de un pensador y de un conjunto de ideas conservadoras, más que fundamentalmente utópicas o sólo moralistas. En esa posibilidad, cabría estudiar, entonces, el curioso fracaso de todo el pensamiento conservador ahí implicado; curioso por las circunstancias, también conservadoras, en que la vida indiana se había movido por siglos.

Es cierto que la afirmación de Collier se refiere sólo a un sistema de "prácticas y libertades", pero un buen conocedor de Burke, como Russell Kirk ha afirmado que "Burke sabía que la libertad había surgido como consecuencia de un complejo y delicado proceso, y que su permanencia dependía de la retención de esos hábitos de pensamiento y acción que guiaron al hombre primitivo en su lento y arduo ascenso al estado de un hombre civilizado y social. Durante toda su vida, Burke tuvo como preocupación principal la justicia y la libertad, a las que veía permanecer o caer juntas; una libertad bajo la ley, una libertad acotada, cuyos límites venían determinados por la tradición. Defendió las libertades de los ingleses frente a su rey, y las libertades de los americanos frente al rey y el Parlamento y las libertades de los hindúes frente a los europeos. El había defendido esas libertades no porque fuesen innovaciones, descubrimientos de la Época de la Razón, sino porque eran prerrogativas antiguas, garantizadas por un uso inmemorial".<sup>3</sup> Como se ve, la referencia de Collier al sistema de prácticas y libertades de Burke puede entenderse como hecha en el sentido de una relación global entre am-

1 Collier, Simon, *Ideas y Política de la Independencia Chilena 1808-1833*, Andrés Bello, Santiago, 1977.

2 Collier, *Ideas*, p. 268.

3 Kirk, Russell, *The Conservative Mind, from Burke to Elliot*, Regnery Gateway, Chicago, 6a. Ed., 1978, pp. 18-19. La traducción es del autor.

bos autores, dado el carácter medular que tradición y libertad tienen en el pensamiento de Burke.

Además, el propio Burke es explícito al afirmar que las libertades están íntimamente unidas a la religión, al sistema de Gobierno y a la Corona.<sup>4</sup>

En esta perspectiva global es que se hace particularmente interesante estudiar algunos paralelos entre Burke y Egaña. Procederemos, entonces, a apuntar su relación de afinidad o divergencia en algunos temas centrales para ambos.

#### a La Función de la Religión y de la Iglesia

Burke había sido tajante en afirmar que "la religión es la base de la sociedad civil y el manantial de todo bien y toda dicha" y los ingleses —decía— "lo sabemos y, lo que es mejor, (lo) sentimos íntimamente".<sup>5</sup> Más aún, las obras de Burke están completamente llenas de referencias al papel del Creador y al carácter limitado de la creatura. No vacila en afirmar, frente a las crecientes tendencias a considerar al hombre autosuficiente y capaz por sí solo de perfección, que "Aquel que ha querido que nuestra naturaleza se perfeccione por nuestra virtud, también ha querido los medios necesarios para esta perfección". La obra de Kirk nos da una detallada explicación de la profundidad de estas convicciones religiosas de Burke.<sup>6</sup>

Parecidas vinculaciones encontraba Egaña entre religión, por una parte, y bien y dicha, por otra. Eso lo llevaba a preguntarse: "¿Qué sacrificios de cuanto hay físico y moral en el hombre; qué privaciones tan acerbadas; qué virtudes tan sublimes; qué superioridad sobre las pasiones y la debilidad humana; qué desprecio de todas las comodidades, y de cuanto tiene de agradable el trato social, no han producido y producen diariamente las ideas religiosas?";<sup>7</sup> y continuaba reafirmando: "la religión tiene otras ventajas que hacen más eficaz, permanente y agradable su influencia. Ella se acomoda altamente con la sensibilidad del corazón; lisonjea la imaginación con las esperanzas más grandiosas y duraderas; produce una elevación y desprendimiento que nos llena de seguridad y tranquilidad en todos los sucesos de la vida; jamás obra por medios artificiosos o rastrores; todos consuelan, aumentan y consolidan su delicioso predominio".<sup>8</sup>

Era tan profunda la convicción de Egaña respecto de la unión

4 Burke, Edmund, *Reflexiones sobre la revolución francesa*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1978, pp. 43-4 y 73.

5 Burke, *Reflexiones*, p. 222.

6 Kirk, *The Conservative*, p. 21 y sigtes.

7 Egaña, Juan, *Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos y filosóficos*, Londres y Burdeos, 1826-1830, VI, p. 47.

8 Egaña, *Colección*, VI, p. 48.

entre religión y vida pública que, al ver derogada su Constitución de 1823, publicó unas décimas en las que irónicamente vinculaba ambos elementos:

"Religión no haya ninguna,  
 porque ella supone un ser  
 a quien se ha de obedecer,  
 que remuerde e importuna.

En la barra en la tribuna,  
 sea la ignorancia, y grito,  
 las que nos conduzca al hito  
 de la democracia, y pobladas,  
 de empleos y de asonadas;  
 lo demás no vale un pito."<sup>9</sup>

En ambos autores la presencia del Creador y la necesidad de vincularse con El, de unirse a Dios por la religión, es fundamental. En ambos, también, la Iglesia como estructura humana que expresa un querer divino para los hombres resulta indispensable.

## b El Papel de la Tradición

Es muy sabido que una de las bases del sistema de Burke está en su valoración de la tradición, del prejuicio, elementos que deben ser conservados como el gran patrimonio de una sociedad, como aquello que la hace verdaderamente tal, porque une a sus miembros actuales con las anteriores generaciones en la tarea de construir el futuro. Ha escrito Kirk que para Burke "los hábitos y las costumbres pueden ser la sabiduría de los hombres no letrados, pero que ambos vienen del corazón más propio de la humanidad. Ni los más inteligentes de entre los hombres pueden vivir sólo por su razón, negando los requerimientos de la tradición (que suelen ser también los requerimientos de la conciencia). Si lo hicieran, llegarían a una tierra de perdición, sin esperanzas y con soledad, vacía de Dios y del hombre".<sup>10</sup>

El mismo Burke afirma que en Inglaterra "hasta ahora todas las reformas se han hecho respetando el principio del respeto al pasado y espero, ¿qué digo?, estoy seguro de que todas las reformas que se realicen en el futuro estarán cuidadosamente basadas sobre análogos precedentes".<sup>11</sup> Es lo que el gran conservador irlandés llamará "principio de herencia", por el cual "hemos dado a la trama de nuestra política el carácter de una relación consanguínea, uniendo la constitución de nuestro país con nuestros vínculos familiares

9 Egaña, *Colección*, VI, p. 208.

10 Kirk, *The Conservative*, p. 36.

11 Burke, *Reflexiones*, p. 89.

más queridos. Hemos hecho a nuestras leyes fundamentales un sitio en el seno de nuestros sentimientos familiares".<sup>12</sup>

Familia y antepasados, comunidad y pasado, gobierno y herencia se constituyen en binomios inseparables y entrelazados perfectamente entre sí, de manera que no concibe Burke un gobierno verdadero sin una herencia incorporada al presente, que es el pasado de la comunidad constituido por las vinculaciones de las familias que la integran, con sus propios antepasados. Magistralmente lo expresa en 1782 en su discurso sobre la reforma de los Comunes en el Parlamento: ". . . una nación no es solamente una idea de extensión local y de un momentáneo conglomerado de individuos, sino una idea de continuidad que se prolonga en el tiempo, en los números y en el espacio. Y no se trata de una elección por un día o de un grupo de personas; ni de una elección alocada. Es la elección deliberada de edades y generaciones. Es una constitución hecha por lo que es diez veces superior a la elección; está formada por circunstancias especiales, ocasiones, caracteres, disposiciones y costumbres morales, civiles y sociales del pueblo, que se revelan únicamente a lo largo del tiempo. (. . .) . . . la especie es sabia y cuando se le otorga tiempo como especie, casi siempre actúa correctamente".<sup>13</sup>

En este tema, Juan Egaña parece apartarse por completo de Edmund Burke. El sentido en que Egaña usa la palabra "costumbre", palabra que podría permitirnos trazar una analogía con el término "tradición" en Burke, es diferente del que permitiría el paralelo. En efecto, Egaña la usa para significar "virtud" o "hábito moral bueno", sin relacionarla para nada al peso del pasado, a la tradición o al prejuicio.

El sentido que Egaña da a la virtud es uno de los puntos más desarrollados en los escritos del autor, y más estudiado, tanto por sus partidarios como por sus críticos. Bastaría citar aquí a Mario Góngora, quien sostiene que "al pensar todos los problemas surgidos de la construcción de una República, parte Egaña de la idea que la República debe estar animada por el principio de la 'virtud' ". Para Egaña, sigue Góngora, "la gran tarea es transformar las leyes en costumbres, hacer de la virtud cívica una costumbre, (y) la educación es importante porque ella puede formar costumbres, sentimientos, opiniones, por tanto, la virtud de un pueblo".<sup>14</sup>

Collier, por su parte, afirma que Egaña "consagró una energía enorme a idear y prescribir las normas con que mejor se pudiera in-

12 Burke, *Reflexiones*, p. 95.

13 Burke, Edmund, "Discurso sobre la Reforma de la Representación de los Comunes en el Parlamento", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 164, de Louis Y. Bredvold y Ralph G. Ross, *The Philosophy of Edmund Burke*.

14 Góngora, Mario, "El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña", en *Estudios de Historia de las ideas y de Historia social*, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, 1980, p. 211.

culcar moralidad. El fruto de su estudiosa dedicación al problema fue un conjunto coherente, aunque excéntrico, de recomendaciones específicas".<sup>15</sup>

Pero mejor dejemos que el propio Egaña nos muestre su convicción en esta materia. En su Examen instructivo sobre la Constitución, el diputado que explica al hacendado el texto fundamental, afirma que éste "para que el ciudadano, aun desde la infancia se empeñe en adquirir y apreciar la gloria de la virtud, dispone que cuando los maestros y sus concoleas declaren a un joven virtuoso en grado de benemérito del departamento de educación, lo tome a su cargo el Estado, hasta colocarlo en empleos útiles y honrosos de su carrera". Estos medios, junto a otros que detalla extensamente, se establecen en la Constitución "para formar virtudes en los ciudadanos".<sup>16</sup>

Si en esa oportunidad Egaña describe de modo general el sentido moralizador del texto constitucional, más explícito es aún cuando explica al Senado Conservador su Proyecto de Código moral de la República chilena. En esa exposición escribe Egaña: "Si un Código político establece a los hombres en sociedad, y con relaciones públicas que se hacen obedecer y respetar por la fuerza armada; sólo el Código moral es el que formando una familia, fijando una patria, y presentando un carácter nacional, hace que las leyes se obtengan por el espontáneo e irresistible imperio de las costumbres; y da una fuerza moral".<sup>17</sup> Para ello Egaña concibe un complejo sistema, que justifica de la siguiente manera: "Hemos procurado también que ninguna virtud del ciudadano sea estéril para la patria, y que las mismas pasiones fuertes y enérgicas se depuren de sus abusos, y se conviertan en bien público. V. E. reconocerá que tanto las virtudes, como las pasiones van conducidas, y se ponen en acción por dichos tres grandes resortes. Y para que éstos jamás puedan debilitarse, están montados y sostenidos por cuanto tienen de activo y vigoroso el físico y moral del hombre. Educación doméstica y cívica, fiestas públicas, espectáculos, honores, premios, ritualidades políticas y legales, y sobre todo aquel altivo y conatural orgullo con que el hombre quiere que todo ceda al influjo de sus opiniones".<sup>18</sup> Su optimismo sobre el éxito de su sistema es total, pero como teme que no sea compartido, insiste en que "deben quedar tranquilos de que todo el Código moral será perfectamente cumplido; y vencidos algunos años en el ejercicio de estas instituciones, ellas quedarán convertidas en costumbres, y por sí mismas tomarán toda su fuerza y exactitud ejecutiva".<sup>19</sup>

Como se ve, todo el sistema de Egaña apunta a formar virtu-

15 Collier, *Ideas*, p. 252.

16 Egaña, *Colección*, I, pp. 130-1.

17 Egaña, *Colección*, V, pp. V y sigtes.

18 Egaña, *Colección*, V, p. XI.

19 Egaña, *Colección*, V, p. XVI.

des, a desarrollar la nación hacia el futuro. Lo central es construir, por la ley y por la educación, las virtudes y las costumbres que sostengan la sociedad. Es evidente el divorcio de este planteamiento respecto del de Burke, quien siempre está mirando hacia el pasado, hacia los antepasados para fundar el futuro. Hay, por lo tanto, en ambos autores una diferencia de énfasis fundamental.

### c El Papel de la Aristocracia

Para Burke, la aristocracia, los sectores dirigentes, cumplen un papel determinado por el Creador. En efecto, "en toda sociedad compuesta por diferentes clases de ciudadanos, es necesario que una de esas clases sea superior a las demás".<sup>20</sup> Esos sectores, afirma Burke, "han recibido del cielo el pasaporte que ha de conducirlos a los puestos y honores humanos. Desdichado el país en el que la locura y la impiedad despreciaron el servicio de talentos y virtudes civiles, militares o religiosas que le son dadas para honrarle y servirle. ¡Desdichado el país que condene a la oscuridad lo que debe ilustrar y glorificar un Estado!".<sup>21</sup> En consecuencia, "todos los puestos deben estar abiertos para todos, pero no por igual a todos",<sup>22</sup> y en la representación política, para que sea perfecta, deben estar representados "tanto el talento como la propiedad", los que vendrían a ser los caracteres propios de los sectores aristocráticos.<sup>23</sup>

Kirk ha resumido acertadamente la posición de Burke afirmando que para éste "la igualdad política es en cierto modo antinatural, mientras que, por la otra parte, la aristocracia es, en cierto modo, natural".<sup>24</sup>

Es una postura perfectamente consonante con el rol de la tradición —acumulación de lo mejor del pasado— y con la aversión al cambio brusco —que se debe a la actuación de los más y de los mediocres—. Por el contrario, Egaña tiene una posición radicalmente opuesta en esta materia.

En efecto, el chileno parte de la base que la diversidad de fortunas es causa de la "mayor parte de los desórdenes y disgustos sociales" y que, desgraciadamente no es posible remediar absolutamente ese supuesto mal, "porque los hombres de más valor, entendimiento o economía siempre han de ser los más poderosos".<sup>25</sup> Egaña reconoce, por lo tanto, la existencia de diferencias importantes entre los hombres por razones parecidas a las que apunta Burke —valor, entendimiento o talento y propiedad o economía— pero, a diferencia del autor irlandés, las considera una desgraciada realidad,

20 Burke, *Reflexiones*, p. 129.

21 Burke, *Reflexiones*, p. 131.

22 Burke, *Reflexiones*, p. 132.

23 Burke, *Reflexiones*, p. 133.

24 Kirk, *The Conservative*, p. 54.

25 Egaña, *Colección*, IV, p. 56.

contra la que pareciera no poderse luchar, y que, obviamente, nada reportará al mejor desarrollo de la República.

Podría pensarse que un punto de aproximación entre ambos autores en esta materia se encuentra en el papel de la virtud, que en Egaña vendría a constituirse en el patrimonio de una clase de beneméritos, o "mejores en el mérito". Es cierto que Burke conoce y estimula el papel de la virtud y que insiste en que un país debe valorar, sobre todo, "el servicio de los talentos y virtudes civiles, militares o religiosas",<sup>26</sup> pero recordemos que él entiende esas virtudes como patrimonio de un sector ya existente en la vida del país, y unidas precisamente a quienes tienen el talento y la propiedad, mientras que Egaña mira la virtud como un bien no ligado a un sector ya existente, sino más bien como una meta a alcanzar, y una meta propuesta fundamentalmente para quienes ocupen cargos públicos, más que para quienes detenten el talento o los medios económicos.

En este tema también se alejan Burke y Egaña de un centro común.

#### d Las Libertades y la Democracia

Burke es un ardiente partidario de un sistema de libertades. Kirk ha dicho que Burke debe ser considerado "como el más elocuente campeón de las libertades parlamentarias".<sup>27</sup>

El propio Burke estima que éstas se remontan en Inglaterra hasta la Carta Magna y que "ha sido siempre la constante política de nuestra Constitución la de defender y de reclamar nuestras libertades". Pero es muy claro para darles un marco imprescindible: son libertades de una comunidad que se prolonga en el tiempo (de la forma que hemos descrito más arriba) y, por lo tanto, libertades no sujetas a una alteración producto del capricho de una generación. No acepta Burke la posibilidad de que en un momento se haga "una guerra sin cuartel a todo lo establecido"<sup>28</sup> y estima, en consecuencia, que "la democracia perfecta es la cosa más desvergonzada del mundo, y al mismo tiempo la más audaz",<sup>29</sup> por lo que tiene un efecto nocivo sobre las libertades, ya que "en una democracia la mayoría de los ciudadanos son capaces de ejercer sobre la minoría la opresión más cruel cada vez que se produzcan divergencias de carácter político, lo que debe ocurrir con frecuencia. Esta opresión ejercida sobre la minoría se extenderá a un número de individuos y será ejercida con mucha más crueldad de lo que se puede, de una manera general, temer de la dominación de un solo cetro".<sup>30</sup>

26 Burke, *Reflexiones*, p. 131.

27 Kirk, *The Conservative*, p. 52.

28 Burke, *Reflexiones*, p. 217.

29 Burke, *Reflexiones*, pp. 230-1.

30 Burke, *Reflexiones*, pp. 300-2.

Kirk sostiene que para Burke una mayoría conveniente "sólo puede generarse a partir de un cuerpo calificado por la tradición, la educación, la propiedad y la naturaleza moral para ejercer la función política".<sup>31</sup>

Un tema que interesa particularmente a Burke es el de las asociaciones políticas. No niega su malestar frente a los clubs, reuniones tumultuarias y academias que han surgido durante los primeros años de la revolución francesa. En efecto, califica a esas formas de reunión política como lugares donde "la audacia, la violencia y la perfidia son la medida de la superioridad del genio. (. . .) Perpetrando y meditando asesinatos, crímenes o confiscaciones, se forman los planes para el buen orden de la sociedad futura. Se venera a los malhechores, promoviendo sus méritos en relación a sus crímenes, y se empuja a los mismos actos a cientos de personas virtuosas, obligándolas a subsistir por el pillaje y el crimen".<sup>32</sup>

Incluso, frente a un supuesto "partido filosófico", Burke afirma que habría que preguntarse por la posibilidad de "si deben existir y permitírseles actuar".<sup>33</sup>

Pero estos temores no son generalizados respecto de todo el sistema de partidos. Burke ataca las desviaciones, el "espíritu de facción" que se presenta en algunas asociaciones políticas, pero defiende y propicia la existencia de partidos que contribuyan efectivamente al bien común. En 1770 decía: "El partido es la unión de un grupo de individuos que se esfuerzan conjuntamente por promover el interés nacional según un determinado principio sobre el cual están todos de acuerdo. Personalmente, me parece inconcebible que aquel que cree firmemente en sus propios principios y que los juzga importantes, se niegue a luchar para que se pongan en práctica".<sup>34</sup>

También en la participación política a través de las libertades de asociación y reunión, rectamente ejercidas, confirma Burke entonces su pasión por la libertad, "un bien que hay que mejorar y no un mal que hay que disminuir".<sup>35</sup>

Egaña, por su parte, considera que "todos los hombres nacen iguales, libres e independientes" y que "para vivir en sociedad sacrifican parte de su independencia natural y salvaje, pero ellos conservan y la sociedad protege su seguridad, propiedad y la libertad e igualdad civil", a lo que agrega que "la soberanía de la república re-

31 Kirk, *The Conservative*, p. 52.

32 Burke, *Reflexiones*, pp. 173-4.

33 Burke, *Reflexiones*, p. 221.

34 Burke, Edmund, "Pensamientos sobre la causa de los actuales descontentos", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 154, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

35 Burke Edmund, "Carta a los Sheriffs de Bristol", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 153, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

side plenaria y radicalmente en el cuerpo de ciudadanos".<sup>36</sup> Collier ha iluminado correctamente estas disposiciones del proyecto constitucional de 1813 al afirmar que "la aprobación básica de las doctrinas del contrato y la soberanía popular no se puede. . . cuestionar".<sup>37</sup>

Pero aunque ese sea su punto de partida, Egaña desconfía de la capacidad del pueblo de dar frutos políticos maduros. Por eso opina que una de las bases en que debe fundarse el mejor gobierno consiste en que "el pueblo en masa no tenga otra parte en el régimen de la república que en las elecciones de funcionarios".<sup>38</sup> Es efectivo, por lo tanto, como lo ha afirmado Collier, que Egaña rehusó extraer de (las doctrinas contractualistas) iguales conclusiones que sus contemporáneos. Pero también queda en evidencia que el punto de partida es distinto del de Burke y que las consecuencias para la libertad son muy claras, como por ejemplo, cuando Egaña se refiere a las asociaciones políticas.

En efecto, cuando Egaña habla de ellas, se aparta por completo de su posible modelo irlandés. El autor chileno repudia abiertamente "las asociaciones o juntas particulares de ciudadanos", hasta el punto que "castigaría con graves suplicios las asociaciones secretas". "Las juntas o sociedades políticas de los ciudadanos —afirman— el foco de conspiraciones y tumultos: en las revoluciones se erigen en cuerpos legislativos desorganizadores. La verdadera y segura opinión nacional jamás se forma en congregaciones, compuestas de hombres exaltados".<sup>39</sup>

No menos limitantes son sus apreciaciones sobre la libertad de imprenta, respecto de la cual afirma que "debe moderarse con prudencia, porque es la garantía y el beneficio político más peligroso" y que "la suma de males que produce la libertad de imprenta en la religión, la moral, la mutua concordia interior de los ciudadanos, y aun en el crédito exterior de la nación, es mucho mayor que sus bienes".<sup>40</sup>

No parece que deba ahondarse más en las profundas diferencias que separan la concepción de la democracia y de las libertades que Burke y Egaña tienen.

#### e El Estado, el Gobierno y el Parlamento

Todo lo ya expuesto sobre Burke explica que prefiera un Estado que tenga la solidez de lo permanente y la fuerza "para evitar los males que nacen de la inconstancia y de la versatilidad, males

36 Letelier, Valentín (ed.), *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile 1811-1845*, Santiago, 1887-1908, I, pp. 212-4.

37 Collier, *Ideas*, p. 248.

38 Egaña, *Colección*, IV, p. 68.

39 Egaña, *Colección*, IV, p. 67.

40 Egaña, *Colección*, IV, pp. 63-5.

diez mil veces peores que aquellos de la rutina y del prejuicio más ciego". Y por eso, dice, "le hemos consagrado para que ningún hombre se atreva a examinar sus insuficiencias y sus vicios sin la necesaria circunspección, para que nadie piense en hacer reformas por medio de la revolución".<sup>41</sup> Esta forma de entender el Estado lo lleva a afirmar que "nada acaba por ser tan opresivo y tan injusto como un gobierno débil".<sup>42</sup>

Sin un Estado dotado de un gobierno fuerte, no hay transformación posible que conserve la tradición, el patrimonio de las generaciones pasadas. Un gobierno débil, cree Burke, siempre dará paso a la revolución y, con ella, a la opresión y la injusticia propias de la destrucción.

Pero lo que parece sencillo es, en realidad, complejo, explica Burke. "Hacer un gobierno no supone demasiada dificultad. Asentad bien el poder, enseñad la obediencia, y el trabajo está bien hecho. Dar la libertad es aún más fácil. No es necesario conducir; basta con soltar las riendas. Pero formar un gobierno libre, es decir, atemperar uno con otro estos dos elementos opuestos de libertad y coacción en un edificio consistente, requiere más inteligencia, reflexión profunda, sagacidad, poder y acierto".<sup>43</sup> El poder, el orden, la coacción, la obediencia debida, como elementos fundamentales con los que se debe coordinar la verdadera libertad.

En todo caso, Burke, junto al afán de dotar al gobierno de la fuerza suficiente, fija los límites en que la acción del Estado debe desarrollarse: "El Estado debería limitarse a aquello que concierne al Estado o a las creaturas del Estado, o sea, al establecimiento exterior de su religión; a su magistratura; a sus entradas; a sus fuerzas militares de mar y tierra; a las corporaciones a que dio origen su fiat. En una palabra, a todo aquello que es verdadera y debidamente público, incluyendo la paz pública, la seguridad y la prosperidad públicas".<sup>44</sup> Mecanismo fundamental de control es el Parlamento que "no es un congreso de embajadores de diferentes y hostiles intereses que cada cual deba mantener, en cuanto agente y abogado, contra otros agentes y abogados. El Parlamento es una asamblea deliberante de una nación, con un interés, el del todo, en el cual no deben primar ni intereses locales ni prejuicios locales, sino que el bien general que resulta de la razón general del todo".<sup>45</sup> Gobierno fuerte,

41 Burke, *Reflexiones*, p. 236.

42 Burke, *Reflexiones*, p. 546.

43 Burke, *Reflexiones*, p. 582.

44 Burke, Edmund, "Pensamientos sobre la escasez", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 158, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

45 Burke, Edmund, "Discurso a los electores de Bristol", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 164, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

por lo tanto, pero control parlamentario indispensable para el logro del bien común.

Egaña ve las cosas de otra manera en estos temas. Por de pronto, Góngora afirma que "Egaña fundamenta su labor en la doctrina de Montesquieu sobre las formas de gobierno y los principios constitutivos de cada una de ellas",<sup>46</sup> apartándose así de la visión clásica de Burke.

Para el chileno, "el poder ejecutivo (debe tener) exclusivamente toda la administración, sin que la legislatura pueda mezclarse en otra cosa que en formar pocas leyes permanentes y claras, reuniéndose por muy poco tiempo y con intermisión de largas épocas".<sup>47</sup> Es evidente su desconfianza del poder legislativo y su convicción de que los magistrados del poder ejecutivo, cumpliendo con los requisitos estrictos de moralidad que se les pide, son los mejores gobernantes, sin necesidad de controles parlamentarios.

Por eso el Parlamento recibe una peculiar configuración en el sistema de Egaña, quien, de partida, se duele de que los americanos "queremos persuadirnos que en imitando el código de los Estados Unidos de Norteamérica, o algunas instituciones inglesas, nos pondremos al nivel de estos distantes y distintísimos pueblos".<sup>48</sup> En consecuencia, rechaza los congresos que llama "transitorios y momentáneos, elegidos entre la misma masa del pueblo (que) debe padecer los defectos connaturales a esta misma masa, que no ha tenido ocasión ni tiempo de purificarse".<sup>49</sup>

Pero al mismo tiempo, la labor del Estado debe llegar a todos los rincones en su afán por promover y controlar la virtud y el mérito. Contando con la educación, que Góngora ha calificado en Egaña como "educación nacional"<sup>50</sup> y con la religión, lo que lo lleva a una posición regalista, a una "completa identificación del nuevo Estado con la religión católica",<sup>51</sup> Egaña extiende los límites de la acción del Estado a unos extremos intolerables para Burke.

## f La Articulación de los Diversos Planos

Quizá la más importante de las diferencias entre Burke y Egaña se da en la cuestión de la articulación entre la religión y la ética, por una parte, y la política, por otra. Ciertamente Burke es un modelo de articulación, de adecuada relación de ambos planos, que no pueden estar ni separados ni mezclados. El autor irlandés es muy rotundo en cuanto a que detrás de la acción política concreta y correcta, están siempre presentes la religión y la moral. Estima que

46 Góngora, *El Rasgo*, p. 210.

47 Egaña, *Colección*, I.

48 Egaña, *Colección*, I, pp. 238-9.

49 Egaña, *Colección*, I, pp. 246-9.

50 Góngora, *El rasgo*, p. 216.

51 Góngora, *El rasgo*, p. 217.

hay una ley de la naturaleza, de la cual las leyes de los hombres "son sólo una imperfecta manifestación".<sup>52</sup> Es el carácter iusnaturalista cristiano de Burke que han apuntado diversos autores, en especial Leo Strauss, cuando ha afirmado que "Burke estuvo con Cicerón y con Suárez contra Hobbes y Rousseau".<sup>53</sup>

Por eso entiende a la ley positiva necesariamente vinculada con la equidad, aunque no le reste sentido práctico, tal como lo afirma en el *Tracts on the Popery Laws*.<sup>54</sup>

Quizá donde se ve más clara la capacidad de Burke de articular correctamente religión y política es en los textos relativos a la participación de eclesiásticos en la cosa pública. Su opinión en esta materia expresa con nitidez la existencia de dos planos efectivamente distintos, aunque articulables. Comentando la prédica del Old Jewry, afirma que "pulpito y política son términos que a duras penas se avienen" y es tajante para expresar que "la causa de la libertad civil y del gobierno padecen tanto como la de la religión por la confusión en estos asuntos, (ya que) aquellos que alejándose de su función propia adoptan otra que no les va, son, en general, tan ignorantes de la que dejan como de la que se apropian. Extraños por completo al mundo con el que se quieren mezclar y sin experiencia de los negocios respecto de los cuales se creen tan seguros, nada tienen de políticos, salvo las pasiones que excitan".<sup>55</sup>

Por el contrario, Egaña cae en estos temas en una evidente confusión de planos. Mario Góngora ha afirmado que "la idea dominante de Egaña no es . . . la intolerancia tradicional. . . sino que la intolerancia es un recurso extremo para asegurar la unanimidad nacional, que es lo que le interesa profundamente conservar. Esa unidad la sueña en una perfecta convergencia de lo cívico y lo religioso".<sup>56</sup>

En ese contexto, la ley positiva pasa a ser la expresión misma de la moralidad y de la religiosidad y, a la vez, causa de ella, en una evidente mezcla de planos. Es una visión del derecho positivo en la que están influyendo decisivamente las lecturas que Egaña ha hecho de Hobbes, Locke y Rousseau, en una amalgama no bien asimilada.<sup>57</sup>

El análisis del papel que Egaña adjudica al clero es también sig-

52 Burke, Edmund, *Tracts on the Popery Laws*, citado por Kirk, *The Conservative*, p. 32.

53 Strauss, Leo, *Natural Right and history*, Chicago, 1953, p. 259.

54 Burke, Edmund, "Opúsculo sobre las leyes Papistas", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 152, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

55 Burke, *Reflexiones*, p. 43.

56 Góngora, Mario, "El pensamiento de Juan Egaña sobre la Reforma eclesiástica, Avance y repliegue de una ideología de la época de la independencia", en *Estudios de Historia de las Ideas y de Historia Social*, p. 195.

57 Por su parte, Burke se opone radicalmente a Locke y Rousseau, según queda de manifiesto en Cobban, A., *Edmund Burke, and the revolt against the eighteenth century*, Londres, 2a. ed., 1960.

nificativo en esta materia, ya que aunque es partidario además de "prohibir a los eclesiásticos toda intervención en los negocios civiles (y) declarar que no tienen opinión política",<sup>58</sup> otorga a la religión el carácter de "ojo y absoluto móvil, no sólo de la moralidad de un pueblo, sino de su carácter nacional, de sus costumbres y del apego y respeto a las instituciones",<sup>59</sup> de tal manera que deben convertirse "sus ritos en leyes civiles, y costumbres: obligando a que su observancia se manifieste en actos solemnes y ceremoniales: castigando civilmente su inobservancia: no presentando la religión como separada del orden social, y como la mansión de la tristeza y temerarias privaciones: formando con sus prácticas, la educación y todos los actos de la vida: uniendo a la religión todas las ideas grandes, patrióticas y que exaltan las pasiones sublimes, benéficas y decorosas".<sup>60</sup>

Como se puede ver, aunque Egaña quiere mantener el clero a distancia de la cuestión política en términos tan tajantes como cuando Burke afirmaba que el clero debe ser independiente y no faccioso,<sup>61</sup> es partidario de una estructura en la que se dé una estrecha unión entre religión, culto, virtud, acción política y gobierno. Casi no hay espacio en Egaña para la posibilidad de una pluralidad de opiniones legítimas en la actividad política. Sólo habría una opción: la vinculada unívocamente con la religión. Recordemos, además, el rechazo de Egaña a los partidos políticos, aspecto tan ligado al que comentamos en este apartado.<sup>62</sup>

Finalmente, Burke, siendo un gran partidario de la teoría política y de su influencia, es un hombre que ve la necesidad imprescindible de articular siempre todo pensamiento abstracto con las soluciones concretas para los casos particulares. Por eso afirma: "No me gobierno a mí mismo —jamás lo haría un hombre racional— según abstracciones y universalidades. No es que descarte las ideas abstractas, porque sé muy bien que también estaría descartando principios... (...) Las circunstancias son infinitas, son susceptibles de infinitas combinaciones y son variables y transitorias. Aquel que no las toma en cuenta no solamente está en el error, sino que absolutamente loco. (. . .) El estadista debe guiarse por las circunstancias, sin

58 Egaña, *Colección*, IV, p. 59.

59 Egaña, *Colección*, IV, pp. 59-60.

60 Egaña, *Colección*, IV, p. 60.

61 Burke, *Reflexiones*, p. 247.

62 Después vendrá la vacilación y decepción de Egaña en estas materias, sobre las que ha escrito Góngora, pero su primera etapa sigue siendo válida como paradigma de todo su pensamiento en el tema. Las etapas posteriores, dice Góngora, no deben ser consideradas como "una nueva elaboración teórica, que ya Egaña no estaba en condiciones de formular, sino más bien como fruto de una mirada decepcionada e impotente" (*El pensamiento*, pp. 204-5).

perder nunca de vista los principios, pues al ir en contra de las exigencias del momento, estaría arruinando su país para siempre".<sup>63</sup>

Egaña parece haber comprendido bien este otro aspecto de la articulación, cuando afirma en el Examen instructivo de la Constitución Política de Chile promulgada en 1823, que lo peor para un régimen político es que "hombres sacados repentinamente de sus campañas o domicilios, que sin conocimientos administrativos, y sin comprender las circunstancias políticas o locales. . . dictan las leyes por la única idea de la bondad absoluta, sin aplicación a las circunstancias, . . . confunden y agitan la nación con la multitud de disposiciones".<sup>64</sup>

Pero cuando se revisan con detención las obras del chileno, y se encuentra tanta referencia a persas, chinos, griegos y romanos, se tiene una impresión diversa: Egaña habría sido más bien aquel hombre que Góngora ha calificado como "el utopista de (esa) generación",<sup>65</sup> aunque hacia 1830 cediera el paso a un "realismo conservador y. . . a una marcada desconfianza frente al pensamiento utópico de la época anterior".<sup>66</sup> No estaría lejano tampoco Collier al calificarlo como "el gran excéntrico de la revolución chilena y un. . . teórico".<sup>67</sup>

En esto también, por lo tanto, Egaña se alejaría de ese realismo, de ese enorme sentido práctico que Burke poseía. De este último dice Kirk: "Ataca la abstracción, pero no los principios".<sup>68</sup> De Juan Egaña no podría decirse lo mismo.

### Consideraciones Finales

El paralelo ha arrojado ya algunas luces. Lo que en Burke hay de conservador de la tradición, de estímulo al cambio moderado tomando en cuenta las circunstancias, de amor a las libertades y a los controles parlamentarios, de afán por limitar el Estado, de correcta articulación entre los planos religioso y político, no se encuentra en Juan Egaña. Si acaso se vislumbran en el autor chileno algunas tendencias analogables a Burke, pero mezcladas de tal manera con otras influencias intelectuales, que no parece demasiado exacto afirmar que su sistema es reflejo del gran conservador irlandés, sino más bien una mal trabada asimilación de múltiples corrientes. En él no habría por qué encontrar un primer fracaso del pensamiento conservador en Chile.

63 Burke, Edmund, "Discurso sobre la petición de los unitarios", traducido por revista *Estudios Públicos*, N° 9, Verano 1983, Santiago, p. 154, de Bredvold y Ross, *The Philosophy*.

64 Egaña, *Colección*, I, p. 110.

65 Góngora, *El rasgo*, p. 229.

66 Góngora, *El rasgo*, p. 230.

67 Collier, *Ideas*, p. 268.

68 Kirk, *The Conservative*, p. 35.

## ENSAYO

### BURKE: EL CONFLICTO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRACTICA

Carlos E. Miranda\*

Algunos estudiosos de orientación conservadora han pretendido exaltar la figura de Burke como un pensador contrarrevolucionario, cuyas teorías podrían ser utilizadas en la actualidad para oponerse a la expansión de las ideas marxistas que aún gozan de algún prestigio en ciertos medios intelectuales. Tal propósito, sin embargo, debe enfrentar algunas dificultades. La primera de ellas es que el pensamiento político de Burke se encuentra diseminado a través de sus escritos, principalmente en sus numerosos discursos, sin que él mismo haya nunca sistematizado sus ideas, ni siquiera en su obra principal *Reflexiones sobre la Revolución en Francia*.

La constatación de la inexistencia de una sistematización de las teorías políticas de Burke lleva al planteamiento de un segundo problema, mucho más profundo: ¿Es que hay propiamente una teoría política en los escritos de Burke? La respuesta es negativa, y no podría sino serlo a partir de las propias convicciones de Burke. En efecto, quizá su mayor crítica a la Revolución Francesa es que fue una revolución filosófica, esto es, una revolución en la que la teoría trató de implantarse en la práctica sin detenerse a evaluar los costos ni a considerar con prudencia —esa virtud esencial en la práctica política— las circunstancias concretas en las que la acción política debe ejercerse. Por cierto que quien desdén la teoría, quien le atribuye tan negativo papel como guía de la acción práctica, no podría estar interesado en elaborar a su vez una teoría, ni siquiera una teoría contrarrevolucionaria. A pesar de ello, concluye el autor, Burke merece un lugar en la historia de la filosofía política, precisamente por sus aportes a la discusión de uno de los problemas clásicos de la filosofía política, a saber, el de la vinculación entre la teoría y la práctica.

\* Licenciado en Filosofía y Magister en Estudios Internacionales, Universidad de Chile; M. A. en Ciencia Política, Georgetown University. Profesor de Filosofía Política en la Universidad de Chile.

Es bastante difícil encontrar juicios equilibrados acerca del trabajo de un escritor como Edmund Burke. En una época de amplios y profundos cambios como es la nuestra, un pensador conservador no parecería tener gran relevancia. Sin embargo, precisamente porque nuestra era está caracterizada por cambios en todos los ámbitos y en la cual los cambios políticos son a veces violentos, Burke es considerado entre quienes se oponen a tales cambios como "un pensador de intensa, especial, contemporánea relevancia".<sup>1</sup>

¿En qué consiste esta supuesta relevancia de Burke? ¿Se extiende ella más allá de los círculos conservadores? ¿Merece el pensamiento de Burke ocupar un lugar en la historia de la filosofía política?

Más que un teórico de la política, Burke fue un político activo. Fue miembro de la Cámara de los Comunes inglesa durante casi treinta años y buena parte de su pensamiento político se encuentra dispersa en discursos pronunciados con ocasión de hechos contingentes de su época y circunstancia. A pesar de esto, sin embargo, algunos estudiosos insisten en señalar que Burke tiene mucho que decir en nuestros tiempos a un mundo en el cual muchos gobernantes hacen llamados al nacionalismo, a la raza, a los intereses de clase, al bienestar social, a la voluntad popular, para tratar de persuadir a los ciudadanos de que ellos deben ceder su libertad civil en orden a disfrutar seguridad económica.<sup>2</sup> De hecho, los derechos individuales de la conciencia privada parecen estar crecientemente amenazados por las tendencias colectivistas contemporáneas que pretenden hacer del estado —supuestamente representante de la voluntad de la sociedad— todo, y del individuo, nada. Estas tendencias, presentes en amplios sectores del mundo actual, tienen muchos elementos comunes con la amenaza totalitaria de la Revolución Francesa en los tiempos de Burke. Debido a estas similitudes es que la crítica de Burke a la Revolución Francesa puede tener "contemporánea relevancia", por lo menos dentro de los círculos conservadores.

Más aún, puesto que nuestro mundo presente está experimentando violentas revoluciones en diversos lugares, el pensamiento de Burke podría ser no sólo de relevancia teórica sino de gran utilidad práctica, para orientar la acción de quienes se oponen a tales revoluciones.<sup>3</sup> Bajo esta apreciación de la importancia de Burke está la creencia de ciertos conservadores según la cual habría una especie

- 1 Jeffrey Hart, "Burke and Radical Freedom". *The Review of Politics*, 29 (April 1967), p. 221.
- 2 Peter J. Stanlis, *Edmund Burke and the Natural Law*. (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1965), pp. 247-250. Véase también, del mismo autor, "Edmund Burke in the Twentieth Century" en Peter J. Stanlis (ed.), *The Relevance of Edmund Burke*. (New York: P. J. Kennedy and Sons, 1964), p. 53.
- 3 Michael Freeman, *Edmund Burke and the Critique of Political Radicalism*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1980), pp. 4-5, 237.

de modelo común para todas las grandes revoluciones, una teoría general revolucionaria, en la cual se inspiraron los revolucionarios franceses del siglo XVIII, del mismo modo como ahora lo hacen los revolucionarios marxistas. Por otra parte, habría también una teoría general contrarrevolucionaria, elaborada por Burke, que podría ser una eficaz herramienta para detener los movimientos revolucionarios del presente, la mayoría de los cuales están basados en el marxismo, el que, desde esta perspectiva, puede ser entendido como una rama de la teoría general revolucionaria.

De hecho, los escritos de Burke comenzaron a ser utilizados como base teórica contra la propagación del marxismo ya inmediatamente después de la revolución bolchevique. A. V. Dicey parece haber sido el primero en percibir la utilidad del pensamiento de Burke para cimentar teóricamente el anticomunismo. En un artículo publicado en 1918, Dicey substituyó 'Francia' por 'Rusia' en algunas de las más ardientemente contrarrevolucionarias invectivas de Burke. A pesar de su simplicidad, el procedimiento resultó efectivo. Años más tarde, en la segunda mitad de la década de 1940 y durante la década de 1950 —es decir, durante la llamada "Guerra Fría"— los trabajos de Burke fueron sistemáticamente explotados con propósitos anticomunistas. Entonces, comenta O'Brien, "la estatura de Burke como pensador sistemático comenzó a ser correspondientemente exaltada".<sup>4</sup>

Entre los numerosos escritos de Burke, su libro *Reflexiones sobre la Revolución en Francia* ocupa un lugar central. Esta obra constituye, para utilizar la famosa expresión de Mackintosh, "el manifiesto de una contrarrevolución". El libro dista mucho de ser un análisis objetivo de la Revolución Francesa. Las palabras de Burke no son las propias del análisis histórico o filosófico sino las de un discurso que no oculta su intención de persuadir al lector a que adopte una determinada interpretación de los hechos. El tono general del libro es a menudo apasionado y siempre polémico<sup>5</sup> porque, ciertamente, Burke no fue un historiador imparcial sino un político y un pensador político seriamente preocupado acerca del peligro potencial de la contaminación política y social que podría propalarse desde Francia hacia Inglaterra. Este peligro no residía tanto en los eventos propiamente tales que habían acontecido en Francia cuanto en la clase de pensamiento que había hecho posible la revolución. La Revolución Francesa era la primera "revolución filosófica", es decir, la primera revolución hecha por hombres de letras y filósofos. De ahí que, pensaba Burke, las ideas que habían inspirado tal revolución podrían ser aplicables en otras situaciones

- 4 Conor Cruise O'Brien, "Introduction: 'The Manifestó of a Counter-Revolution' ", en Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France*. (New York: Penguin, 1968), pp. 56-57.
- 5 Leo Strauss, *Natural Right and History*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1953), p. 302.

similares; y por lo tanto la posibilidad de que tales ideas llegaran a extenderse debía ser impedida a través del ataque intelectual.

Isaac Kramnick ha señalado que uno de los componentes fundamentales del pensamiento contrarrevolucionario de Burke fue su empedernido escepticismo acerca del papel de los ideales abstractos en la vida política.<sup>6</sup> Burke rechazaba la visión de una perfección secular, de la absoluta eliminación del mal y de la miseria, porque creía que era imposible alcanzar tales ideales en este mundo. El tratar de implantar la perfección en un estado comúnmente lleva a la creación del peor de los estados. La Revolución Francesa constituía la más clara ilustración de este principio. Los enciclopedistas, y posteriormente los jacobinos, en su ilimitada confianza en la razón lógica, en la ciencia y en el progreso, habían llevado a Francia al reino del terror y al despotismo político. En palabras de Burke:

Bajo el esquema de esta bárbara filosofía que es el vastago de fríos corazones y confusos entendimientos y que está tan vacía de sólida sabiduría como desprovista de todo gusto y elegancia, las leyes sólo pueden ser sostenidas por sus propios terrores. . . .<sup>7</sup>

Burke se oponía fuertemente a la idea de que la teoría pudiera guiar la práctica, porque pensaba que basándose en principios morales o en la "verdad" abstracta, un utópico convencido que ha alcanzado el poder político puede justificarlo todo con el argumento de que él está construyendo una civilización nueva y perfecta sobre bases "científicas". Su absoluta confianza en la verdad de sus ideales puede llevarlo, a pesar de sus buenas intenciones, hacia el establecimiento de una dictadura despótica. Porque, pensaba Burke, la única manera de llevar a la práctica teorías abstractas es a través del despotismo.

Los ideales abstractos de humanidad, en la concepción de este pensador, ocultan la ausencia de verdaderos sentimientos humanos. "Por odiar demasiado los vicios, ellos terminan amando a los hombres demasiado poco", dice.<sup>8</sup> El individuo en cuanto tal desaparece en medio de altas y hermosas abstracciones, las cuales, en la práctica, pueden llegar a ser terribles. Por ejemplo, la gente puede ser condenada masivamente, no por sus crímenes personales o individuales, sino debido a su posición social o a su identificación con alguna doctrina, principio, creencia o partido.

Burke concede que ningún principio de gobierno puede perse-

6 Isaac Kramnick, *The Rage of Edmund Burke*. (New York: Basic Books, 1977), p. 20.

7 Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France*. (New York: Penguin. 1968), p. 171.

8 Edmund Burke, citado por Charles Parkin, *The Moral Basis of Burke's Political Thought*. (London: Cambridge University Press, 1956), p. 90.

guir sino el bien. Pero el problema es que ningún principio abstracto puede ser puesto mecánicamente en práctica. La falla del idealismo es que no percibe que el mayor bien abstracto puede llegar a ser un mal si es implantado en la sociedad sin la debida consideración de la situación concreta, del conjunto de peculiares circunstancias en que se halla la sociedad del caso. Por esto la razón abstracta, entendida como una rígida guía de los asuntos humanos, no puede ser adecuada en el ámbito político. Los hombres no pueden ser gobernados por abstracciones universales. Cualquier teoría llega a ser falaz si no permanece en permanente contacto con la realidad concreta.

En su *Llamado de los Nuevos Whigs a los Antiguos Whigs*, Burke escribe:

Nada universal puede afirmarse racionalmente sobre algo político o moral. La abstracción puramente metafísica no entra en estas materias. Las líneas de la moral no son como las líneas ideales de las matemáticas; son anchas y profundas a la vez que largas. Admiten excepciones y exigen modificaciones. Esas excepciones y modificaciones no obedecen al procedimiento de la lógica, sino a las reglas de la prudencia. La prudencia es no sólo la primera de las virtudes políticas y morales, sino que es la directora, la reguladora y el modelo de todas ellas.<sup>9</sup>

La prudencia, en la concepción de Burke, es un tipo de razonamiento práctico a través del cual los principios abstractos son aplicados por el político a la realidad concreta. Pero los juicios prudentes del político no están orientados primariamente hacia la verdad, como en el caso del filósofo. El objeto del pensamiento del político es el bien de su comunidad. Tampoco el político está preocupado por el bien en abstracto, que es la preocupación del filósofo, sino con el bien de una comunidad concreta. Así pues, el bien objeto de las consideraciones prudentes del político es siempre un bien concreto, limitado, imperfecto. Por esta razón es que el perfeccionismo característico de los reformadores radicales que basan su acción en la pura teoría, es su más peligroso rasgo porque los lleva a no tomar debida cuenta de la real naturaleza del hombre ni de la sociedad.

En otras palabras, desde la perspectiva de Burke, la teoría es insuficiente para guiar efectiva y acertadamente la práctica, porque tiene limitaciones esenciales. En primer lugar, la teoría sólo puede ocuparse de los casos más simples, pero los casos simples rara vez ocurren en la práctica,<sup>10</sup> donde habitualmente existe una gran complejidad debido al permanente conflicto de intereses y valores contrapuestos.

9 Edmund Burke, *Llamado de los Nuevos Whigs a los Antiguos Whigs*. (1791). Utilizo la traducción publicada en la revista *Estudios Públicos* N° 9, Verano 1983, p. 147.

10 Leo Strauss, op. cit, p. 307.

En segundo lugar, en la práctica nunca puede existir la coherencia y la racionalidad que normalmente caracterizan a las teorías abstractas, las cuales se mueven en un nivel general en el que el caso particular no existe o es irrelevante. Sin embargo, en la práctica, el caso particular puede significar a veces una vida humana. En tiempos revolucionarios, cuando una ideología, una visión omniabarcadora de la verdad y del bien, llega a prevalecer, los casos particulares pueden significar muchas vidas humanas sacrificadas en aras de los principios revolucionarios. La Revolución Francesa, en los tiempos de Burke, y la Revolución Bolchevique, en los nuestros, constituyen dramáticos e impactantes ejemplos de este punto.

Otra importante diferencia entre la práctica y la teoría consiste en que la práctica carece de la "libertad" de la teoría debido a que la práctica no dispone del "tiempo" de que dispone la teoría. La práctica no puede esperar, porque está siempre primariamente orientada hacia lo más inminente, en vez de estarlo hacia lo más deseable. En otros términos, la práctica carece del "ocio" de que disfruta la teoría, y por ello no puede suspender o posponer su juicio acerca de los hechos que se suceden unos a otros en su dominio y frente a los cuales es preciso actuar o reaccionar rápidamente, aunque ello implique no haber alcanzado el grado suficiente de claridad o certeza que es alcanzable en el plano teórico. Como lo expresa Strauss, "toda 'decisión' teórica es reversible; las acciones son irreversibles".<sup>11</sup> Es decir, los errores en el campo de la teoría pueden ser corregidos; siempre se puede empezar de nuevo, anulando los errores cometidos. Pero, por cierto, no es posible seguir semejante procedimiento en la práctica. Los errores prácticos no pueden ser corregidos y pueden tener altos costos para muchos hombres.

Los costos prácticos de las teorías impresionaban a Burke, y ésta es la principal razón por la cual él rechazaba tan enfáticamente la implementación de teorías abstractas. Las teorías pueden ser verdaderas o falsas, pero no hay acciones verdaderas o falsas; las acciones sólo pueden ser buenas o malas, justas o injustas. Esta esencial diferencia de planos entre la teoría y la práctica es lo que debería detenernos antes de intentar llevar a cabo conexiones demasiado fáciles entre ambas. Burke percibió claramente esta diferencia, y desde el punto de vista de la filosofía política, es posible decir con Strauss que precisamente "las consideraciones de Burke acerca del problema de la teoría y la práctica son la parte más importante de su trabajo".<sup>12</sup>

Si se acepta esta perspectiva, el pensamiento de Burke puede ser considerado importante y hasta valioso en la historia de la filosofía política. Su importancia y valor se deberían no a su elaboración de una teoría conservadora ni a sus análisis de un evento histórico de trascendentes consecuencias como fue la Revolución France-

11 Strauss, op. cit., p. 309.

12 Strauss, op. cit., p. 303.

sa. Esos análisis fueron menos racionales que pasionales, menos filosóficos que políticamente comprometidos con una posición contrarrevolucionaria. De modo que centrar la importancia de Burke en estos aspectos de su trabajo podría incluso llevar a discutir si él fue realmente un filósofo político. Si, en cambio, se centra su importancia en sus aportes a la distinción entre teoría y práctica, la figura de Burke adquiere un lugar incuestionable en la historia de la filosofía política porque tal distinción ha sido uno de los problemas primordiales de la filosofía política desde su inicio en Platón y Aristóteles.

Así pues, aun cuando en último término uno pueda compartir la posición clásica, según la cual la teoría debe guiar a la práctica, parece justo reconocer la fuerza de Burke cuando advierte acerca de los peligros prácticos de tal posición, basándose en la experiencia de la Revolución Francesa. Por otra parte, es preciso observar que lo que Burke realmente critica es la aplicación de principios abstractos sin la debida consideración por las circunstancias concretas. El no propugna una total desvinculación de la práctica respecto de la teoría, porque ello implicaría que toda acción, sea buena o mala, moral o inmoral, justa o injusta, es igualmente justificable.

De hecho, el rechazo del idealismo abstracto por parte de Burke no lo llevó al relativismo moral o al oportunismo político. En la concepción de Burke, la política no puede ser separada de la justicia: "La justicia es el gran pilar político de la sociedad civil",<sup>13</sup> escribe. Hay, por lo tanto, una conexión entre la teoría y la práctica reconocida por Burke. Pero lo que él rechaza es el intento de implantar un concepto de justicia sin tomar en cuenta las condiciones concretas de la sociedad en la cual tal principio abstracto, por elevado que sea, puede no tener cabida sino a un muy alto costo.

Del mismo modo, si en la persecución de un buen fin se es indiferente a los medios para alcanzarlo, entonces se puede justificar cualquier inmoralidad como un instrumento útil para el logro del bien deseado. Una moralidad que deja de lado la consideración de los medios para concentrarse sólo en los fines es una falsa moralidad porque está desvinculada de las situaciones específicas y las circunstancias concretas.

Así pues, Burke no niega que los valores morales existan, pero sostiene que ellos deben ser encontrados en la situación real donde han de operar, y no ser impuestos en ella, o mantenidos en contra de ella, como hicieron los revolucionarios franceses. Estos condenaron el "orden presente" en su sociedad a la luz de un ideal imaginario, de un futuro perfecto. Ellos estuvieron dispuestos a sacrificar el presente en aras de un ideal que se alcanzaría en un incierto futuro.

La similitud de enfoques y procedimientos de los revolucionarios franceses y de los revolucionarios comunistas es evidente. Marx, como Burke, estudió con gran interés la Revolución Francesa de la

cual él extrajo valiosas enseñanzas en la dirección opuesta a Burke, por cierto. Burke estudió aquel fenómeno con el propósito de impedir su repetición en otros lugares, especialmente en Inglaterra. En este sentido, puede decirse que el esfuerzo de Burke ha sido exitoso.

A pesar de lo señalado, sin embargo, la posición de Burke es filosóficamente débil. De hecho, el pensamiento político de Burke carece de una doctrina filosófica positiva que pudiera ser levantada contra los principios totalitarios de la Revolución. En realidad, como Strauss acertadamente señala, Burke no escribió ningún trabajo teórico acerca de los principios de la política.<sup>14</sup>

Frederick Dreyer, a su vez, comienza su libro acerca del pensamiento político de Burke con las siguientes observaciones: "El estudioso que trate de definir la teoría política de Edmund Burke intenta algo que el propio Burke rechazó hacer. El nunca escribió un tratado político y con frecuencia aseguró ser un hombre práctico a quien le desagradaba la especulación y que pensaba acerca de la política en términos prácticos".<sup>15</sup> Es posible que la debilidad filosófica de Burke pueda atribuirse precisamente al hecho de que él haya adoptado dicha actitud.

Por otra parte, su rechazo a la idea general de que la teoría pudiera tener un papel rector de la práctica puede explicarse por su percepción de los horrores provocados por los filósofos dirigiendo una revolución.

Sin embargo, cabe preguntarse, si se rechaza la posibilidad de que la práctica sea orientada u ordenada por la teoría, ¿acaso no se está entregando el dominio de la vida política al oportunismo y la improvisación? Si no hay un concepto de justicia que trascienda las circunstancias concretas, la vida política se convierte en una mera lucha por el poder entre diferentes corrientes o partidos, ninguno de los cuales puede ostentar títulos suficientemente claros como para poder ser considerado mejor que cualquier otro. Si las diferentes posiciones políticas no están apoyadas en sólidas doctrinas filosóficas no hay razón para preferir una u otra; no hay razón para condenar o apoyar una revolución; ni tampoco la hay para defender o atacar el orden existente. La vida política queda en tal caso dominada sólo por creencias, opiniones, preferencias subjetivas, sin que haya ningún criterio para juzgar y elegir entre ellas.

En conclusión, Burke, al enfatizar el papel de la práctica sobre la teoría en la vida política, nos deja en el reino de la incertidumbre, del relativismo, de la improvisación. La doctrina clásica según la cual la teoría debe jugar un papel preponderante y rector en los asuntos políticos se mantiene en pie tras el trabajo de Burke y a pesar de los peligros prácticos que él tan elocuentemente denuncia.

14 Strauss, op. cit., p. 295.

15 Frederick A. Dreyer, *Burke's Politics: A Study in Whig Orthodoxy*. (Waterloo, Ontario: Wilfred Laurier University Press, 1979), p. 1.

## **PROPOSICIÓN DE UNA ESCUELA DE ARTES LIBERALES PARA CHILE\***

**Enrique Barros**  
**Arturo Fontaine T.**  
**Juan Andrés Fontaine**  
**Juan Pablo Illanes**

### **I. Propósitos y Filosofía para la Renovación de la Universidad Chilena**

Concebimos a la universidad como comprometida con la verdad y con la libertad necesaria para buscarla, sin ataduras con instituciones religiosas o políticas, y con una filosofía educacional mínima.

Toda institución educacional basa sus actividades en ciertos supuestos, a saber:

- i) Que hay ciertas disposiciones (hábitos, conocimientos, virtudes, valores, etc.), que es bueno y deseable que la juventud obtenga;

---

ENRIQUE BARROS. Abogado. Profesor de Derecho Universidad de Chile; Doctor en Derecho Universidad de München; colaborador asociado del Centro de Estudios Públicos.

ARTURO FONTAINE T. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile; M. A. y M. Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia; Profesor de Filosofía Universidad de Chile y Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, Director del Centro de Estudios Públicos.

JUAN ANDRÉS FONTAINE. Ingeniero Comercial de la Universidad Católica, M. A. en Economía, Universidad de Chicago y Gerente de Estudios del Banco Central.

JUAN PABLO ILLANES. Médico Cirujano Universidad Católica, Master of Public Health, Universidad de Harvard. Profesor de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile.

\* Este trabajo fue terminado en diciembre de 1981. Se publica por primera vez.

- ii) Que dichas disposiciones no se dan en forma completamente innata o espontánea, y que no se adquieren tampoco por el mero transcurso del tiempo, o por suerte o por don divino, sino que, por el contrario, pueden ser traspasadas de unos a otros, a lo menos en parte, a través de la instrucción y de la práctica.
- iii) Y, finalmente, que muchas de estas disposiciones requieren, para ser adquiridas, de profesores especializados. Esta división del trabajo hace, entonces, beneficioso el intercambio y la vida en común. Sin embargo, un verdadero sistema educacional ha de permitir incluso el cuestionamiento de estos postulados básicos, que la tradición y la experiencia avalan, ya que justamente lo que distingue a la educación genuina del adoctrinamiento es que este último censura tácita o abiertamente el análisis de sus fundamentos.

La universidad debe aspirar a educar a los sectores dirigentes del Chile del mañana, y debe tratar de seleccionar sobre la base de su capacidad, y no del dinero o del rango social. Educar implica preparar a otro para vivir bien, esto es, para ejercitar lo más plena y responsablemente posible las capacidades recibidas. Los medios que la universidad utilice para cumplir su cometido han de ser moralmente inobjectables.

La universidad es una institución de educación superior que se ocupa de la creación, conservación y transmisión del conocimiento humano fundamental. Ello pone a los investigadores en el lugar preeminente. La primera pregunta —al pensar una universidad— debe ser: ¿Cuál es el sistema que permite, dentro de nuestros medios, la mejor investigación posible? Sin un buen equipo de investigadores, la universidad es un peso muerto, ya que son ellos quienes le dan espíritu y calidad a la docencia.

La universidad —a diferencia de otras entidades parecidas— no se dedica solamente a la investigación sino que, a la vez, a la docencia de nivel superior. La universidad se justifica por la interdependencia que caracteriza a las distintas formas del conocimiento superior. Ello, unido al alto grado de especialización requerido, hace que el intercambio intelectual sea sumamente fructífero. Por lo tanto, alumnos y profesores se asocian y constituyen la universidad con miras a obtener beneficios mutuos, que se generan por el hecho de formar parte de una comunidad que, en su conjunto, se ocupa de todas las ramas del saber. No cabe una universidad que se dedique al cultivo de ciertas ciencias con exclusión de otras. La universidad, por su naturaleza, aspira a la reunión del saber superior.

Pensamos que ello se consigue creando escuelas profesionales en sentido estricto, y escuelas académicas, cuyos integrantes se consagren al

conocimiento puro, es decir, despreocupados de sus eventuales aplicaciones prácticas. Las escuelas profesionales han de ser escogidas entre aquellas que dados los medios disponibles estén por su naturaleza firmemente ligadas a las ciencias fundamentales y tengan, por tanto, el nivel que las haga dignas de formar parte del quehacer universitario.

La formación profesional puede también ser entendida hoy de manera amplia e incluyendo las carreras académicas. En este sentido amplio es, entonces, la formación profesional un mínimo que la universidad se propone conseguir y gracias a ella el estudiante ha de adquirir la capacidad de ganarse la vida por medios honestos, obteniendo de los demás la libre entrega de los bienes que necesita o desea para sus fines propios, a cambio del fruto de un trabajo que actualice sus mejores potencialidades.

Le damos importancia a la definición de este concepto porque creemos que pone de manifiesto la dignidad que tiene la formación profesional, el respeto a la libertad de contratar que debe implicar, y su carácter de instrucción superior por aquello de “las mejores potencialidades”. Decimos que es sólo un “mínimo”, porque bien puede un graduado de la universidad descubrir un teorema matemático o escribir un tratado de gramática sin haber sido contratado por institución académica alguna, y ganarse la vida sin utilizar sus conocimientos universitarios. Ello no frustraría la labor de la universidad en ese caso, ya que en los “fines propios” aludidos —tal vez, el amor al conocimiento por sí mismo— se vería reflejada su influencia formativa.

El cultivo de las mejores facultades es lo que la universidad debe enseñar como un modo de “vivir bien”. Esto incluye no sólo lo intelectual, sino que también la formación del carácter y de la personalidad, así como el traspaso de valores morales. Ello sólo parece posible a través de un estrecho contacto personal de maestros y discípulos, ya que en estas materias lo que cuenta en definitiva es el ejemplo. La creación de un ambiente de paz académica —de ocio en el sentido antiguo del término— que facilite este contacto cobra, por tanto, enorme trascendencia.

El cultivo de las artes y del deporte; una cantidad suficiente de profesores con jornada completa y vocación de maestros; un currículum inteligente y equilibrado que no sobrecargue a los alumnos con clases repetitivas o innecesarias; y un campus bien dispuesto, cuya arquitectura inspire un verdadero espíritu universitario son elementos sin los cuales el cumplimiento integral de la misión de la universidad se dificulta. Especial importancia tiene, en lo arquitectónico, además de las salas, los patios y laboratorios, que la biblioteca del campus no sólo esté bien provista de libros, sino que se transforme en el hogar de los estudiantes en su calidad

de tales. La construcción de ese espacio supone imaginar el lugar donde adquiere presencia física esa abstracción que es la Universidad. Los profesores y alumnos de las distintas disciplinas se reunirán allí día tras día para poder ser lo que son: estudiantes.

La universidad no es una institución entre otras. Es parte muy principal de un modo de ver la vida del hombre en sociedad, a saber, como ser capaz de pensar, de saber, de hablar, de conversar. Son estas habilidades las que nos caracterizan, creemos, entre los demás seres de la tierra. La universidad se consagra a ellas para que podamos llevar a cabo nuestro destino humano. Así ha entendido el saber la tradición occidental, a lo menos, desde Sócrates. Y si es cierto lo que decían los antiguos, y la contemplación de la verdad es, en efecto, lo que funda la felicidad propiamente humana, entonces la universidad es el hogar donde la promesa de la felicidad del hombre está, por así decirlo, como a la mano.

## II. Idea de una Educación Liberal para Chile

Proponemos distinguir entre estudios de pregrado conducentes al Bachillerato y estudios de graduados que culminan en la Licenciatura, Magister o Doctorado según los casos. Un programa de Bachillerato podría cumplirse con unos 40 cursos trimestrales o unos cuatro años de estudios. Obtenido el grado de bachiller, el graduado podrá incorporarse al mundo del trabajo o proseguir estudios para graduados. Los grados de Licenciado y Magister tomarán de uno a tres años, según las carreras.

“Educación liberal” se ha llamado desde tiempos del Renacimiento a aquella que se basa en la enseñanza de “artes liberales”. Se caracteriza este tipo de educación por poner el énfasis en el estudio de las ciencias y humanidades por sí mismas y no supeditadas a la vocación o especialidad del alumno. Es en tal sentido que afirmamos que las disciplinas quedan “libres”. El programa de Bachillerato que proponemos es un programa de educación liberal para Chile.

Los orígenes de esta concepción universitaria se remontan a la Universidad Medieval, si no antes. Su eficacia en el mundo de hoy lo indica el nivel académico de las universidades inglesas y norteamericanas en que se ha mantenido viva esta tradición.

Hay una diferencia importante entre el programa de educación liberal que proponemos y el que es común en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde, obtenido el grado de bachiller, los estudiantes postulan para ser aceptados en las escuelas de graduados. Ello se debe a que en esos países el

sistema universitario general ha adoptado esa tradición. Si en Chile una universidad experimentare, introduciendo este modelo, estaría en una situación diversa. Ello por el caso del alumno que hubiera cursado cuatro años en la Escuela de Artes Liberales y no quedase aceptado en la escuela de graduados a que aspira en la propia universidad. Otras universidades de no mediar convenios no le revalidarían más de uno a dos años. El riesgo de entrar a la Escuela de Artes Liberales de esta universidad sería demasiado alto. Esta dificultad, sin embargo, puede subsanarse fácilmente permitiendo que el alumno que así lo desee quede matriculado desde el primer año en su futura Escuela de Estudios de Graduados (Derecho, Ingeniería, etc.), sin perjuicio de lo cual pasaría sus primeros años de estudios universitarios en la Escuela de Artes Liberales.

Hemos estudiado diversos modos de concebir la educación liberal, tal como existe en Gran Bretaña y los Estados Unidos. La razón es que estos países hayan tal vez conservado más fielmente la tradición de la universidad medieval. La universidad francesa postnapoleónica o la alemana de la segunda mitad del siglo XIX que sirven de modelo a la universidad chilena del período republicano, quizás estén más lejos del espíritu de la universidad medieval. Para ello se han apoyado en la educación media en el liceo o en el gimnasio que cumple objetivos de formación humanística y científica que son, en general, muy remotos para nosotros. Se trata entonces de recuperar el espíritu que dio origen a la universidad en Occidente. Esto tiene particular importancia, puesto que el impulso fundador, la idea organizacional, contiene ya la finalidad y, en cierto modo, el destino de una institución de esta naturaleza.

En el programa de Bachillerato en Artes Liberales que proponemos se distingue, en primer lugar, entre *Núcleo Básico* y *Mención*. El primero es un conjunto de cursos generales y obligatorios para todos los alumnos. La Mención se obtiene en la disciplina académica que escoja el estudiante (filosofía, matemáticas, economía, etc.). Así, el grado que se otorga es, por ejemplo, “Bachiller en Artes Liberales con Mención en Matemáticas”.

El programa de Bachillerato distingue además entre cursos de nivelación, prerequisites y cursos libres.

Prerequisites son cursos que establecen ciertas carreras como condiciones sine qua non para ingresar a ellas. Así, por ejemplo, en Derecho, que no daría lugar a Mención, se exigiría la aprobación de ciertos cursos como parte del programa de Bachillerato antes de iniciar estudios de graduados.

Nivelaciones son cursos que han de tomar aquellos alumnos que pese a haber sido aceptados por la Universidad no han aprobado sus Exá-

menes de Nivelación en lenguajes (inglés, matemáticas y redacción). Dichos estudiantes necesitan suplir los vacíos de su Enseñanza Media tomando cursos en las materias señaladas hasta aprobar los Exámenes de Nivelación correspondientes. Quienes aprueban Exámenes de Nivelación sin necesidad de cursos aumentan su cuota de cursos libres.

Cursos libres son aquellos que los estudiantes escogen sin ninguna restricción, pudiendo limitarse su número a un tercio del total de cursos del bachillerato. Se establece este requisito para permitirle al estudiante explorar sus gustos y aptitudes, lo cual se estima esencial para una verdadera educación liberal. Los alumnos que así lo deseen podrán destinar estos cursos para adelantar en su preparación profesional. Así, por ejemplo, quien use estos cursos para avanzar más rápidamente en Derecho podría egresar como Licenciado dos años después del Bachillerato, vale decir, tras seis años de estudios universitarios; y el estudiante que haga lo propio en Economía podría recibirse al cabo de un año de estudios de graduados.

El Núcleo Básico se compone de cursos de formación general obligatorios para todos los alumnos de la Universidad. Se trata de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conocer las estructuras lógicas que articulan las matemáticas; el “modo de pensar” de una ciencia natural (tajes como física o biología) y de una ciencia social (como la economía); las “grandes obras e ideas” del campo de las humanidades y la práctica o apreciación elemental de al menos una actividad de carácter artístico.

Matemáticas, Ciencia Natural, Ciencia Social, Humanidades y Arte son las disciplinas que componen el Núcleo Básico del Programa de Bachillerato. Se ha buscado un equilibrio entre materias científicas y no científicas.

Muchos “colleges” norteamericanos —por ejemplo Princeton— persiguen este mismo objetivo y sin embargo no tienen un equivalente del Núcleo Básico. Los alumnos, en términos generales, están obligados a tomar 2 cursos semestrales a escoger en alguna ciencia social, ciencia natural, artes y letras e historia, filosofía o religión. El programa de la Universidad de Yale es aún más libre, ya que no exige, sino que sólo recomienda tomar cursos en las distintas áreas. No hemos seguido este modelo sino uno de menor flexibilidad curricular. El programa que proponemos tiene importantes diferencias con los de los “colleges”, aun de aquellos menos flexibles —como Columbia y Chicago— y representa un plan de estudios concebido para operar en la realidad del sistema educacional y de la cultura chilenos.

En el sistema de mayor flexibilidad puede ocurrir que un estudiante, por ejemplo, tome dos cursos sobre una obra de Darío y cumpla así con

artes y letras. El alumno se puede graduar, entonces, aprobando cursos de aspectos puntuales de las distintas disciplinas, lo cual da como resultado una miscelánea y no una formación general. Las reformas recientes en la Universidad de Harvard se encaminan a corregir esta situación que se ha generalizado lo suficiente como para estar suscitando reacciones por parte de las autoridades académicas. La experiencia indica que, de hecho, los cursos puntuales y aislados con frecuencia no adentran al alumno en el modo de pensar de una rama del saber. La expansión y especialización del conocimiento lo dificultan y facilitan en cambio el que en lugar de formación básica el estudiante encuentre en ellos una miscelánea inorgánica.

Es para evitar este riesgo que se establece el Núcleo Básico. Se determina, entonces, qué disciplinas científicas permiten cumplir con el requisito de ciencia natural; qué tipo de curso de matemáticas tiene el nivel y el rigor lógico que permite satisfacer el requisito de matemáticas; qué cursos permiten satisfacer el requisito de ciencia social; en fin, la lectura de qué libros permite cumplir el requisito de humanidades. El sistema más flexible supone alumnos muy maduros y de gran responsabilidad. No parece prudente ensayarlo en Chile, al menos a esta altura.

Es indudable que estas decisiones y juicios envuelven muchos imponderables y cierto grado de discrecionalidad. Existe, además, el peligro de que estos cursos de generales y panorámicos pasen a ser lisa y llanamente superficiales. Es para precaverse en contra de posibles arbitrariedades que el Núcleo Básico se compone de disciplinas que la tradición considera fundamentales. Dentro de ellas, los cursos se ocupan, a su vez, de temas que la tradición y la opinión imperante en los círculos especializados consideran centrales. Para evitar que lo panorámico de los cursos degenere y los haga superficiales, se procurará que el profesorado que los dicte sea de reconocida excelencia académica. Se establecerán, a su vez, sistemas de evaluación que hagan costoso para profesores y alumnos rebajar el nivel. Estos procedimientos disminuyen, pero no hacen desaparecer los peligros señalados.

Con todo, se ha estimado preferible correr estos riesgos ante lo que representa el peligro de “la miscelánea” del modelo más flexible.

Una genuina educación liberal contempla sólo Menciones en disciplinas académicas o ciencias puras, tales como matemáticas, filosofía, física, biología, historia, economía, música, sociología, arte, literatura, etc. Las ciencias aplicadas y los estudios profesionales no deben formar parte obligatoria del programa de Bachillerato porque lo que define una educación liberal es el estudio de las disciplinas por sí mismas, es decir, no dependientes de la profesión que después ejercerá el estudiante. Sólo entonces es el programa de Bachillerato una experiencia propiamente académica.

En tal sentido, es preciso mantenerse alerta, a fin de que no se desvirtúe el programa de educación liberal. Vale la pena subrayar dos maneras en que ello puede ocurrir. La primera es que la universidad otorgue Menciones en campos del conocimiento que no son disciplinas académicas por carecer de un punto de vista propio y del rigor que las constituye como tales.

Ha ocurrido en muchos “colleges” de Estados Unidos que se creen Menciones en torno a materias que son dignas de estudio, pero que no definen una disciplina sino que, más bien, un campo que abordan varias ciencias cada cual desde su ángulo. Así, por ejemplo, fenómenos como la marginalidad o la polución, e instituciones tales como la familia o la televisión merecen ser analizados y estudiados en la universidad. La economía, la sociología, la psicología, la historia, la antropología, la física y la biología son algunas de las ciencias que pueden contribuir a la tarea. Sin embargo, una Mención en “polución” o en “familia” carece de sentido. Para poner un ejemplo más pedestre: no existe la ciencia del caballo. El caballo puede ser estudiado desde varios puntos de vista. Y así existe el caballo que estudia Leonardo para hacer una escultura ecuestre y el caballo cuyos genes estudia el biólogo.

Otra manera común de desvirtuar la naturaleza del programa de “educación liberal” consiste en otorgar Menciones en conjuntos de disciplinas cuyo punto de contacto está dado por su utilidad en el ejercicio de determinada profesión. El enfoque proviene de la profesión y no de las ciencias mismas. En tal caso se está supeditando la formación académica a la profesional, es decir, la educación deja de ser libre o liberal.

El programa que conduce a la Mención le significa al alumno familiarizarse con alguna disciplina académica de su elección. Se establece un máximo de cursos trimestrales —alrededor de un tercio del total de cursos del bachillerato— para evitar que el programa de la Mención se extienda hasta eliminar los cursos libres. Ello no impide, como se ha dicho, que los alumnos tomen todos o algunos de los cursos libres en el mismo Departamento donde obtuvieron la Mención. Los cursos han de ser intensivos y cubrir en profundidad los aspectos centrales de la disciplina correspondiente. Por supuesto que no se pretende que quien obtenga su Mención en física domine las “ciencias físicas”. Se trata de que se familiarice con los elementos de las teorías principales y quede, entonces, con una “buena base”, es decir, con aquello que permite seguir siendo capaz de estudiar más adelante en la vida.

Conviene no confundir este proyecto de educación liberal con la simple adición de cursos de cultura general al currículum convencional de

las Escuelas Profesionales. Esta última fórmula es conocida en Chile. Se ha ensayado repetidas veces durante los últimos veinticinco años en las Escuelas de Medicina, rigió en la Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica en la década del 60, y ha existido ininterrumpidamente en la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile durante los últimos veinticinco años. La adición de cursos obligatorios de filosofía, historia y literatura al currículum del estudiante de ingeniería tiene características pedagógicas diferentes. Los alumnos de Medicina o Ingeniería comprenden rápidamente que los cursos de anatomía o de mecánica racional, por ejemplo, están entre los cursos claves y no así el de literatura. Los cursos humanísticos tienden a ser considerados secundarios.

Lo que caracteriza a la educación liberal verdadera es la existencia de un programa que consiste en el estudio serio de alguna ciencia o disciplina básica del saber. El bachiller obtiene una Mención en Economía (no en Administración de Empresas o Leyes); en Matemáticas (no en Pedagogía en Matemáticas ni en Computación); en Física (no en ingeniería eléctrica); en Literatura (no en Periodismo), y así sucesivamente. El Núcleo Básico permite una elección informada de esa disciplina matriz, lo cual sólo es posible conociendo las demás disciplinas a un nivel más alto y con una madurez mayor que la de la Enseñanza Media. No se trata, por tanto, de una adición inorgánica a un programa profesional previamente escogido.

Como el Núcleo Básico comprende alrededor de un año y medio de estudios, en general, el alumno puede postergar la elección de su Mención hasta el segundo año sin mayores consecuencias en términos de la duración de sus estudios universitarios.

Elegir la Mención significa decidirse por una disciplina académica matriz que en general sirve de base a varias carreras académicas o profesionales. Escoger Mención no implica haber escogido la carrera. Una Escuela de Artes Liberales podría ofrecer inicialmente cuatro Menciones, a saber: Economía, Física, Matemáticas y Filosofía. En tal caso, la Mención en Economía será el camino natural para realizar estudios graduados de Ingeniería Comercial, Economía, Derecho e Ingeniería Industrial. La Mención en Física permitiría continuar estudios de Física, Filosofía o Matemáticas conducentes al Magister en dichas disciplinas, y de Ingeniería Civil a nivel de graduado. La Mención en Matemáticas se continuaría con estudios de Ingeniería Civil, de Matemáticas, de Filosofía, de Física o de Economía conducentes al Magister en estas ciencias. La Mención en Filosofía permitiría el acceso a la Escuela de Derecho a nivel de graduado y de Filosofía para aquellos que se interesen por obtener el grado de Magister en esta disciplina.

El grado de Bachiller en Artes Liberales que se otorgara sería final, en el sentido de que no estaría concebido sólo como medio para obtener la Licenciatura, el Magister u otro grado. Habrá quien es, como ocurre con frecuencia en Gran Bretaña y los Estados Unidos —y antes también en España, Francia, Italia o Alemania— se incorporen directamente al mundo del trabajo, y obtengan allí el conocimiento de su oficio y profesión. A menudo sucederá esto con quienes serán en definitiva administradores, ejecutivos, empresarios, corredores de la Bolsa, periodistas, escritores, agricultores, publicistas, etc. En muchos casos, el oficio se aprende en la práctica. A veces, las mismas empresas y los institutos especializados están en mejores condiciones que la universidad para transmitir el conocimiento de técnicas y oficios específicos. El modelo permite que los estudiantes dediquen un tiempo al trabajo o a otras actividades antes de iniciar estudios de graduados, como es frecuente en otros países. Abriga, asimismo, la posibilidad de terminar con los estudios en el extranjero, especialmente en materias en que el desarrollo relativo de los estudios de postgrado en el país sea inferior.

Otra parte de los graduados podría ingresar a universidades chilenas con las cuales se establezcan convenios o simplemente lo harán por la vía de casos especiales, es decir, sobre la base de convalidar cursos realizados en la universidad de origen.

Finalmente, quienes decidan continuar en la misma universidad podrán aspirar a proseguir estudios de graduados conducentes a los grados de Licenciado o Magister en Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Filosofía, Matemáticas, Economía, Física, Periodismo o Educación. □

## DOCUMENTO

### PROYECTO ACADÉMICO PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

Enrique Barros B., Hernán Chuaqui K.,  
Alvaro Donoso B., Arturo Fontaine T.,  
Juan Andrés Fontaine T., Juan Pablo Illanes L.,  
Jorge Soto A. y Jorge Vásquez P.\*\*

\* Este proyecto académico es una versión extractada y revisada de los Documentos "Universidad Finis Terrae: Características básicas", 3 de marzo de 1982; "Documento Base" y "Programas de Cursos de Pre-Grado, anexo 1, volumen 1, Núcleo Básico" (selección) del 30 de julio de 1982, editados por la Fundación Finis Terrae (versión mimeografiada).

\*\* Enrique Barros B., Abogado. Profesor de Derecho Universidad de Chile; Doctor en Derecho Universidad de München, colaborador asociado del Centro de Estudios Públicos.

Hernán Chuaqui K., Ingeniero Eléctrico, Universidad de Chile. Ph. D. en Física, Imperial College, Londres. Profesor Facultad de Física Universidad Católica de Chile.

Alvaro Donoso B., Ingeniero Comercial Universidad Católica; Master en Economía, Universidad de Chicago. Profesor investigador Universidad de Chile.

Arturo Fontaine T., Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile; M. A. y M. Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia; Profesor de Filosofía Universidad de Chile y Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, director del Centro de Estudios Públicos.

Juan Andrés Fontaine T., Ingeniero Comercial Universidad Católica, M. A. en Economía, Universidad de Chicago y gerente de Estudios del Banco Central de Chile.

Juan Pablo Illanes L., Médico Cirujano Universidad Católica; Master of Public Health, Universidad de Harvard. Profesor de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile.

Jorge Soto A., Licenciado en Ciencias, mención Matemáticas, Universidad de Chile. Doctor Universidad de Strasburgo y de la Universidad de París-Sud. Profesor Titular del Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile.

Jorge Vásquez P., Ingeniero Civil Universidad Católica; M. Sc. y Ph. D. Universidad de California (Berkeley). Profesor de Ingeniería Civil, jefe programa de post-grado en Ciencias de la Ingeniería, Escuela de Ingeniería Universidad Católica de Chile.

## Presentación

La Fundación Universidad Finis Terrae ha brindado la oportunidad de pensar una universidad con entera libertad y sin inhibiciones ni restricciones. Los resultados de esta reflexión han interesado a muchísimos profesores y autoridades académicas de las diversas universidades del país. Los documentos, que aquí se presentan en una versión extractada y revisada, han estado circulando mimeografiados desde marzo de 1982, y recogen el trabajo de más de 40 destacados intelectuales y profesores chilenos bajo la coordinación de quienes firman estos textos. Se dan a conocer estos estudios como un aporte a la reflexión acerca de la universidad chilena.

Este proyecto de universidad, que fue patrocinado y apoyado por la Fundación Universidad Finis Terrae, por la Fundación del Pacífico y el Centro de Estudios Públicos, tuvo su origen en una inquietud promovida por intelectuales, empresarios y hombres públicos y concretada por algunos de nuestros más destacados universitarios. Todos comparten la idea de que la universidad debe ser el lugar de encuentro libre, respetuoso y honesto de la ciencia, de las humanidades, de la técnica y de las artes.

La universidad constituye una fuerza vital de la sociedad en que se desarrolla. El proyecto que se ha elaborado, y que aquí se presenta, tiene inevitablemente a Chile como medio ambiente y como referencia.

La radicalidad del proyecto consiste, sin embargo, en que la reflexión se centra en lo específico e insustituible de la universidad. No tiene otras metas que no sean la proposición de una universidad óptima que se justifique por sí misma. En tal sentido, el proyecto se inserta en la tradición clásica, más necesaria que nunca en la compleja modernidad, de que el mejor servicio que la universidad puede prestar al país es constituir una comunidad que se ocupe con dignidad de la reflexión, de las artes, ciencias y educación. El proyecto parte del axioma de que la mejor contribución de la universidad al bien general consiste en llevar a cabo las tareas propias en el límite de lo posible.

Este proyecto universitario no es neutro ni es un patrimonio del que se puede usar y disponer para cualquier arbitrio. Constituye un compromiso ético, cuya esencia trasciende incluso el marco formal en que se planteó.

El proyecto recoge la experiencia de éxitos y fracasos de la universidad chilena, como también ajenos. Posee, ciertamente, elementos y aspectos técnicos aislables, pero como idea de universidad, constituye una unidad.

Carlos Alberto Cruz  
Rector Provisional  
Fundación Universidad Finis Terrae

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Fundación Universidad Finis Terrae, la Fundación del Pacífico y el Centro de Estudios Públicos, como asimismo la colaboración del personal administrativo del CEP, en especial] de la Srta. Ana María Folch V. y del Sr. Alfredo Machuca Q.

## 1 Por Qué una Nueva Universidad

### 1.1 Idea de la Universidad

La idea es pensar un modelo de universidad, destinado a la educación superior integral y completa, la investigación, el raciocinio y la cultura, atendiendo a las necesidades de un país en desarrollo. Entendemos que una universidad debe poseer los caracteres de excelencia, independencia del Estado, y de grupos y organizaciones religiosas, políticas y económicas; y de apertura a todas las corrientes de pensamiento.

Creemos que el sistema universitario chileno aguarda una renovación profunda; que nuestros mejores académicos de las distintas disciplinas han estado planteando constantemente la necesidad de esta transformación desde hace ya más de 20 años; y que, sin embargo, la verdadera reforma de nuestro modelo educacional aún sigue pendiente.

Pensamos que una nueva universidad podría llegar a ser un complemento del sistema universitario vigente, capaz de asumir esa tarea de experimentación y transformación de la educación superior chilena. Esto nos parece posible, dado que los vacíos de la universidad chilena no se deben en absoluto a falta de recursos humanos, puesto que se cuenta con un profesorado de gran calidad y espíritu universitario, sino que, más bien, a las rigideces propias de instituciones grandes y consolidadas, con estructuras y relaciones de poder ya establecidas y centralizadas, y excesivamente dependiente del subsidio fiscal directo.

Las líneas que siguen no constituyen sino una invitación a participar crítica y activamente en una tarea creadora que mira al futuro del país. Nuestras consideraciones comienzan con un diagnóstico de los vacíos de la educación superior chilena, y luego esbozan el modelo universitario que proponemos.

### 1.2 Vacíos del Modelo Universitario Vigente

Toda crítica radical y razonada al sistema universitario imperante, si viene de quienes se han educado en él, es, en cierto modo, un elogio, pues revela que dicho sistema enseñó a cuestionar sus bases, lo que no es poco decir en su favor. Las reflexiones que siguen quieren ser una contribución al mejoramiento del sistema universitario nacional. No se analizarán aquí los indudables y conocidos méritos de la universidad chilena que ha desempeñado un papel sumamente destacado entre las de Hispanoamérica. Gracias a nuestra experiencia en el propio sistema universitario vigente, complementada por la experiencia de modelos alternativos —oportunidad que también le debemos a la universidad chilena— reconocemos la utilidad del modelo universitario que estamos proponiendo. Nuestras críticas, que se señalan a continuación, han surgido al interior de la uni-

versidad vigente. También nuestro proyecto, que se basa en inquietudes y proposiciones que los académicos de Chile han reiterado durante los últimos años. Queremos ofrecer una alternativa capaz de ampliar, complementar y enriquecer el sistema universitario nacional.

El sistema universitario imperante fuerza a los alumnos a decidir su carrera profesional a los 17 años. El estudiante debe decidir a esa edad si, por ejemplo, le conviene ser abogado, historiador o periodista; médico, biólogo o profesor de biología; arquitecto, pintor, diseñador o decorador; economista, ingeniero industrial, administrador de empresas o abogado de empresas, etc. Los alumnos carecen del conocimiento necesario, tanto respecto de sus propias capacidades e inclinaciones, como de las disciplinas intelectuales básicas que están en juego y de su relación con los oficios y profesiones del caso. Decisiones tomadas en medio de tanta incertidumbre y presión psicológica, naturalmente ocasionan errores y frustraciones. El costo de cambiar de carrera es grande, ya que prolonga el período de estudios. No cabe duda de que un serio problema de orientación profesional aqueja al sistema universitario imperante. Ello tiene importantes consecuencias.

En primer lugar, afecta el rendimiento académico, porque el incentivo para estudiar es mayor cuando hay una clara vocación. La mayoría de los estudiantes se da cuenta de que su decisión no se tomó con conocimiento de causa y de que, por tanto, su vocación —si puede así llamársela— no puede ser segura. Y esa inseguridad debilita la voluntad de estudiar a fondo las materias escogidas. Esto rebaja el nivel y crea un ambiente de menor esfuerzo y menor competencia. La calidad y el interés se miden en términos relativos. Es comparativamente más difícil estar dentro de los mejores de un curso en el cual la mayoría de los alumnos está motivado porque saben que quiere estudiar lo que está estudiando. A ello se deben, en parte, los altos porcentajes de repitencia que, en el caso de los ramos introductorios de matemáticas, superan el 50%.

En segundo lugar, por prudencia, los estudiantes se vuelcan masivamente hacia las carreras menos riesgosas, es decir, Arquitectura, Derecho, Ingeniería, Medicina, Ing. Comercial. Más del 80% de los alumnos que obtuvieron sobre 700 puntos en la PAA ingresaron a dichas carreras en 1981. (Cuadro N° 1, p. 270). La extrema incertidumbre hace conveniente y razonable la adopción de un criterio sumamente conservador, dado que no es posible suspender la decisión sin gravísimos costos conocidos. Reducido así el espectro de posibilidades, los jóvenes compiten angustiosamente por "quedar" en algunas de esas carreras tradicionales, en especial, dado el gran incremento de los postulantes a los últimos años (Cuadro N° 2, p. 271). Naturalmente, en el contexto de un sistema universitario caracterizado por su rigidez para adecuar su oferta de vacantes por carrera a las preferencias manifestadas por los postulantes, sólo una minoría de los que postula lo logra. Así, por ejemplo, Derecho ofre-

ce en la U. de Chile y en la Universidad Católica un total de 260 vacantes y quedan 584 alumnos en lista de espera en primera preferencia y que están entre los 20.000 mejores; en Ingeniería Comercial se ofrece entre ambas universidades un total de 300 vacantes y quedan 1.005 postulantes en lista de espera que marcaron esa carrera como su primera preferencia y que están entre los 20.000 mejores; y en Ingeniería Civil se ofrecen 975 vacantes y quedan 819 alumnos en lista de espera en primera preferencia y que están entre los 20.000 mejores. (Cuadro N° 3 p. 271.) A estos mismos factores se debe que aproximadamente un 30% de los que han ingresado a la Universidad Católica en los últimos 3 años tiene un año o más de estudios universitarios ya cursados. Por esta misma razón es que en la Universidad de Chile el año 1980 fue admitido aproximadamente un 50% de alumnos de la promoción del año y alrededor de 50% eran de promociones anteriores. (Cuadro N° 4, p. 272.). En las carreras que no son de las preferidas se encuentran masas de alumnos que están ahí a regañadientes y forzados por las circunstancias, mientras esperan poder cambiarse a la carrera a que aspiraban, ya sea por la vía de los casos especiales, ya sea dando otra vez las pruebas de admisión. Así, por ejemplo, sólo un 15% de los admitidos en Educación de la Universidad Católica la tenía como primera opción; y para un 55% aproximadamente, era la séptima u octava preferencia. (Cuadro N° 5, p. 272.)

El sistema penaliza a los estudiantes de gran capacidad e intereses diversos, vale decir, a una buena parte de los mejores alumnos. Las barreras reales entre las distintas disciplinas son, en el fondo, tenues y relativamente convencionales. Es señal de profundidad intelectual y de precocidad —no de superficialidad e inmadurez— el comprender a temprana edad que un interés real por la economía no sólo no excluye un interés por la historia, la política y las matemáticas, sino que lo supone.

En particular, la modalidad educacional existente en Chile dificulta la formación de los creadores e investigadores, rebajando con ello la calidad de la docencia universitaria. Como el joven no puede saber a los 17 años si le gustan las matemáticas como para ser matemático o físico teórico o ingeniero civil o economista, el alumno, por razones señaladas, opta por alguna de las últimas carreras. Porque, ¿quién es capaz de saber si realmente quiere y puede ser biólogo o filósofo a los 18 años? (Cuadro N° 1.) Esto significa que se penaliza a los estudiantes que se inclinan por las ciencias y las humanidades en favor de las carreras profesionales con el consiguiente perjuicio para la universidad y el país. El sistema desincentiva innecesariamente la educación de los que se inclinan por las carreras académicas, de donde saldrán los creadores, los inventores, los descubridores, lo cual empobrece el patrimonio cultural de Chile y sus posibilidades de desarrollo.

El modelo universitario vigente no se preocupa lo suficiente de la formación de los alumnos ya que se considera que ésta debe ha-

berse adquirido previamente. El aislamiento prematuro de los estudiantes de las distintas carreras y escuelas hace que, en muchos casos, la experiencia universitaria no se distinga de la educación de un instituto especializado. Se trata más que de una formación, de un adiestramiento. No hay una comunicación interdisciplinaria efectiva y, en tal sentido, las ventajas que acarrea el formar parte de una comunidad universitaria no se aprovechan bien. Más aún: la universidad no forma, porque da la cultura por supuesta. Ello tiene un efecto aristocratizante en el mal sentido del término.

Todos sabemos que en las carreras profesionales el modelo vigente no se da por aludido de esta realidad. A quienes no tuvieron la suerte de tener una enseñanza media de excepción o de provenir de hogares cultos, el modelo universitario actual no les ofrece una nueva oportunidad. Quien no adquirió los cimientos de una sólida cultura antes de la universidad, tiene poquísimas oportunidades de hacerlo posteriormente. El modelo universitario existente, en este sentido, no traspasa valores y no da una visión del mundo. Grupos de maestros e individuos aislados claro que lo hacen. No la universidad como tal.

No es suficiente, creemos, que el estudiante de Ingeniería Comercial o de Pedagogía en Matemáticas conserve para toda la vida la imagen de la literatura o de la historia que el profesor de castellano pudo transmitirle hasta los 16 ó 17 años. No es suficiente que un abogado, un periodista, un historiador o un profesor de castellano se quede con la visión de las matemáticas y de la ciencia que el liceo pudo comunicarle.

En particular, el modelo universitario vigente no les da un papel educacional verdaderamente relevante a los artistas. El mundo de las letras y de las artes transcurre en gran parte fuera de la universidad. La sensibilidad de los estudiantes se forma y cultiva al margen de la universidad como tal. Salvo en las escuelas que se dedican únicamente a ello, la dimensión estética del ser humano es ignorada. A consecuencia de esto, los artistas buscan apoyo en quienes les ofrecen jugar un papel significativo. Ciertas organizaciones políticas han sabido aprovechar bien esta situación. Y, por otra parte, altos ejecutivos y profesionales de influencia quedarán inevitablemente colocados en posición de gravitar en la vida artística nacional y en el gusto, careciendo de la formación necesaria.

La sociedad libre supone gran responsabilidad de parte del individuo y la capacidad de tomar decisiones razonadas. La universidad de Chile del mañana no puede abandonar las tareas más importantes de la formación del individuo. Debe asumir su función educadora en forma integral. No puede, por tanto, dar la cultura por supuesta.

La universidad no constituye una experiencia intelectual común para buena parte de los que han pasado por ella. Abogados, ingenieros comerciales, médicos y periodistas carecen de un lenguaje común. Con motivo de las modernizaciones económico-sociales em-

prendidas durante los últimos años, se ha puesto de manifiesto el costo que esto implica; y lo mismo que obstruye la discusión de los asuntos públicos, también obstaculiza la toma de decisiones al interior de la empresa. No parece una fórmula eficiente la que hace que el abogado de empresa opere con los rudimentos de economía que aprendió en el liceo y en algún curso introductorio que tomó en primer año de Leyes. No parece lógico que, en general, quienes se interesen por las humanidades suspendan su preparación en matemáticas en la Enseñanza Media, ni que los que se dedicarán al campo científico y tecnológico congelen su formación ética y valórica al nivel de los 17 años. Esto genera grupos profesionales y dirigentes escindidos e ineficaces.

El modelo imperante, por último, debilita la preparación profesional de los que siguen carreras que no exigen formación en alguna disciplina matriz. Ello ocurre en Periodismo, por ejemplo, y en varias carreras del área de Ciencias Sociales. En verdad, la preparación intelectual se logra a través del conocimiento de al menos una disciplina académica estudiada a fondo. Quien ha hecho, al menos una vez en la vida, la experiencia de estudiar en serio las bases de una disciplina matriz (Matemáticas, Física, Filosofía, Historia, Economía, etc.) sabe ya lo que es pensar y lo que es estudiar. Y ello constituye un capital inapreciable en la vida de un profesional, especialmente en esta época, en que los conocimientos se renuevan cada vez con mayor rapidez.

### 1.3 Supuestos del Modelo Universitario Imperante

El modelo universitario chileno parte de la base de que la formación general termina antes de la universidad, es decir, con las "Humanidades" (lo que es hoy la Enseñanza Media). A partir de ese momento, el alumno estaba en condiciones de rendir un examen, "el Bachillerato" (hoy la Prueba de Aptitud Académica) y, obtenido el status de bachiller, escogía una profesión y se consagraba al estudio de ella. La Universidad de Chile y después la Universidad Católica estaban concebidas como instituciones para realizar estudios de graduados. Durante el siglo XIX las ciencias y disciplinas básicas se aprendían, por ejemplo, en el Instituto Nacional, que había incorporado a gran parte de los profesores de la antigua Universidad de San Felipe.

El supuesto del sistema se dio por fracasado hace por lo menos unos 40 años. El hecho era que no se podía enseñar Ingeniería o Medicina al egresado de un liceo. Es decir, nuestros bachilleres no eran bachilleres. Era preciso que se dedicaran unos 3 años por lo menos al estudio de las ciencias básicas. Para que aquéllo fuese posible era menester darle mayor auge a la investigación y fomentar el cultivo de las ciencias por sí mismas, y no sólo como instrumento de las carreras profesionales. Los investigadores surgieron al amparo de las escuelas profesionales y al servicio de ellas.

A poco andar, los investigadores requirieron mayor indepen-

dencia. Se empezó a criticar entonces la universidad "profesionalizante", es decir, aquella que entiende los conocimientos básicos como meros instrumentos al servicio de las técnicas y oficios. La paradoja de dicha concepción universitaria era —y es— que el cultivo a fondo de las carreras profesionales cada vez supone un conocimiento más acabado de las disciplinas básicas. El perfeccionamiento de los estudios profesionales requiere de investigación en ciencias puras. Pero los académicos, para cumplir su cometido, exigen independencia de las escuelas profesionales. La reforma de fines de los años 60 terminó en una lucha por conseguir la gravitación política de la universidad para influir en el país, mas en su origen, era un intento por liberar el cultivo de las ciencias y disciplinas fundamentales de la tutela de las escuelas profesionales.

La reforma de los años 60 dio por resultado la creación de unidades académicas consagradas a la ciencia y separadas de las escuelas profesionales. Y esto fue positivo. No obstante, dejó pendiente la solución del problema básico: el modelo educacional vigente es un híbrido, cuyo supuesto —que los alumnos egresados de la Enseñanza Media tienen los conocimientos del bachiller— aún está subyacente, como lo prueba el hecho de que se sigue forzando a los alumnos a escoger su carrera aproximadamente a los 17 años de edad.

A partir de dicho supuesto, los programas universitarios se organizaron con el objeto de maximizar la calidad profesional del recién egresado. En verdad, la educación universitaria puede orientarse, grosso modo, o a la maximización de la calidad profesional del recién egresado o a la maximización de la capacidad de aprender a lo largo de la vida profesional. El primer modelo —que ha primado en las universidades chilenas— significa programas académicos que incluyen una buena cantidad de cursos destinados a la enseñanza de técnicas y aplicaciones. A continuación presentamos una concepción que se enmarca dentro del segundo modelo.

## 1.4 Esbozo de un Modelo Alternativo

### 1.4.1 Facultad de Artes Liberales y Grado de Bachiller

Proponemos un programa académico que junto con dar una sólida formación general, permita el estudio serio de a lo menos una disciplina básica (Matemáticas, Filosofía, Economía, Historia, Física, Biología, etc.). Durante esta primera etapa de estudios universitarios de pre-grado, el alumno deberá escoger un área del conocimiento, pero no necesariamente una profesión específica. Para iniciar la segunda etapa —de estudios de post-grado— habrá de escoger una profesión (Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Derecho, Física, Filosofía, Matemáticas, etc.).

Nuestra proposición es sólo una versión posible de este modelo. Creemos que se adaptaría bien a la realidad chilena.

Pensamos que los estudios de pre-grado han de iniciarse con lo

que hemos llamado "Núcleo Básico", que está destinado a darle al alumno una perspectiva cultural amplia y a permitir una elección informada de su disciplina matriz. (Cuadro N° 6, p. 243.) El Núcleo Básico se compone de 14 cursos trimestrales y comprenderá la obligación de seguir una secuencia de 3 cursos trimestrales en Matemáticas; Humanidades; Ciencias Sociales (Economía); Ciencias Naturales (Física o Biología); y dos trimestrales en alguna de las artes (Teatro, Coro, Pintura, Narrativa, etc.).

El segundo componente fundamental de los estudios de pre-grado es el estudio de una disciplina académica fundamental en virtud de lo cual el alumno obtiene una Mención. Las disciplinas académicas que dan origen a una Mención son ramas básicas del saber y se estudian por sí mismas, y no sólo como medios para la preparación profesional o práctica en general.

Se distinguen, comúnmente, del saber aplicado al que sirven de base. La idea es que el alumno consagre 18 cursos trimestrales al conocimiento de los principios fundamentales de alguna disciplina matriz antes de realizar estudios aplicados.

Las menciones comprenden ciencias como Filosofía, Matemáticas, Física, Economía, etc.

Finalmente, el tercer ingrediente de los estudios de pre-grado lo constituyen los cursos libres. El alumno ha de tener una cantidad suficiente de cursos de su entera elección para explorar sus gustos e inclinaciones, profundizar materias de su interés y adelantar —si lo estima conveniente— su preparación profesional o de post-grado. Hemos llamado "opción maximal" el plan de estudios que se recomienda al alumno que quiera concluir sus estudios lo más rápidamente posible. Quienes no escojan la opción maximal, prolongan sus estudios en aproximadamente un año más, pero tienen la posibilidad de llevar a cabo un plan de estudios más personal, o, por ejemplo, obtener dos menciones: Matemáticas y Filosofía; Economía y Física; Física y Matemáticas; Economía y Filosofía; Matemáticas y Economía. Ello es posible en virtud de los 18 cursos trimestrales libres.

Con todo, aun el alumno que escoja la opción maximal tiene un margen de libertad considerablemente mayor que el que tiene hoy el estudiante universitario chileno. (Cuadros N°s 7 al 10, pp. 274 y 275, para comparar el abanico de posibilidades abiertas según se tome o no la opción maximal.)

Estimamos que el programa reseñado tomaría unos 4 años de estudios universitarios, al término de los cuales el alumno obtendría el grado de Bachiller. Añadiendo, según los casos, aproximadamente de 1 a 3 años de estudios de post-grado, el alumno obtendría su licenciatura y/o título profesional que corresponda.

Obtenido el Bachillerato, el alumno tiene varias posibilidades, aparte de permanecer en esta misma universidad para llevar a cabo estudios de post-grado en Derecho, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil, Matemáticas, etc. Algunos preferirán incorporarse direc-

tamente al mundo del trabajo y se desempeñarán, por ejemplo, como ejecutivos, agricultores, periodistas, profesores, etc. Otros, se dirigirán al extranjero a realizar allí sus estudios de post-grado en alguna universidad de prestigio internacional. Otros realizarán sus estudios de post-grado en alguna universidad chilena con distinto sistema curricular. Es factible celebrar convenios con otras universidades chilenas a fin de que reciban a estos bachilleres y, con aproximadamente dos años de estudios adicionales, puedan obtener su título en la universidad correspondiente. Finalmente, habrá quienes —como ocurre con frecuencia en Gran Bretaña y los Estados Unidos— opten por interrumpir sus estudios universitarios, ya sea para viajar o para trabajar un tiempo. Creemos que la existencia de estas opciones hace que la experiencia universitaria se adapte mejor a las necesidades reales de los jóvenes.

Pensamos que el modelo universitario esbozado contribuye a llenar los vacíos antes reseñados. A través del programa del Núcleo Básico la universidad se compromete activamente en la formación cultural del alumno. Al incorporar el requisito obligatorio de Arte se tiende un puente entre la universidad y el mundo artístico. Los cursos libres permitirán a los alumnos explorar y cultivar sus inquietudes, ya sea en su propia disciplina o en otra, ajustando su programa a ellas, y no al revés. Todo ello contribuye a una formación integral.

El Núcleo Básico ha de significar una experiencia intelectual común para todos los egresados de la universidad, y la Mención del Bachillerato lo será para todos los egresados de carreras vinculadas y que configuren un área. Así, por ejemplo, la mayoría de los egresados de Derecho habrán compartido la Mención en Economía con los ingenieros comerciales.

La Mención del Bachillerato ha de dar una buena base en alguna ciencia matriz de un área de conocimientos. Ello fortalece la formación profesional, les da un papel educador clave a los investigadores, y permite una elección informada de la profesión o carrera a seguir. Este es, creemos, el modelo al cual se encamina la universidad chilena.

#### 1.4.2 Estudios Profesionales

El modelo de universidad que proponemos se basa en enfatizar la formación en las ciencias matrices. Ello, naturalmente, facilita la selección y preparación en las carreras propiamente académicas (Filosofía, Matemáticas, Física, etc.). Pero ¿cómo afectaría esto los planes de los estudios de las carreras profesionales? En esta sección nos ocuparemos de este punto. (Un análisis más completo se desarrolla al tratar los planes de estudio correspondientes, Cap. 2 de este documento.)

## a Ingeniería Comercial

El diseño de los programas de estudio propuestos es tal que los alumnos que opten por el Bachillerato con Mención en Economía tomarán el primer curso de Teoría Económica propio de la Mención luego de dos años de haber ingresado a la universidad. Hasta ese momento, el enfoque de los cursos del Núcleo Básico habrá estado orientado a desarrollar la capacidad analítica y el espíritu crítico de los estudiantes, así como su conocimiento e interés por el hombre y su obra intelectual y material a través de la historia. El Núcleo Básico, como sustituto de los múltiples cursos introductorios que ocupan los primeros años de un estudiante en el área de las ciencias económicas y administrativas en las universidades existentes en Chile, establece una primera gran diferencia en nuestro programa. Por una parte, los cursos del Núcleo Básico tienen un mayor valor intrínseco que los cursos introductorios tradicionales, los que en definitiva contienen el mismo material que los cursos más avanzados en las respectivas áreas de economía y administración, sólo que abordado en forma menos rigurosa. Por otra parte, los cursos del Núcleo Básico tienen como objetivo el desarrollar inquietudes en los alumnos y preguntas inteligentes respecto de cómo funciona el mundo, que les induzcan a enfrentarse al estudio de la teoría como la forma adecuada de encontrar las respuestas.

Los cursos de la Mención están diseñados para que el estudiante conozca las conclusiones más establecidas de la ciencia económica en los distintos campos de aplicación y desarrolle una capacidad de análisis respecto de variables claves en el funcionamiento de la economía.

La base de la formación del ingeniero comercial está dada por la Mención en Economía que, como se sabe, compartirá con muchos de los futuros abogados, periodistas, etc. Cursos de macroeconomía y microeconomía de la mención serán obligatorios para los futuros ingenieros industriales, y opciones recomendadas en otras carreras. El plan de estudios comprende, además, una secuencia de cálculo, un curso de contabilidad y uno de estadística básica. Los cursos libres le permitirán al candidato a Bachiller en Economía explorar sus intereses y obtener, si así lo deseara, una segunda Mención, por ejemplo, en Matemáticas, Filosofía o Física, lo cual fortificaría y ampliaría notablemente su horizonte cultural. Un ingeniero comercial con esta preparación se compararía favorablemente con los que egresan hoy de nuestras universidades.

En forma adicional al Bachillerato con mención en Economía, la Licenciatura en Ciencias de la Administración requiere de cursos que incluyen Psicología Individual y Social, Finanzas, Mercados, Personal y Producción, y que culminan en cursos de Política de Empresas.

El alumno que dedica la totalidad de los cursos libres del Bachillerato a avanzar en su carrera profesional —opción maximal— obtiene el título en un tiempo mínimo de 5 años.

El título de Ingeniero Comercial con Mención en Ciencias de la Administración supone la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Administración y la aprobación de un Examen de Grado.

En forma adicional al Bachillerato con Mención en Economía, la Licenciatura en Ciencias Económicas requiere de cursos avanzados de Teoría Económica que lo capacitan para estudiar áreas tales como Comercio Internacional, Economía Laboral, Crecimiento y Desarrollo, Finanzas Públicas y Evaluación de Proyectos, en términos que posibiliten una investigación posterior independiente en los respectivos temas.

El programa permite que la opción por la Licenciatura en Ciencias Económicas pueda hacerse luego del tercer año de estudios, disponer un año para dedicar a cursos de aplicación de la Teoría Económica a campos específicos y la obtención del Grado de un total de 5 años, si se han dedicado los cursos libres del Bachillerato a este objeto (Opción Maximal). La obtención del título de Ingeniero Comercial con Mención en Ciencias Económicas requiere la aprobación de un número de cursos en Administración, Contabilidad y Computación y de un Examen de Grado en adición a la obtención de la Licenciatura en Ciencias Económicas.

## b Ingeniería Civil

La Ingeniería Civil goza de un merecido prestigio académico en el actual esquema universitario. En efecto, la formación del ingeniero civil chileno contiene una fuerte base de ciencias físicas y matemáticas. En este sentido, el modelo seguido se acerca más al francés que al norteamericano, el cual produce un profesional con acento en lo técnico.

Nuestro proyecto universitario presenta una fórmula nueva para la Ingeniería Civil, destinada a conciliar los objetivos de, por una parte, mantener la calidad científica de la actual educación del ingeniero y, por otra, adecuar su programa al esquema general de la universidad. Hemos pensado que los futuros ingenieros, transcurrido el tiempo dedicado al Núcleo Básico, deben obtener la Mención de su bachillerato en Física, que constituye la ciencia básica de la Ingeniería. Las menciones que se ofrecerán —a nivel de postgrado— contemplan Ingeniería "Civil" e "Industrial".

Aquellos alumnos que dediquen la totalidad de sus cursos libres a avanzar en la carrera profesional (opción ingeniería maxi-

mal) terminarán Ingeniería Civil en un tiempo mínimo de 6 años (igual que hoy en la U. de Chile).

El Bachillerato en Física complementado con varios cursos del área económica (que se toman ocupando cursos libres) permite cubrir con exceso las necesidades de ciencias básicas y avanzar alrededor de un año en ciencias de la ingeniería. En los dos años siguientes, el alumno se concentra en ramos de ciencias de la ingeniería, al cabo de los cuales alcanzará un buen nivel profesional.

Quien no siga la opción maximal prolonga sus estudios aproximadamente un año más. Pero —como se ha indicado— podría tal vez obtener las menciones en Física y Matemáticas o en Física y Economía.

Los egresados de la nueva universidad habrán recibido una amplia formación cultural y una sólida preparación científica.

### c Derecho

El programa de Derecho que proponemos persigue formar abogados capaces de desempeñarse con soltura en las principales actividades del ejercicio profesional.

Aunque la duración mínima de los estudios se extienda en un año, pasando de los 5 años actuales a un período de 6 años (opción maximal), las ventajas del plan de estudio son de envergadura suficiente como para justificar su prolongación. Quien no siga la opción maximal demora sus estudios aproximadamente un año más, pero podría, por ejemplo, como se ha dicho, obtener la Mención en Filosofía y en Economía.

La idea directriz del programa consiste en que el abogado de buen nivel no sólo requiere una suficiente información legal, sino también una serie de atributos intelectuales y morales sumamente escasos.

La apertura del horizonte intelectual del alumno, con ocasión de su paso previo por la Facultad de Artes Liberales, hacia las ciencias y las humanidades, le permitirá familiarizarse con las dos formas de pensar que tradicionalmente han sido más fértiles en el terreno jurídico: la orientación hacia problemas de orden social, que es la perspectiva típica de la ciencia; y la orientación a los principios valóricos de dicho orden, que es la dimensión que entregan la filosofía y las demás humanidades. A esto se agrega la formación analítica que entregan las matemáticas. Estos principios son los que inspiran, asimismo, la opción que se abre al estudiante de Derecho de obtener un grado intermedio de Bachiller en Filosofía o Economía. La formación en Filosofía le permitirá al futuro abogado empaparse de la tradición cultural que subyace a los órdenes jurídicos civilizados. La formación de Economía le permitirá comprender des-

de una perspectiva científica los problemas que constituyen el núcleo de la actividad profesional de buena parte de los abogados que se destacan.

En lo referente a los estudios propiamente jurídicos, se tendrá en vista la circunstancia de que hoy día no es posible proponerse como objetivo enseñar todo el Derecho vigente.

Ante esta situación, es indispensable elegir entre diversas materias o disciplinas. Además de la formación jurídica fundamental, que recoge una experiencia bastante universal acerca de lo que todo egresado de Derecho debe saber, el programa optará por acentuar los estudios jurídicos orientados a la actividad económica y a los asuntos públicos.

### Cuadro N° 1

#### Alumnos Interesados en Primera Preferencia. UC + UCh Sede Santiago, de Acuerdo a Puntajes en PAA

Carrera	Sobre 775 p.		Sobre 750 p.		Sobre 720 p.		Sobre 700 p.	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Medicina	10	17,9	73	21,3	239	18,6	427	18,4
Ingeniería Civil	19	33,9	95	27,7	341	26,6	579	24,9
Ing. Comercial	14	25,0	59	17,2	275	21,5	499	21,5
Derecho	3	5,4	23	6,7	103	8,0	197	8,5
Periodismo	1	1,8	12	3,5	47	3,7	90	3,9
Sicología	6	10,7	37	10,8	121	9,4	225	9,7
Arquitectura	2	3,6	24	7,0	86	6,7	182	7,8
Agronomía	0	0,0	9	2,6	35	2,7	69	3,0
Ped. Mat. y Fís.	0	0,0	4	1,2	9	0,7	11	0,5
Ped. Química	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ped. Inglés	0	0,0	0	0,0	1	0,1	4	0,2
Ped. Biología	0	0,0	0	0,0	1	0,1	3	0,1
Ped. Básica	0	0,0	2	0,6	3	0,2	6	0,3
Lic. Historia	0	0,0	1	0,3	3	0,2	3	0,1
Enfermería	0	0,0	0	0,0	2	0,2	4	0,2
Bioquímica	0	0,0	1	0,3	6	0,5	7	0,3
Lic. Matem. UC	1	1,8	1	1,3	2	0,2	3	0,1
Lic. Filos. UC	0	0,0	1	0,3	3	0,2	4	0,2
Lic. Biología UC	0	0,0	1	0,3	4	0,3	9	0,4
Ped. Filos. UC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ped. Historia UC	0	0,0	0	0,0	1	0,1	2	0,1
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>	<b>343</b>	<b>100,0</b>	<b>1.282</b>	<b>100,0</b>	<b>2.324</b>	<b>100,0</b>

Cuadro N° 2  
Evolución Proceso de Admisión 1967-1981

Año	A Rindieron PAA*	B Vacantes ler. Año	C Postulantes Por Vacantes**
1967	29.678	16.800	1.76
1968	31.011	18.400	1.68
1969	36.042	19.000	1.89
1970	49.244	21.175	2.32
1971	50.079	38.224	1.31
1972	76.858	40.817	1.88
1973	107.818	47.214	2.28
1974	103.219	42.555	2.42
1975	119.504	41.044	2.91
1976	91.445	34.542	2.65
1977	84.808	33.230	2.55
1978	102.494	34.277	2.99
1979	107.274	32.509	3.30
1980	110.924	32.959	3.36
1981	126.899	31.800	3.99

\* PAA: Prueba de Aptitud Académica

\*\* (C = A/B)

Fuente: Consejo de Rectores Universidades Chilenas

Cuadro N° 3  
Vacantes y Postulantes en Carreras Seleccionadas  
(UC y UCh, Sede Santiago, 1981)

Carrera	A Vacantes Ofrecidas	B Postulantes en Lista de Espera*	C Interesados Por Vacantes**
Ingeniería Comercial	300	1.005	4.3
Derecho	260	584	3.2
Ingeniería Civil	975	819	1.8
Lic. en Filosofía, UC	30	16	1.5
Lic. en Matemáticas, UC	70	12	1.2

\* Alumnos que no fueron aceptados en la carrera respectiva y la habían indicado como su primera preferencia.

\*\* (C = A + B / A)

## Cuadro N° 4

Matriculados en Carreras Seleccionadas:  
Alumnos de la Promoción y Rezagados, 1980

Carrera	Promoción*	Rezagados**
Derecho	57.7	42.3
Derecho UC	68.4	31.6
Ingeniería Comercial UCh	31.1	68.9
Ingeniería Comercial UC	52.7	47.3
Total UCh	50.0	50.0
Ingeniería UC	71.7	28.3

\*Promoción: Alumno que rindió la PAA el año anterior por primera vez.

\*\* Rezagado: Alumno que ha rendido la PAA dos o más veces.

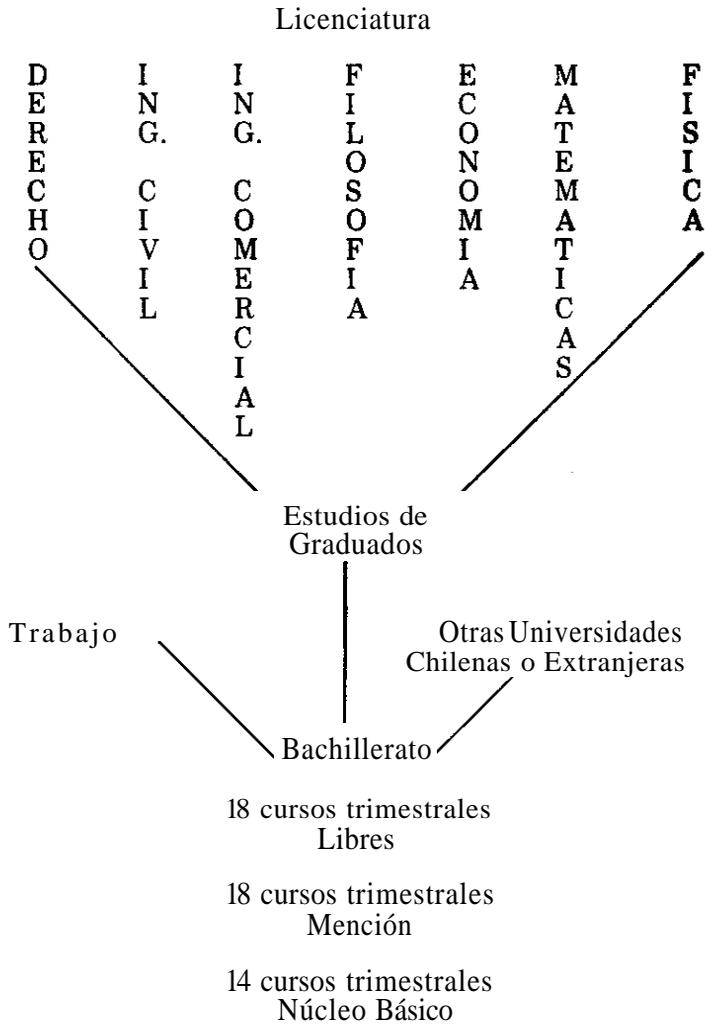
## Cuadro N° 5

Proporción de Alumnos Aceptados en su  
Carrera de Primera Preferencia

Carrera	%
Derecho, U.Ch.	89.1
Derecho, UC	62.0
Ingeniería Comercial U.Ch.	54.6
Ingeniería Comercial UC	96.0
Ingeniería UC	81.3

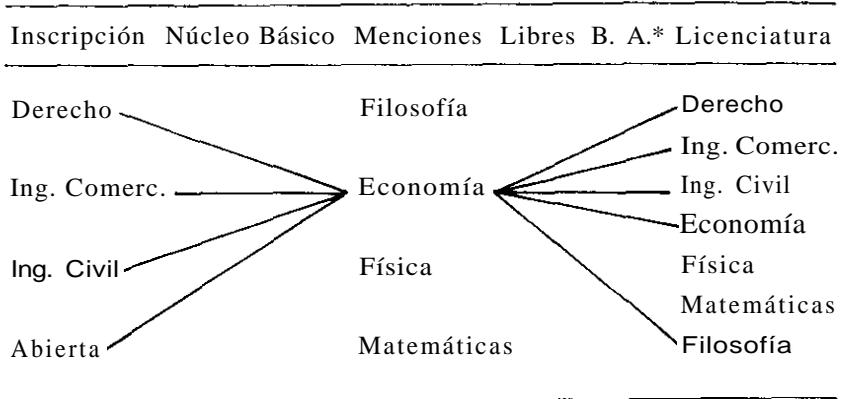
Cuadro N° 6

Esquema General de los Programas de Estudio



**Cuadro N° 7**

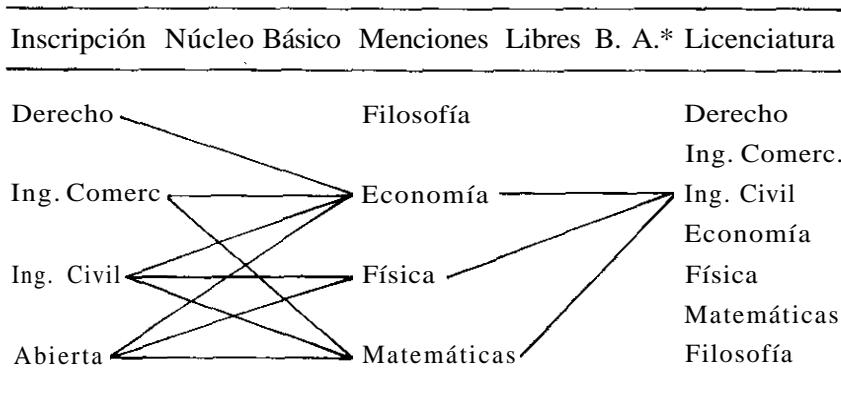
**Opciones Profesionales para el Bachiller en Economía**



Bachillerato en Artes Liberales.

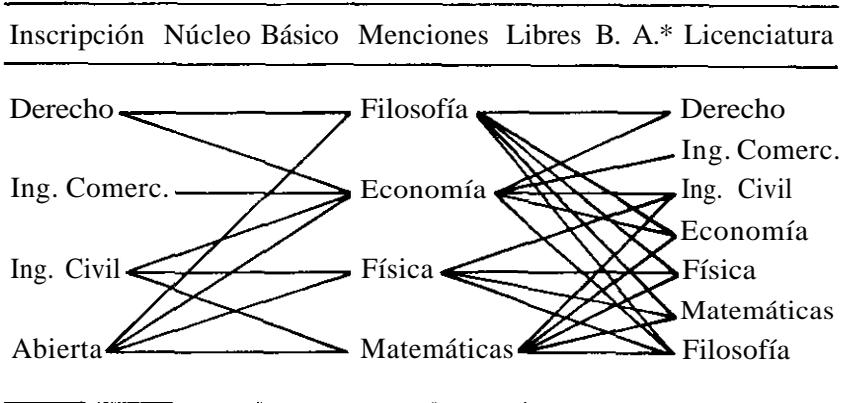
**Cuadro N° 8**

**Programas Conducentes a la Licenciatura en Ingeniería Civil**



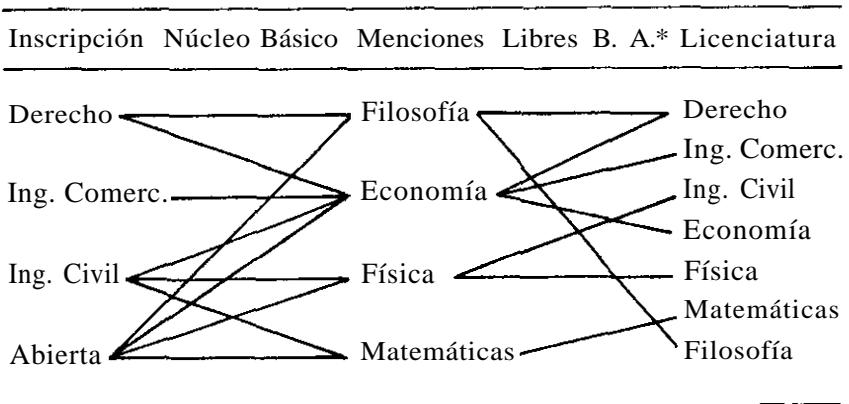
Bachillerato en Artes Liberales.

Cuadro N° 9  
Opciones No Maximales



\* Bachillerato en Artes Liberales.

Cuadro N° 10  
Opciones Maximales



\* Bachillerato en Artes Liberales.

## 2 Planes de Estudio

### 2.1 Planes de Estudio de Pre-Grado

#### 2.1.1 Plan de Estudios del Bachillerato con Mención en Filosofía

El estudiante ha de obtener en su Mención una buena formación elemental en Filosofía.

El plan de estudios ha de servir de guía para que el alumno lleve a cabo una exploración seria y fructífera de los principios, temas, interrogantes y métodos de la filosofía.

El grado de Bachiller con Mención en Filosofía da una buena base para proseguir estudios graduados en diversas disciplinas tales como Derecho, Economía y Matemáticas, o para incorporarse de inmediato al trabajo en áreas de importancia social como el Periodismo y la Educación entre otras.

Es conveniente que los candidatos al grado de Bachiller en Filosofía ocupen sus cursos libres, ya para obtener una segunda Mención, ya para seguir un programa armónico diseñado bajo el control del tutor.

Se pueden así sugerir las siguientes orientaciones para un Bachiller con Mención en Filosofía:

Filosofía	Licenciatura, Magister, Doctor; Pedagogía en Filosofía.
Matemáticas	Licenciatura, Magister, Doctor; Pedagogía en Matemáticas.
Física	Licenciatura, Magister, Doctor; Pedagogía en Física.
Economía	Licenciatura, Magister, Doctor; Ingeniería Comercial.
Derecho	Licenciatura, Magister, Doctor; Abogacía.
Literatura	Licenciatura, Magister, Doctor; Pedagogía en Literatura.
Historia	Licenciatura, Magister, Doctor; Pedagogía en Historia.
Sociología	Licenciatura, Magister, Doctor.
Periodismo	
Educación	

La Mención en Filosofía se compone de un mínimo de 18 cursos trimestrales que deberán seguirse en el Departamento de Filosofía —o excepcionalmente— en otro Departamento pero con autorización del tutor.

La formación del pregrado del alumno que estudia su Mención en Filosofía está pensada para desembocar en los seminarios que contarán con no más de veinte alumnos. La participación de éstos ha de ser activa. Se trata de que el estudiante tenga en el seminario una

experiencia filosófica germina para lo cual es necesario estar ya en posesión de algunas herramientas intelectuales. Por ello, los seminarios exigen como prerrequisitos el haber concluido el Núcleo Básico, la secuencia de Tradición Filosófica, de Lógica y de Idiomas.

Los programas de los seminarios serán presentados año a año por los profesores correspondientes.

El plan de estudios se apoya, en primer lugar, en el Núcleo Básico, que es un conjunto de cursos comunes a todos los alumnos de la universidad. En la línea de Humanidades, los alumnos tienen la primera oportunidad de tomar contacto con la filosofía, estudiando algunos textos de filósofos como Platón, Aristóteles y algún otro. Gracias al Núcleo Básico, los alumnos habrán hecho estudios elementales, pero de nivel universitario en disciplinas como matemáticas; ciencias naturales; ciencias sociales; historia y literatura. Además, los alumnos habrán tomado un curso o taller artístico. Estos estudios constituyen un sólido cimiento para la formación específicamente filosófica de la Mención. El plan contempla tres cursos trimestrales de Lógica Formal, cuyo objetivo es familiarizar al estudiante con los elementos de la teoría del razonamiento deductivo. Los dos primeros trimestres estarán consagrados al estudio de la lógica de primer orden. El tercer trimestre está dedicado a introducir temas de la filosofía de la Lógica. La secuencia de Lógica será de provecho para los estudiantes de todas las menciones y, en especial, para los candidatos al Bachillerato en Matemáticas.

El plan requiere conocimientos de dos idiomas que no sean el castellano, a escoger entre griego, latín, alemán, inglés o francés. Se exigen algunos de estos idiomas porque la mayor parte de las obras filosóficas más influyentes fueron pensadas dentro del marco de alguna de estas lenguas. El objetivo es lograr un nivel de lectura de textos de la disciplina, lo que se controlará mediante exámenes. Como inglés es un requisito general de la Universidad exigible a partir del tercer año, se destinan tres trimestres al aprendizaje de un segundo idioma de los señalados.

Se establecerán convenios con institutos especializados para el estudio de inglés, francés y alemán. Sin embargo, los exámenes serán tomados por el Departamento de Filosofía, y se controlará la lectura de textos de la disciplina.

Griego y latín podrán estudiarse en la propia universidad o en otras universidades con las cuales exista convenio. El Departamento de Filosofía controlará la lectura de textos de la disciplina. El tercer elemento del plan es la línea que hemos llamado "Tradición Filosófica". Se compone de seis (6) cursos trimestrales, cada uno de los cuales está dedicado a la obra de algún filósofo escogido entre los más significativos de la tradición filosófica occidental. Se han seleccionado como tales a Platón, Aristóteles, San Agustín o Santo Tomás, Descartes, Hume y Kant.

A lo anterior se añaden tres (3) cursos trimestrales optativos de filosofía. Pueden ser cursos, seminarios o tutorías tomadas dentro del Departamento de Filosofía. El tutor podrá autorizar que uno o más de estos cursos se sigan fuera del Departamento, si desde la perspectiva de la formación filosófica del alumno ello resultare aconsejable. Así, por ejemplo, cursos de fundamentos y lógica matemática o de teoría del derecho podrán ser considerados optativos de filosofía, aunque sean impartidos en departamentos que no sean el de filosofía.

Los programas de estos cursos optativos serán presentados año a año por los profesores correspondientes.

Pensamos que el cumplimiento del plan de estudios esbozado servirá especialmente de fundamento no sólo a quienes posteriormente quieran dedicarse a la filosofía, sino que también a aquellos que se consagren después, por ejemplo, al derecho, el periodismo, la educación, la economía o a algunas ramas de las matemáticas. En tal sentido, se estimulará a los alumnos—incluyendo a quienes piensen dedicarse a la filosofía— a que ocupen sus cursos libres para obtener una segunda Mención.

Cuadro N° 11

Red de Cursos y Prerrequisitos del Bachillerato con Mención en Filosofía

Trimestre					
1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 1	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	FIL 201 A Lógica 1	FIL 202 A Idioma 1	Libre	FIL 200 A Trad. Fil. 1	
5	FIL 201 B Lógica 2	FIL 202 B Idioma 2	Libre	FIL 200 B Trad. Fil. 2	
6	FIL 201 C Lógica 3	FIL 202 C Idioma 3	Libre	FIL 200 C Trad. Fil. 3	
7	FIL 221 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 D Trad. Fil. 4	
8	FIL 222 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 E Trad. Fil. 5	
9	FIL 223 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 F Trad. Fil. 6	
10	Libre	Libre	Libre	FIL 210 Sem. Fil.	
11	Libre	Libre	Libre	FIL 211 Sem. Fil.	
12	Libre	Libre	Libre	FIL 212 Sem. Fil.	

---

Bachillerato

### 2.1.2 Plan de Estudios del Bachillerato con Mención en Matemáticas

El objetivo de la mención en Matemáticas del Bachillerato en Artes Liberales es transmitir al estudiante las nociones y técnicas matemáticas fundamentales, proporcionándole una sólida y equilibrada formación básica en esta ciencia. El graduado podrá enseguida optar, sea por la vía académica (Licenciatura, Magister, Doctorado) en Matemáticas u otra ciencia afín (Física, Economía), sea por la vía profesional en especialidades que utilizan fuertemente la matemática (como la ingeniería en sus diversas ramas, por ejemplo), sea por el ingreso directo al mercado laboral, donde sus cualidades de iniciativa, curiosidad y rigor intelectual, desarrolladas por la formación recibida, lo convierten en elemento interesante para diversas empresas.

Se puede así señalar entre las orientaciones posibles para un Bachiller con mención en Matemáticas:

Matemáticas, "puras" o "aplicadas"	(Licenciatura. Magister)
Física	
Economía	
Ingeniería Comercial	
Ingeniería Civil	
Informática	
Computación	
Estadística	
Pedagogía en Matemáticas	
Educación Matemática	
Empresas	

La formación matemática impartida en esta mención tiene como prerequisite el curso de Pensamiento Matemático del Núcleo Básico. La mención misma consta de 18 cursos trimestrales obligatorios y 18 cursos trimestrales libres. El alumno puede consagrar estos últimos a ampliar su formación general, a explotar otras disciplinas, a avanzar en su formación matemática, tomando cursos de nivel graduado, de manera de reducir el tiempo necesario para obtener una Licenciatura en Matemáticas, a adelantar su preparación profesional tomando asignaturas propias de la carrera elegida o a adquirir conocimientos aplicados que faciliten su ingreso al mercado laboral (Computación, Estadística). En los cursos de la mención, que son de nivel elemental e intermedio, se favorece especialmente el desarrollo natural de los conceptos y estructuras abstractas a partir de ejemplos, situaciones y problemas concretos accesibles a la experiencia previa del estudiante, de manera de desarrollar su capacidad de pensamiento propio y estimular su creatividad. Se trata de evitar, así, la absorción pasiva de desarrollos abstractos "gratuitos" que tienden a producirse muchas veces en los cursos de matemáticas.

El currículum obligatorio de la mención consta de una secuencia de Cálculo Infinitesimal de 7 trimestres, una secuencia de Álgebra de 6 trimestres, un curso de fundamentos (Sistemas Numéricos) y una serie de cuatro cursos orientada hacia las matemáticas concretas: Probabilidades, Estadística, Computación y Cálculo Numérico. Todos estos cursos comprenden 22 sesiones de 90 minutos cada una, a razón de dos por semana, además de una sesión de trabajos prácticos semanal, salvo mención explícita de lo contrario. Damos a continuación una descripción somera de sus contenidos:

### Secuencia de Cálculo Infinitesimal

Cálculo 1: Derivación e integración de funciones de una variable real.

Cálculo 2: Métodos de aproximación e interacción, introducción al cálculo diferencial en varias variables reales, iniciación a las ecuaciones diferenciales de primer orden.

Cálculo 3: Series, geometría infinitesimal de curvas y superficies, coordenadas polares, integración elemental de funciones de varias variables reales.

Cálculo 4: Integrales impropias y desarrollos asintóticos, cálculo diferencial de funciones de varias variables reales.

Cálculo 5: Teorema de Stokes, geometría diferencial de curvas y superficies, iniciación a las series de Fournier.

Cálculo 6: Teoría elemental de funciones analíticas de una variable compleja.

Cálculo 7: Ecuaciones diferenciales ordinarias, especialmente lineales.

### Secuencia de Álgebra

Álgebra y Geometría: Álgebra lineal elemental, geometría afín y euclidiana.

Álgebra Lineal 1: Álgebra lineal en espacios vectoriales abstractos, incluyendo determinantes y formas bilineales simétricas.

Álgebra Lineal 2: Teoría espectral, formas hermíticas, álgebra multilineal e iniciación a la programación lineal.

Álgebra Básica 1: Introducción al álgebra abstracta (teoría de anillos) vía aritmética y polinomios.

Álgebra Básica 2: Teoría elemental de grupos.

Álgebra Básica 3: Teoría elemental de cuerpos, módulos y álgebras.

Sistemas Numéricos: Teoría de conjuntos, números naturales, construcción de los enteros, los racionales, los reales y además los complejos y cuaterniones.

Probabilidades: Probabilidades finitas, enumerables y continuas. Variables aleatorias. Leyes probabilísticas notables y teoremas límite.

Estadística: Introducción a la inferencia estadística.

Computación: Introducción a la algorítmica.

Cálculo Numérico: Solución numérica de sistemas lineales y métodos de cálculo de valores propios.

Cabe destacar que la Geometría, que no tiene una secuencia propia, se encuentra repartida entre la secuencia de Cálculo Infinitesimal y la de Álgebra.

Entre los cursos que puede tomar como cursos libres un candidato a Bachiller con Mención en Matemáticas deseoso de apresurar su formación matemática, se cuentan en particular los siguientes cursos obligatorios del plan de Licenciatura en Matemáticas:

Cálculo en Variedades 1 y 2,

Topología,

Análisis 1, 2, 3 y 4,

Álgebra 1, 2 y 3,

Matemática Discreta (Teoría de Grafos),

Investigación de Operaciones (Programación Lineal).

Así como algunos optativos del mismo plan, por ejemplo:

Historia de la Matemática y sus Aplicaciones 1 y 2,

Lógica Matemática,

Análisis Funcional,

Análisis Armónico,

Ecuaciones a derivadas parciales,

Análisis Numérico,

Topología Algebraica,

Geometría Algebraica.

Se adjunta un ejemplo de currículum de Bachiller con mención en Matemáticas con una opción matemática maximal (que le permitiría completar la Licenciatura en Matemáticas con sólo un año suplementario de estudios) además de un currículum que indica solamente la concatenación de los cursos obligatorios de la mención.

## Cuadro N° 12

Red de Cursos y Prerrequisitos del Bachillerato con  
Mención en Matemáticas

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Humanidades 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Humanidades 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Humanidades 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	MAT 220 A Alg. y Geom.	Libre	Libre	
5	MAT 230 B Cálculo 2	MAT 220 B Alg. Lineal 1	Libre	Libre	
6	MAT 230 C Cálculo 3	MAT 220 C Alg. Lineal 2	MAT 210 Sist. Numéric.	Libre	
7	MAT 231 A Cálculo 4	MAT 221 A Alg. Básica 1	MAT 250 Probabilidades	Libre	
8	MAT 231 B Cálculo 5	MAT 221 B Alg. Básica 2	MAT 255 Estadística	Libre	
9	MAT 231 C Cálculo 6	MAT 221 C Alg. Básica 3	MAT 270 Computación	Libre	
10	MAT 231 D Cálculo 7	Libre	MAT 280 Calc. Numérico	Libre	
11	Libre	Libre	Libre	Libre	
12	Libre	Libre	Libre	Libre	

**Bachillerato**

### 2.1.3 Plan de Estudios del Bachillerato con Mención en Física

El objetivo del Bachillerato con Mención en Física es el de entregar una formación amplia y equilibrada a un nivel básico en Física. Esta formación va a permitir al graduado continuar con estudios de física (Licenciatura, Magister, etc.) o bien carreras profesionales (tales como Ingeniería).

Las posibilidades que se abren a un bachiller son muy variadas; podemos citar como ejemplo:

Física, pura o aplicada (Licenciatura, Magister)  
 Ingeniería  
 Astronomía  
 Física médica  
 Físico-química  
 Empresas  
 Pedagogía en Física

La formación en Física requiere de una buena base en Matemáticas, por lo que se cuenta con 8 cursos de Matemáticas y ocho cursos de Física obligatorios, de modo que es perfectamente posible obtener ambas menciones simultáneamente. Para poder lograr este fin se necesita tomar 10 cursos de matemáticas de los 20 libres que tiene la mención, lo cual es perfectamente factible.

La formación que obtiene el bachiller en Física es suficientemente amplia, de modo que sobre ella se puede basar una carrera profesional como Ingeniería, o bien utilizarla como buen punto de partida para estudios posteriores en Física.

Es preciso hacer notar que se ha supuesto que los alumnos que siguen la Mención en Física han optado por el curso de Física del Núcleo Básico. Los alumnos que no hayan tomado dicho curso, pero que tengan una muy buena formación en Física de Enseñanza Media, no deberían tener mayores dificultades para incorporarse a la serie de cursos propuestos.

Los cursos de Matemáticas suponen dos sesiones semestrales de clases y una de ejercicios. Para la Mención en Física se precisa:

- Cálculo 1: Derivación e integración de funciones de una variable real.
- Cálculo 2: Métodos de aproximación e interacción, introducción al cálculo diferencial en variables reales, iniciación a las ecuaciones diferenciales de primer orden.
- Cálculo 3: Series, geometría infinitesimal de curvas y superficies, coordenadas polares, integración elemental de funciones de varias variables reales.
- Cálculo 4: Integrales impropias y desarrollos asintóticos, cálculo diferencial de funciones de varias variables reales.

Cálculo 5: Teorema de Stokes, geometría diferencial de curvas y superficies, iniciación a las series de Fourier.

Cálculo 6: Teoría elemental de funciones analíticas de una variable compleja.

Algebra y Geometría: Algebra lineal elemental, geometría afín y euclidiana.

Algebra Lineal 1: Algebra lineal en espacios vectoriales abstractos, incluyendo determinantes y formas bilineales simétricas.

Los cursos de Física de la mención constan de dos sesiones de clases semanales y una de ejercicios, así como una sesión semanal de laboratorio con cada curso. El número de experiencias de laboratorio que se realizan en cada curso es variable y va a depender del curso de que se trate. Los cursos cubren las cuatro grandes áreas de mecánica, mecánica estadística y termodinámica, electromagnetismo y mecánica cuántica (en estructura de la materia).

Los temas en cada curso son:

Mecánica 1: Leyes de Newton y leyes de conservación.

Mecánica 2: Estática, movimiento armónico, movimiento de sistemas de partículas, mecánica de fluidos.

Electricidad y Magnetismo 1: Electrostática, conductores, medios materiales en campos eléctricos.

Electricidad y Magnetismo 2: Magnetostática, inducción electromagnética, ecuaciones de Maxwell, circuitos de corriente alterna, medios magnéticos.

Mecánica Estadística y Termodinámica: Descripción estadística de sistemas físicos, termodinámica, equilibrio, teoría cinética.

Ondas: Ondas mecánicas, acústicas y óptica.

Estructura de la Materia 1: Ondas y partículas, el átomo, ecuación de Schrödinger, la tabla periódica.

Estructura de la Materia 2: Física de las moléculas, nociones de mecánica estadística, física del sólido, el núcleo y reacciones nucleares, partículas elementales.

## Cuadro N° 13

Red de Cursos y Prerrequisitos del Bachillerato con  
Mención en Física

	MAT 100 A Pens. Mat. 1	FIS 100 A Física 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Humanidades 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	FIS 100 B Física 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Humanidades 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	FIS 100 C Física 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Humanidades 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	FIS 210 Mecánica 1	Libre	MAT 220 A Alg. y Geometr.	
5	MAT 230 B Cálculo 2	FIS 211 Mecánica 2	Libre	MAT 220 B Alg. Lineal 1	
6	MAT 230 C Cálculo 3	FIS 220 El. y Mag. 1	FIS 240 Mec. y Term.	Libre	
7	MAT 231 Cálculo 4	FIS 221 El. y Mag. 2	Libre	Libre	
8	MAT 231 B Cálculo 5	FIS 230 Ondas	Libre	Libre	
9	MAT 231 C Cálculo 6	FIS 250 A Est. Mat. 1	Libre	Libre	
10	Libre	FIS 250 B Est. Mat. 2	Libre	Libre	
11	Libre	Libre	Libre	Libre	
12	Libre	Libre	Libre	Libre	

Bachillerato

#### 2.1.4 Plan de Estudios del Bachillerato con Mención en Economía

El objetivo de la Mención en Economía consiste en transmitir al alumno el contenido medular de la ciencia económica. El programa es especialmente indicado para aquellos estudiantes interesados en:

- Ingeniería Comercial
  - Ingeniería Comercial
  - Economía
  - Derecho
  - Ingeniería Civil Industrial
  - Periodismo
  - Actividades comerciales no profesionales (empresarios, agricultores, etc.)
- Mención Economía
  - Mención Administración

Los cursos se caracterizan por su alto nivel conceptual, equivalente a los de sus semejantes en los actuales programas de Ingeniería Comercial. Se trata de ramos dedicados primordialmente al análisis de los problemas que estudia la ciencia económica, las soluciones propuestas y su aplicación histórica, tanto en Chile como en otros países. En consecuencia, la exposición de las materias no puede ahondar en las profundidades más teóricas ni invertir gran esfuerzo en enseñar el manejo de las técnicas analíticas más complejas. El nivel de los cursos corresponde, por tanto, al nivel intermedio, tal como es definido en numerosos textos.

La selección de materias presenta ciertas particularidades. Los cursos constituyentes de una Mención deben dar un panorama completo del área y evitar los temas demasiado específicos. Los tópicos de cada curso deben representar el enfoque de la corriente central de pensamiento en el campo, en vez de fluctuar de acuerdo a los últimos avances de la teoría. Las fronteras de la ciencia deben ser exploradas en el ciclo de estudios correspondiente a la Licenciatura.

El programa posee como prerrequisitos las secuencias de Economía y de Matemáticas del Núcleo Básico. En consecuencia, será lo normal que sus cursos sean distribuidos a lo largo del segundo, tercer y cuarto años de estudios. La Mención de Economía consta de 21 cursos trimestrales\* (Cuadro 14 adjunto). Incluye una secuencia anual de cálculo infinitesimal, un curso trimestral de estadística descriptiva y un curso trimestral de contabilidad financiera. Las materias propiamente económicas se tratan en una secuencia anual de macroeconomía y una de microeconomía. El programa se completa con cuatro cursos trimestrales optativos y seis libres.

\* Los cursos constan de 11 semanas de clases y 2 sesiones por semana. Cuando sea necesario, se agregará una tercera sesión semanal destinada a ayudantía.

Los cursos optativos son seleccionados por el alumno de entre un paquete de cursos especialmente diseñados para nivel pre-grado o bien pueden dedicarse a los cursos avanzados (nivel licenciatura) de macroeconomía y microeconomía. El paquete de optativos abarca así las siguientes alternativas:

Nombre del Curso	Sigla
Historia Económica (M)	ECO - 225
Finanzas Públicas (M)	ECO - 223
Organización Industrial (M)	ECO - 222
Comercio Internacional (M)	ECO - 220
Economía Laboral (M)	ECO - 221
Crecimiento (M)	ECO - 224
Decisiones Públicas (M)	ECO - 226
Finanzas Privadas I (L)	ECO - 320
Microeconomía I (L)	ECO - 300 A
Microeconomía II (L)	ECO - 300 B
Microeconomía III (L)	ECO - 300 C
Macroeconomía I (L)	ECO - 310 A
Macroeconomía II (L)	ECO - 310 B
Macroeconomía III (L)	ECO - 310 C

El alumno que ha cursado el programa anterior le ha dedicado 14 cursos a la educación general y 15 cursos a la preparación en su ciencia matriz, la Economía. Dispone, entonces, de 21 cursos adicionales del bachillerato que puede destinar libremente a ampliar su formación general, mediante cursos de otras áreas, profundizar su disciplina matriz avanzando sus estudios de graduado en Economía, adelantar su preparación profesional con ramos propios de la carrera elegida o adquirir conocimientos aplicados que le permiten ingresar al mercado laboral.

A continuación presentamos una descripción del contenido de los 11 cursos obligatorios de la mención:

### Microeconomía I, II y III

Revisión de la teoría de precios destinada a demostrar y aplicar la ley de la oferta y la demanda, teorema fundamental del enfoque económico del comportamiento humano. El curso estudia la determinación de los precios en los mercados de los bienes y factores de producción bajo distintos marcos institucionales (competencia, monopolio) y explica sus fluctuaciones. Los temas de organización industrial, economía del bienestar, distribución del ingreso, economía laboral, teoría del capital y teoría del crecimiento, son introducidos en este curso. La secuencia de cálculo es requerida.

### Macroeconomía I, II y III

Revisión de la teoría monetaria, enfocada como disciplina dedicada a explicar los ciclos de actividad económica y proponer políticas destinadas a solucionarlos. La organización de los temas sigue aproximadamente la evolución histórica. Se analizan los planteamientos de los clásicos, el pensamiento keynesiano, la síntesis neoclásica y la controversia entre monetaristas y keynesianos. El curso enfatiza la revisión de las evidencias históricas y la experiencia chilena. Por eso, reciben especial importancia los tópicos vinculados al problema de la inflación y el estudio de la macroeconomía de países abiertos al comercio internacional. La secuencia de cálculo es requerida.

### Estadística Descriptiva

Curso standard de estadística que se centra en la estadística descriptiva y avanza en los aspectos elementales de la inferencia estadística.

### Cálculo I, II y III

Primer ciclo de enseñanza de cálculo infinitesimal según está contemplado en la Mención de Matemáticas.

### Contabilidad Financiera

Introducción al lenguaje y los conceptos de la contabilidad. El énfasis del curso no está en el dominio de las técnicas de elaboración de estados contables, sino en la comprensión de la información financiera que ellos transmiten y su aplicación a la toma de decisiones.

## Cuadro N° 14

## Red de Cursos del Bachillerato con Mención en Economía

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	ECA 210 Contab. Finan.	Libre	Libre	
5	MAT 230 B Cálculo 2	ECO 230 Intr. Est. M.	Libre	Libre	
6	MAT 230 C Cálculo 3	Libre	Libre	Libre	
7	ECO 200 A Micro I M	ECO 210 A Macro I M	Libre	Libre	
8	ECO 200 B Micro II M	ECO 210 B Macro II M	Libre	Libre	
9	ECO 200 C Micro III M	ECO 210 C Macro III M	Libre	Libre	
10	Libre	Libre	Libre	Libre	
11	Libre	Libre	Libre	Libre	
12	Libre	Libre	Libre	Libre	

Bachillerato

## Cuadro N° 15

## Red de Prerrequisitos Bachillerato Mención Economía

1	MAT 100 A Admisión	CIE 100 A Admisión	ECO 100 A Admisión	HUM 100 A Admisión	
2	MAT 100 B MAT 100 A	CIE 100 B CIE 100 A	ECO 100 B ECO 100 A	HUM 100 B HUM 100 A	ART 100 A Admisión
3	MAT 100 C MAT 100 B	CIE 100 C CIE 100 B	ECO 100 C ECO 100 B	HUM 100 C HUM 100 B	ART 100 B Admisión
4	MAT 230 A MAT 100 C	ECA 210 Núcleo Básico	Libre	Libre	
5	MAT 230 B MAT 230 A	ECO 230 Núcleo Básico	Libre	Libre	
6	MAT 230 C MAT 230 B	Libre	Libre	Libre	
7	ECO 200 A ECO 100 C MAT 230 C	ECO 210 A ECO 100 C MAT 230 C	Libre	Libre	
8	ECO 200 B ECO 200 A	ECO 210 B ECO 210 A	Libre	Libre	
9	ECO 200 C ECO 200 B	ECO 210 C ECO 210 B	Libre	Libre	
10	Libre	Libre	Libre	Libre	
11	Libre	Libre	Libre	Libre	
12	Libre	Libre	Libre	Libre	

Bachillerato

## 2.2 Planes de Estudio de Post-Grado

### 2.2.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía

El plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía está diseñado para quienes quieran consagrarse al estudio y enseñanza de esta disciplina. La idea es permitirle al alumno una experiencia concreta de lo que es la actividad filosófica. La enseñanza estará basada en tutorías. Semana a semana el tutor y su alumno se reunirán para analizar un trabajo presentado por este último y que será el fruto de su estudio personal. El tutor asume la responsabilidad de guiar los trabajos de quienes acepte como alumno con miras a que alcancen una formación filosófica amplia y rigurosa. El alumno no podrá tener más de un tutor por trimestre.

Un plan de estudios de esta naturaleza —que se inspira en la escuela inglesa— representa una importante innovación con respecto a los existentes en nuestro país que, en general, se basan en la aprobación de un número de cursos. El plan que se propone quiere acercar al alumno a la vida real del investigador en Filosofía. Se supone, entonces, que el alumno que sea incapaz de rendir frutos en un esquema pedagógico de este tipo, tampoco será capaz de desempeñarse con éxito como académico en el día de mañana. La naturaleza de la disciplina y del plan de estudios que se propone no hace posible presentar programas de post-grado con anterioridad al nombramiento de los profesores. Dichos programas deberán presentarse año a año a la Universidad examinadora con la debida anticipación.

Un licenciado en Filosofía tiene las siguientes opciones ocupacionales:

Carrera académica en Filosofía (Magister y Doctor).

Docencia básica en Filosofía en Institutos de Enseñanza Superior (Institutos Profesionales y otros).

Reorientación hacia carreras académicas en ciencias afines (Lógica Matemática, algunas ramas de la Economía, Literatura, Historia, etc.).

Reorientación hacia carreras profesionales afines (especialmente Periodismo, Educación y algunas ramas del Derecho).

El curriculum normal del alumno que quiera obtener su Licenciatura en Filosofía supone satisfacer los siguientes requisitos copulativos:

- 1° Grado de Bachiller con Mención en Filosofía.
- 2° Grado de Bachiller con Mención en disciplina que no sea la Filosofía o el cumplimiento de un plan de cursos libres aprobados por el tutor.
- 3° Tres trabajos escritos que deberán ser defendidos oralmente ante una comisión de tres profesores del Departamento. Para

este efecto, se han dividido las ramas de la Filosofía en cuatro (4) grandes grupos, a saber:

Grupo A (Filosofía de la lógica y del lenguaje);

Grupo B (Metafísica y antropología filosófica);

Grupo C (Ética, filosofía política y filosofía del arte); y

Grupo D (Filosofía del conocimiento y filosofía de las ciencias).

El alumno ha de escoger tres de estos grupos y, bajo la dirección del tutor, escribir un trabajo por cada uno de ellos. El alumno podrá escoger tutores distintos para preparar la confección de cada uno de estos trabajos.

4° Tres seminarios trimestrales de nivel de post-grado.

5° Demostrar capacidad de lectura de textos filosóficos en un idioma —además de inglés que sería un requisito general de la Universidad— a escoger entre griego, latín y alemán.

Se estima que es posible llevar a cabo este plan de estudios en el plazo de un año, a condición de que al inicio del mismo el estudiante tenga ya cumplidos los requisitos 1° y 2° señalados anteriormente.

El curriculum especial del alumno que quiera obtener su Licenciatura en Filosofía está pensado para quienes no hayan cumplido con los requisitos 1° y 2°, pero tengan estudios universitarios. El Departamento, estudiados los antecedentes e intereses académicos del alumno en tal situación, le fijará un plan de estudios que será controlado por el tutor. En general, un alumno que haya obtenido el grado de Bachiller y no haya seguido ni la secuencia de Tradición filosófica ni la de Lógica, podrá, bajo la guía de un tutor, cumplir con dichos requisitos en aproximadamente tres (3) trimestres. Si aprueba los exámenes de idiomas, podrá obtener el grado de Licenciado en Filosofía en dos (2) años a contar del Bachillerato.

Posteriormente, si la nueva universidad otorgare el grado de Magister, éste consistirá en una tesis en principio publicable y que el candidato habrá de defender oralmente ante una comisión integrada por miembros del Departamento y algunos de otro afín. La preparación de esta tesis tomará al licenciado aproximadamente un año de estudios.

## Cuadro N° 16

Red de Cursos y Prerrequisitos de la Licenciatura en Filosofía  
(Opción Maximal)

	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencias 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencias 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencias 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	FIL 201 A Lógica 1	FIL 202 A Idioma 1	Libre	FIL 200 A Trad. Fil. 1	
5	FIL 201 B Lógica 2	FIL 202 B Idioma 2	Libre	FIL 200 B Trad. Fil. 2	
6	FIL 201 C Lógica 3	FIL 202 C Idioma 3	Libre	FIL 200 C Trad. Fil. 3	
7	FIL 221 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 D Trad. Fil. 4	
8	FIL 222 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 E Trad. Fil. 5	
9	FIL 223 Opt. Fil.	Libre	Libre	FIL 200 F Trad. Fil. 6	
10	Libre	Libre	Libre	FIL 210 Sem. Fil.	
11	Libre	Libre	Libre	FIL 211 Sem. Fil.	
12	Libre	Libre	Libre	FIL 212 Sem. Fil.	
Bachillerato					
13	FIL 300 Tutoría			FIL 310 Seminario	
14	FIL 301 Tutoría			FIL 311 Seminario	
15	FIL 302 Tutoría			FIL 312 Seminario	

Licenciatura

### 2.2.2 Plan de Estudios de la Licenciatura en Matemáticas

La Licenciatura en Matemáticas constituye el primer escalón de la carrera propiamente académica en matemáticas que continúa con el Magister y el Doctorado en Matemáticas. Sin embargo, corresponde a un nivel bien definido de formación: el de un técnico de la matemática con una sólida y amplia formación en Matemáticas básicas e intermedias, con dominio de algunos tópicos avanzados y con suficiente independencia de pensamiento como para enfrentar eficientemente problemas matemáticos concretos surgidos en otras ciencias y técnicas.

Un licenciado en Matemáticas puede entonces desempeñarse como útil colaborador en proyectos de investigación multidisciplinarios, como docente en ciclo básico en matemáticas en universidades, institutos profesionales y academias, y puede ser también un candidato interesante, si desea ingresar al mercado laboral, para empresas suficientemente desarrolladas que lo someterían a un entrenamiento especializado adaptado a sus objetivos. En síntesis, el licenciado en Matemáticas tiene, además de las opciones abiertas al Bachiller con Mención en Matemáticas, al que sobrepasa netamente en la profundidad de su formación y entrenamiento, especialmente las siguientes:

Carrera Académica en Matemáticas, "Puras" o "Aplicadas" (Magister y Doctorado),

Docencia básica en Matemáticas en Institutos de Enseñanza Superior.

Reorientación hacia carreras académicas en ciencias afines (Física, Economía, . . .).

Reorientación hacia carreras profesionales afines (especialmente Ingeniería).

Ingreso a empresas (especialmente facilitado si se ha especializado en algunas áreas aplicadas como estadística o informática).

Describimos a continuación el plan de estudios de la carrera. Es requisito necesario para el ingreso a ella el estar en posesión del grado de Bachiller con Mención en Matemáticas de la universidad o atestiguar una formación equivalente. Los 18 cursos trimestrales obligatorios del plan de Bachillerato con Mención en Matemáticas constituyen entonces un prerrequisito para los cursos de la Licenciatura en Matemáticas.

El plan de la Licenciatura propiamente tal consta de 12 cursos trimestrales obligatorios, que se detallan a continuación, y 12 trimestres optativos que comprenden 9 cursos, 2 seminarios y un último trimestre destinado a realizar una Pasantía de Investigación. Todos los cursos, salvo mención explícita de lo contrario, constan de 2 sesiones semanales de 90 minutos (en total 22 sesiones por trimestre) y una sesión de trabajos prácticos de 90 minutos por sema-

na. Los seminarios constan sólo de 2 sesiones semanales de 90 minutos cada una.

La pasantía o práctica de investigación consiste esencialmente en un experimento matemático, limitado en el tiempo, sobre un problema bastante concreto, sugerido generalmente por un tutor que el candidato a licenciado habrá elegido previamente entre los investigadores reconocidos por el Departamento de Matemáticas. Este trabajo podrá ser terminado eventualmente durante las vacaciones posteriores al último año de estudios de la Licenciatura y presentado al comienzo del año lectivo entrante.

La lista de los 12 cursos obligatorios de la Licenciatura en Matemáticas es la siguiente:

- Cálculo en Variedades 1 (MAT 330 A): Introducción al cálculo diferencial sobre variedades diferenciales.
- Cálculo en Variedades 2 (MAT 330 B): Introducción al cálculo integral sobre variedades diferenciales, incluyendo el teorema de Stokes.
- Análisis 1 (MAT 331 A): Cálculo diferencial en espacios vectoriales normados.
- Análisis 2 (MAT 331 B): Integral de Lebesgue y teoría abstracta de la medida e integración.
- Análisis 3 (MAT 331 C): Complementos sobre teoría de la medida y funciones holomorfas.
- Análisis 4 (MAT 331 D): Tópicos avanzados de análisis complejo, incluyendo espacios de Hardy y transformadas de Fourier holomorfas.
- Topología (MAT 360): Nociones y técnicas fundamentales de la topología general: compacidad, separación, normalidad, conexidad, incluyendo espacios de funciones.
- Algebra 1 (MAT 320 A): Reticulados, lenguaje functorial, tópicos avanzados de grupos anillos y módulos, incluyendo anillos y módulos noetherianos.
- Algebra 2 (MAT 320 B): Teoría de cuerpos, especialmente la teoría de Galois.
- Algebra 3 (MAT 320 C): Algebra Lineal y Multilineal avanzada, incluyendo formas cuadráticas, semisimplicidad y representaciones lineales de grupos.
- Matemática Discreta (MAT 375): Introducción a la teoría de grafos, especialmente árboles.
- Investigación de Operaciones (MAT 390): Introducción a la programación lineal.

Como ejemplo de cursos (o seminarios) optativos se pueden mencionar los siguientes:

Análisis Funcional  
Topología Algebraica

MAT 332  
MAT 361

Historia de la Matemática y sus Aplicaciones	MAT 300
Lógica Matemática	MAT 310
Teoría de Conjunto	MAT 311
Teoría de Procesos Estocásticos	MAT 356
Análisis Numérico	MAT 380
Geometría Algebraica y Algebra Conmutativa	MAT 322
Análisis Armónico	MAT 345
Grupos y Algebras de Lie	MAT 342
Geometría Diferencial	MAT 362
Teoría de Juegos	MAT 391
Teoría Algebraica de Números	MAT 323
Geometrías Finitas	MAT 313
Representaciones de Grupos	MAT 325
Ecuaciones a Derivadas Parciales	MAT 334
Informática	MAT 371
Mecánica cuántica	FIS 351
Métodos de la Física Matemática	FIS 360
Economía Matemática	MAT 392

El candidato deberá elegir sus cursos o seminarios optativos entre los de una lista reconocida por el Departamento, escogiendo por lo menos uno dictado en otro Departamento.

Cabe destacar que tanto los cursos obligatorios como optativos de Licenciatura (salvo imposibilidades debidas a prerrequisitos) son elegibles como cursos libres del Bachillerato con Mención en Matemáticas. Esto permite a un alumno deseoso de avanzar rápidamente en su formación matemática, de cursar hasta 10 obligatorios de Licenciatura en Matemáticas (con la sola excepción de Análisis 3 y 4) y 3 optativos dentro de su plan de Bachillerato con Mención en Matemáticas, como se indica en el diagrama adjunto. Un tal candidato podrá entonces completar su Licenciatura en Matemáticas en sólo 5 años, como es el caso actualmente en la Universidad de Chile, por ejemplo.

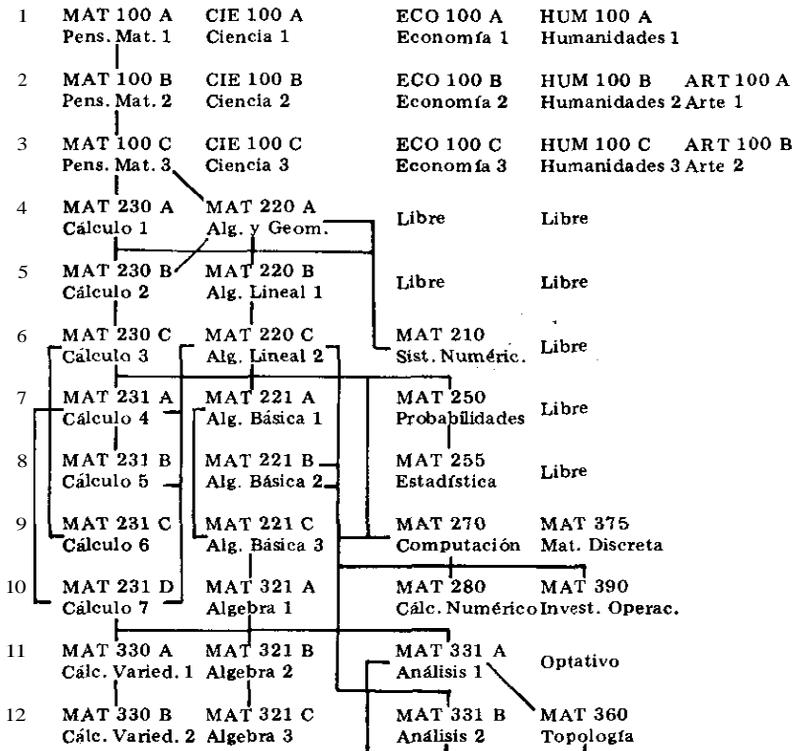
Finalmente, puede ser conveniente precisar cómo se sitúa el licenciado respecto del magister en Matemáticas. Este último habrá cursado un mínimo de un año más de estudios que el licenciado, destinado esencialmente a profundizar ciertos tópicos avanzados especializados, y, sobre todo, deberá realizar una Tesis, que constituya un verdadero trabajo original menor, susceptible de publicación internacional. La distinción más importante entre ambos se sitúa entonces en el plano de la investigación: El licenciado habrá realizado sólo una práctica de investigación, limitada en el tiempo, en que habrá demostrado que es capaz de aplicar, bajo la guía de su tutor, ciertas técnicas matemáticas de nivel intermedio a un problema "concreto" proveniente de la matemática misma u otra ciencia o técnica. No habrá necesariamente demostrado, sin embargo, ser capaz de obtener resultados objetivamente originales susceptibles de difusión internacional. El magister, por el contrario, deberá haber

demostrado esta última capacidad, aunque trabajando bajo la guía de su tutor. En síntesis, el magister se ha iniciado ya a la investigación en Matemáticas y el licenciado aún no.

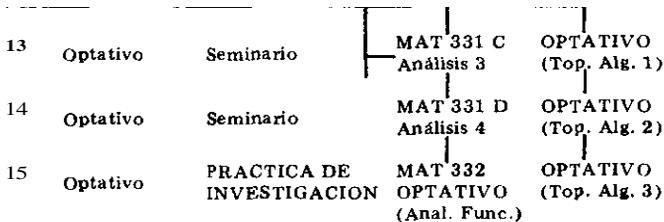
Cabe destacar que esta concepción del magister como un Doctorado menor (comparable al Doctorado de Tercer Ciclo, o de Especialidad, francés) es común en el área de las ciencias básicas en nuestro país, especialmente en Matemáticas, donde se aprecia un cierto consenso de la comunidad científica al respecto. Es una concepción distinta de aquella del magister de perfeccionamiento profesional, otorgado profusamente por diversas universidades. Una manera de evitar ambigüedades sería denominar Magister de Investigación al primero. Por supuesto en un área como las Matemáticas en que en nuestro país sólo es posible realizar doctorados en poquísimas líneas y en forma aún no estabilizada, un Magister de Investigación como el descrito adquiere importancia especial.

CuadroN° 17

Red de Cursos y Prerrequisitos de la Licenciatura en Matemáticas  
(Opción Maximal)



Bachillerato



16

17

18

Licenciatura

### 2.2.3 Plan de Estudios de la Licenciatura en Física

La Licenciatura en Física es la primera etapa en la formulación de quien haya decidido desarrollar una carrera como físico. La amplia formación a nivel básico e intermedio en Física, junto a la base Matemática y algunos temas de especialidad darán la posibilidad de continuar estudios en Física a nivel de Magister y Doctorado.

El campo ocupacional de un licenciado es restringido. Podemos citar las siguientes posibilidades:

- Carrera académica en Física (Magister y Doctorado)
- Docencia básica en Física
- Trabajo en Física-Médica
- Eventuales posibilidades en empresas

Describimos el plan de estudios de la Licenciatura. Además de los cursos de la Mención, el licenciado deberá completar 13 obligatorios (2 de ellos de Matemáticas), diez optativos y un último trimestre, con dedicación exclusiva, a una práctica en algún tema de investigación. Los cursos suponen 2 sesiones semanales de 90 minutos cada una, una sesión de ejercicio y un número variable de sesiones de laboratorio, de acuerdo al curso que se trate.

Los cursos optativos tienen por objeto dar un grado de especialización en algún tema de Física. Por esta razón, los alumnos deben tomar paquetes de cursos optativos, lo que es distinto a un curso libre, que puede ser elegido con plena libertad por el alumno. De entre los cursos de matemáticas hay varios paquetes que serían aceptables en la Licenciatura de Física.

La práctica es un trabajo en investigación en temas experimentales o teóricos a plazo fijo. Se ha destinado el último trimestre para estos fines, quedando la posibilidad de extenderlo durante el verano siguiente. De ninguna manera el trabajo debería continuar más allá de comienzo del año académico siguiente.

A continuación damos la lista de ramos obligatorios de Licenciatura.

Cálculo 7: Ecuaciones diferenciales ordinarias, especialmente lineales.  
Algebra Lineal 2: Teoría espectral, formas hermitianas, álgebra multilineal e iniciación a la programación lineal.

Física Matemática: Ecuaciones diferenciales, parciales y funciones especiales.

Mecánica 3: Fundamentos de la mecánica newtoniana, oscilaciones, formalismo Lograngianos y Hamiltoniano.

Mecánica 4: Movimiento en fuerzas centrales, cuerpos rígidos, osciladores acoplados, vibraciones de cuerdas, movimiento ondulatorio.

Electricidad y Magnetismo 3: Electrostática, dieléctricos, corriente eléctrica y campo magnético asociado.

- Electricidad y Magnetismo 4: Inducción electromagnética, propiedades magnéticas de la materia, ecuaciones de Maxwell, campo de una carga en movimiento.
- Electricidad y Magnetismo: Propagación de la luz, óptica geométrica, polarización, difracción, coherencia, relatividad especial.
- Física Cuántica 1: Mecánica ondulatoria. Problemas en una dimensión. Estructura matemática de la teoría. Cuantización de partículas idénticas.
- Física Cuántica 2: Cuantización canónica. Momentum angular y spin. Potenciales centrales. Interacciones electromagnéticas. Perturbaciones estacionarias.
- Física Cuántica 3: Estructura atómica y molecular. Perturbaciones dependientes del tiempo. Radiación. Colisiones.
- Termodinámica: Postulados de termodinámica, condiciones de equilibrio, procesos y máquinas termodinámicas, estabilidad de sistemas termodinámicos, transiciones de fase, postulado de Nernst, aplicaciones.
- Mecánica Estadística: Postulados fundamentales. Distribución de Maxwell-Boltzmann. Leyes de la termodinámica. Gases ideales clásicos y cuánticos. Teoría cinética de los gases. Sistemas macroscópicos.

Los cursos optativos son, en general, de especialidad, de modo que en gran medida los que se pueden dictar van a depender de los miembros del Departamento de Física. Entre otros podemos mencionar:

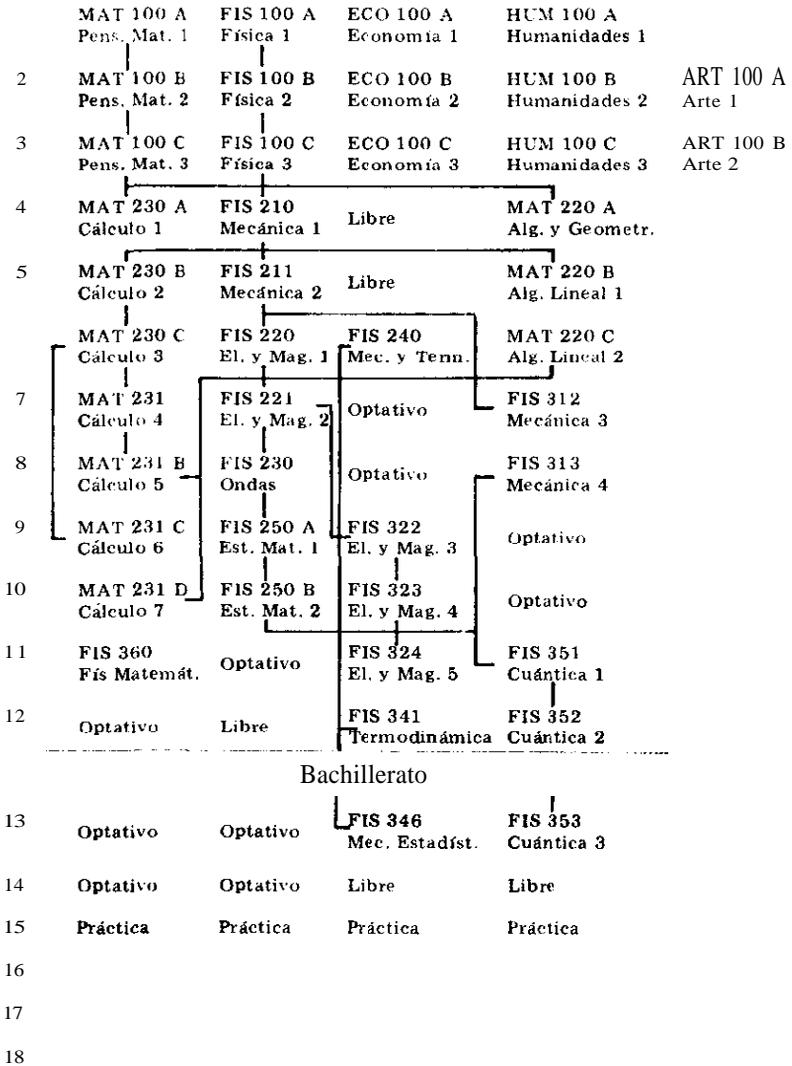
- Física experimental
- Teoría especial de la relatividad
- Física del sólido
- Introducción a Física del plasma
- Historia y filosofía de la Física
- Luz
- Teoría de la gravitación
- Introducción a la Física del láser
- Astronomía
- Astrofísica
- Cosmología

El primer curso de la lista, Física experimental, sería deseable que fuera obligatorio. Este curso supone que hay un número suficiente de miembros del Departamento trabajando experimentalmente.

Como se indica en el esquema que se acompaña, es posible completar la Licenciatura en cinco años, plazo usual en universidades chilenas. Más aún, con una selección razonable de cursos optativos se puede pensar en obtener el grado de Magister en unos dos años más que la Licenciatura. Esto supone un año de cursos y por lo menos un año para completar la tesis de Magister. La tesis debe ser publicable en una revista de Física reconocida a nivel internacional.

Cuadro N° 18

Red de Cursos y Prerrequisitos de Licenciatura en Física  
(Opción Máximal)



Licenciatura

## 2.2.4 Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho

### I Objetivos

Los objetivos del plan de estudios de Derecho consisten en formar abogados de un buen nivel profesional y en promover las virtudes morales que caracterizan al jurista.

El cumplimiento de los objetivos docentes supone tener presentes las características principales de un abogado de buen nivel.

El buen abogado debe ser capaz de desenvolverse con soltura en lugares muy diferentes: empresas, tribunales, administración pública y gobierno.

Tiene que ser capaz, además, de realizar actividades de distinta índole: analizar contratos, textos legales y otros documentos; preparar informes; argumentar racionalmente; organizar actividades y asociaciones; negociar conflictos; participar en la adopción de decisiones.

El buen abogado se caracteriza por tener facultades analíticas muy desarrolladas, que le permiten distinguir, casi intuitivamente, los hechos de los valores, lo esencial de lo contingente y lo lógicamente consistente de la retórica de apariencia brillante, pero inconsistente.

Tiene que ser inquieto y crítico; debe estar dispuesto a buscar toda la información relevante, a analizar cuidadosamente los hechos y debe ser capaz de imaginar soluciones razonables para los problemas. El abogado de primera línea es, en suma, la antítesis de la personalidad burocrática.

El buen abogado debe confiar más en los hechos y en los principios que en los argumentos formalistas o a priori. Estas virtudes morales de prudencia y racionalidad son las que hacen de los buenos abogados personas de confianza en la administración y representación de intereses y las que los han llevado a ser apoyos insustituibles en la adopción de decisiones en los terrenos público y privado.

El abogado rara vez percibe debidamente un asunto en una perspectiva estrictamente legal. Usualmente se exige del abogado de buen nivel que sea capaz de captar el contexto valoneo, económico e incluso político de las diversas situaciones. Por eso, los grandes abogados poseen, en general, una cultura vasta que les permite entender el derecho como un instrumento racional de ordenación de las relaciones sociales y económicas.

El abogado debe manejar un espectro más o menos amplio de información jurídica, pero no es posible hoy día que domine todo el universo legal. Con todo, el buen abogado debe tener una formación jurídica lo bastante universal, que le permita ubicar cualquier problema en la debida perspectiva.

El buen abogado debe poseer un desarrollado sentido de justicia, que le haga tener como un objetivo preferencial el perfeccionamiento del orden jurídico. La Universidad debe mostrar la influencia que han tenido juristas eminentes en el desarrollo de las instituciones, de modo de contagiar en los alumnos un espíritu de justicia y de responsabilidad.

## II La Formación del Abogado

Aceptado el objetivo de formar abogados de buen nivel, la universidad no sólo asume la responsabilidad de adiestrar a los alumnos, entregándoles una formación legal suficiente. Además, debe fijarse el propósito de formar al estudiante, contribuyendo al desarrollo de las aptitudes y destrezas que caracterizan al buen abogado. Para cumplir con este objetivo, se ha estimado de gran conveniencia introducir algunas innovaciones a los planes de estudio.

Atendida la estructura de los planes vigentes, el estudiante ingresa actualmente a la Escuela de Derecho aproximadamente a los 18 años, luego de concluir una educación media que dista mucho de cumplir los requisitos clásicos de una formación científica y humanística. Casi de inmediato se ve enfrentado a las cuestiones más fundamentales de su formación jurídica: la teoría de la ley, la autonomía de la voluntad, la responsabilidad. La inmadurez propia de la edad y de su escasa formación le impide, ciertamente, comprender las instituciones en sus perspectivas prácticas y valóricas. La memorización tiende a sustituir, casi por completo, a la comprensión, promoviendo desde temprano los vicios del formalismo y burocratismo que caracterizan a buena parte de los abogados.

La creación de un medio cultural intelectualmente estimulante desde los inicios de la formación universitaria debe constituir un fuerte impulso para los estudios jurídicos.

En suma, el paso por la Facultad de Artes Liberales y la gradual introducción en los problemas jurídicos presentan esenciales ventajas para la formación de un buen abogado.

La apertura del horizonte intelectual del alumno, con ocasión del Núcleo Básico, hacia las ciencias y humanidades, le permite familiarizarse con las dos formas de pensar que tradicionalmente han sido más fértiles en el terreno jurídico: la orientación hacia los problemas del orden social, que es la perspectiva típica de la ciencia; y la orientación a los principios valóricos de dicho orden, que es la dimensión que entregan la filosofía y las demás humanidades. A éste se agrega la formación analítica que entregan las matemáticas.

Se persigue desarrollar en Chile una experiencia repetidamente exitosa en el derecho comparado. El crecimiento del derecho ha coincidido, en general, con períodos de gran florecimiento de las ciencias y de las humanidades. Desde la Edad Media, casi todos los grandes juristas han tenido una sólida formación en las artes liberales. Más recientemente están el caso francés, durante el siglo XIX, con el auge del Lycée, el alemán durante casi dos siglos con el Gimnasium y el angloamericano con el College. También en Chile se presenta la correlación, ya desde Andrés Bello.

El alumno que pretenda estudiar Derecho puede optar entre dos menciones de Bachillerato: Filosofía o Economía.

El Bachillerato comprende además de los cursos del Núcleo Básico —esto es, Humanidades, Matemáticas, Economía, Ciencias y Arte— disciplinas fundamentales de la respectiva ciencia. Asimismo, resta al alumno un número suficiente de cursos libres como para cumplir con los prerrequisitos de los estudios de Derecho y con los cursos del primer año profesional.

La opción entre un Bachillerato con Mención en Filosofía o en Economía se justifica, respectivamente, por las siguientes razones:

## 1 Bachillerato en Filosofía

La mención en Filosofía comprende los siguientes cursos: Tradición filosófica (6), Lógica (3), Idioma (3), Seminario (3), Optativos (3).

El ciclo de Filosofía tiene efectos importantes en la formación básica del alumno:

capacita para comprender el Derecho desde la perspectiva de los principios y valores que dan sentido a las instituciones fundamentales;

quien tiene una formación en el terreno de la lógica y del pensamiento filosófico tiene enormes ventajas analíticas y de argumentación racional;

la posibilidad de leer en otro idioma, además del inglés —eventualmente el alemán, el francés o una lengua clásica—, abre perspectivas de acceso a fuentes bibliográficas (doctrinales, legales y jurisprudenciales) de gran interés;

la capacidad de análisis y de comprensión de textos legales se ve obviamente favorecida.

## 2 Bachillerato en Economía

El Bachillerato en Economía comprende los siguientes cursos: Cálculo (3), Contabilidad (1), Estadística (1), Microeconomía (3), Macroeconomía (3) y Optativos (4).

El objetivo del Bachillerato en Economía es entregar la formación científica básica en la disciplina, dejando para las licenciaturas de la especialidad la formación profesional.

La formación económica permite al alumno introducirse en el estudio del Derecho desde la perspectiva de la ciencia social más desarrollada.

La conveniencia, en el terreno empresarial y público, de combinar el enfoque jurídico y económico, es algo largamente reconocido en muchos países.

Desde un punto de vista estrictamente científico, grandes economistas han dedicado interés al Derecho, desde A. Smith hasta Von Mises, Friedman o Alchian. Por otra parte, influyentes juristas han utilizado un enfoque económico para analizar problemas del derecho y del orden social: Jhering, Podlech, Hayek y muchos otros.

Desde el punto de vista docente, la formación económica debe contribuir a una comprensión del Derecho dirigida por criterios prácticos, que es de gran fertilidad especialmente en el terreno del derecho privado. El campo de influencia se puede extender a problemas básicos del derecho público (teoría de las decisiones públicas, por ejemplo), de la administración de justicia y a muchos campos insospechables. Por último, es obvia la gran utilidad que puede prestar el enfoque económico en las actividades tradicionales del ejercicio profesional, donde la comprensión jurídica de los problemas se ve favorecida por el correcto planteamiento de los asuntos en su perspectiva económica.

### III Características del Plan de Estudios de Derecho

#### 1 Supuestos y Antecedentes Generales

##### a Estructura del Plan de Estudios

El programa se apoya en el supuesto de que hoy día una Escuela de Derecho no puede proponerse enseñar todo el derecho vigente.

Este propósito es irrealizable, en atención a la complejidad creciente del orden jurídico. Además, es contraproducente, porque obliga al alumno a una memorización excesiva, con el consiguiente agobio intelectual.

Ante esta situación de tener que elegir entre diversas materias o disciplinas, se ofrecen dos modelos alternativos: la decisión se entrega al alumno, para que él elija el acento de su formación entre las alternativas que ofrece la Universidad; o la decisión la adopta la propia Universidad, que es la que decide los tipos de egresado que ofrece formar.

A pesar de que durante muchos años la tendencia en las más grandes universidades es a optar por un plan de estudios muy flexible, que deja un amplio campo de elección a los alumnos, ello presenta algunos inconvenientes:

- el plan flexible tiene un costo en cuanto a formación básica;

- en lo relativo a aquella perspectiva que debe tener un buen abogado, que le permite ubicar cualquier problema en el mapa general del orden legal;
- la experiencia extranjera, especialmente norteamericana, muestra que es usual que el abogado no ejerza en las áreas de especialización que desarrolló durante sus estudios;
  - un régimen curricular de relativa flexibilidad es notoriamente más caro que uno rígido.

Por razones anotadas, se ha optado por un plan de estudios bastante rígido, en que los acentos son puestos por la propia Universidad. Además de la formación jurídica fundamental, que recoge una experiencia muy universal acerca de lo que todo egresado de derecho debe conocer, el programa acentúa los estudios jurídicos orientados a la actividad económica y a los asuntos públicos.

Lo anterior es sin perjuicio de los programas de especialización que se organicen como estudios de post-grado y del desarrollo espontáneo que puedan adquirir ciertas materias gracias a la influencia de profesores de gran categoría.

## b Duración de los Estudios

La duración total de los estudios será de 6 años para quienes opten por utilizar los cursos libres del respectivo Bachillerato para iniciar su formación jurídica.

En tal caso, el plan de estudios comprende 11 cursos trimestrales del Núcleo Básico, 14 a 18 cursos de la mención del Bachillerato y 50 cursos trimestrales jurídicos. Asimismo, restan al alumno no menos de 3 cursos enteramente libres.

Comparado el modelo con la situación actual, resulta que los programas vigentes tienen aproximadamente 1 año de estudios generales y 4 años de estudios profesionales, mientras que el programa propuesto comprende algo más de tres años de estudios profesionales.

La menor duración cronológica de los estudios profesionales no acarrea, sin embargo, una reducción sustancial de las materias, pues el programa supone una mayor concentración de los estudios.

La concentración se justifica por varias razones:

- los estudiantes tendrán dedicación completa a la Universidad;
- la capacidad de estudio de los alumnos debe ser superior a lo usual, atendida la formación previa;
- las materias estarán distribuidas de modo de evitar repeticiones y favorecer la comprensión;

- el método de enseñanza que se emplee debe acarrear una mejor utilización del tiempo disponible.

Por las razones anotadas, puede estimarse que en sólo un año más de estudios los alumnos sumarán a la formación básica una formación jurídica de excelente calidad.

### c División de las Materias

El programa tiende a una distinción entre temas y problemas, más que a una sistematización por grandes disciplinas. Se pretende evitar que los cursos sean, por ejemplo, de Código Civil o de Código de Comercio, y se opta por una secuencia de cursos que está construida sobre la base de criterios sustantivos.

Por lo demás, la división de las materias por códigos es muchas veces muy aleatoria. Históricamente, ha sido usual que cuestiones ya reguladas en un código fueron luego objeto de una regulación especial en otras leyes o códigos. Así ocurre, por ejemplo, a propósito de los contratos (Código Civil, Código de Comercio y leyes especiales —basta atender a este respecto al derecho de sociedades—), de la prueba (Código Civil y Código de Procedimiento Civil); de los títulos de crédito (Código Civil, Código de Comercio y varias leyes especiales).

En otros casos, temas que se refieren al orden jurídico completo se encuentran regulados en el Código Civil (teoría de la ley, interpretación).

Estas materias son analizadas con mucho mayor provecho en el horizonte más amplio de un curso de Teoría del Derecho. La división de los cursos por materias, que en universidades europeas y norteamericanas tiene una exitosa tradición, tiene las siguientes ventajas:

- <sup>1</sup> Desde el punto de vista didáctico, permite presentar el derecho a partir de los problemas que resuelve. Si se revisan, por ejemplo, los programas de Derecho Comercial, e incluso del Derecho Civil, se puede observar que presentan un listado de temas muy inconexos entre sí.
- II Desde el punto de vista curricular, permite discriminar entre lo esencial, que debe conocer todo abogado y aquello que puede ser entregado a una formación electiva o de postgrado.
- <sup>111</sup> Desde un punto de vista docente, favorece la especialización del profesor en un curso específico, evitando el deber de circular por materias de muy diversas naturalezas (caso de los cursos continuados). Así se promueve, además, la preparación de textos y materiales de estudio. Todo ello sin perjuicio del interés que los profesores puedan tener de impartir cursos diferentes.

La distribución de los cursos atendiendo a las materias se ve fa-

vorecida, además, por el plan general de estudios de la Universidad, construido sobre la base de un año académico dividido en tres trimestres. Los trimestres comprenden un período de 11 semanas de clases, lo que es suficiente para el desarrollo razonado de materias como Insolvencia, Cauciones o Asociaciones. Otros cursos, como Derechos Reales, Derecho Tributario o Filosofía del Derecho durarán 2 trimestres, esto es, 22 semanas efectivas. Por último hay cursos que durarán un período académico completo, esto es, tres trimestres.

Para evitar una excesiva atomización de materias que constituyen una unidad, como consecuencia de la trimestralización, se han previsto sistemas de evaluación que permitan controlar todos los conocimientos de una disciplina al finalizar el ciclo respectivo. El examen en tal caso será oral y su reprobación no obligará a repetir los cursos trimestrales ya aprobados, sino a rendir nuevamente el examen. Un control de esta naturaleza existirá en los cursos de Teoría del Derecho, Obligaciones, Derechos Reales, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Procesal e Historia del Derecho.

#### d Método de Enseñanza

Un supuesto esencial para el desarrollo de un programa concentrado de estudios, como el que se propone, es que sea perfeccionada la actual forma de enseñanza del derecho.

Hoy se parte normalmente de la base de que el profesor debe relatar en clase toda la legislación vigente en la materia. El error del método empleado consiste en que el profesor es siempre más ineficiente para transmitir información que la ley o un manual.

La experiencia de grandes universidades muestra que la función básica del profesor es mostrar las conexiones conceptuales esenciales a alumnos que ya han hecho el esfuerzo, por su cuenta, de leer los textos que se les hayan indicado. La lectura previa no debe significar una carga excesiva si se considera que va a ser un método usual en las disciplinas del bachillerato.

Las explicaciones del profesor se deben referir a los principios reguladores de la disciplina.

Además, debiera quedar tiempo suficiente como para que el mismo profesor o los ayudantes planteen y ayuden a resolver casos prácticos, de modo que el estudiante se vaya familiarizando con los diversos tipos de actividades que implica el trabajo profesional.

La Escuela de Derecho podrá cumplir así las tres funciones que parecen esenciales para la formación de un buen abogado:

que tenga la información suficiente;

que conozca y comprenda los principios reguladores de cada disciplina, y  
que desarrolle destrezas para plantear y resolver correctamente casos prácticos.

El cumplimiento del método de enseñanza supone que existan, en cada disciplina, manuales que expongan razonablemente las normas vigentes. En algunos casos, la Universidad tendrá que comprometer a un profesor para que prepare un nuevo texto. El aspecto bibliográfico es muy importante para el éxito del método propuesto y en Derecho, a diferencia de otras disciplinas, no se puede descansar en publicaciones extranjeras. Asimismo, deberá hacer uso de los medios modernos de reproducción de documentos, de modo que los alumnos puedan manejar expedientes judiciales y escritos o informes jurídicos. La enseñanza teórica deberá ser complementada, en lo posible en cada curso, con actividades prácticas. También la evaluación deberá considerar estos aspectos.

## 2 Plan de Estudios

### a Cursos Generales

Teoría del Derecho (3)	DER 301 A-B-C
Derecho Romano (2)	DER 302 A-B
Historia del Derecho (3)	DER 303 A-B-C
Filosofía del Derecho (2)	DER 304 A-B

### b Cursos Profesionales

Obligaciones (3)	DER 311 A-B-C
Derechos Reales (2)	DER 312 A-B
Contratos	DER 313
Derechos de Familia	DER 314
Sucesiones	DER 315
Cauciones	DER 316
Asociaciones	DER 331
Títulos de Crédito y Valores	DER 332
Insolvencia	DER 317
Comercio Interno (2)	DER 333 A-B
Comercio Externo	DER 334
Tributario (2)	DER 335
Derecho del Trabajo	DER 336
Derecho Constitucional (3)	DER 351 A-B-C
Derecho Administrativo	DER 352 A-B-C
Derecho Internacional Público (2)	DER 353 A-B
Derecho Penal (3)	DER 371 A-B-C
Derecho Procesal (6)	DER 381 A-B-C-D-E-F

**c Cursos Optativos**

(El alumno debe elegir 5. El listado es tentativo.)

Seguros	DER 336
Transportes	DER 337
Marítimo	DER 338
Legislación financiera	DER 339
Minería	DER 340
Teoría de las decisiones públicas	DER 354
Constitucional comparado	DER 355
Garantías constitucionales	DER 356
Relaciones Internacionales	DER 357
Internacional Privado	DER 341
Contratos y arbitraje internacionales	DER 342
Seguridad Social	DER 343
Criminología	DER 372
Delitos económicos	DER 373
Derecho Romano (prof.)	DER 305
Discrecionalidad Administrativa	DER 358
Concesiones administrativas	DER 359
Responsabilidad del Estado (prof.)	DER 360
Justicia administrativa (prof.)	DER 361

## Cuadro N° 19

Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho  
(Plan de Estudios en 7 años)\*  
(Opción no Maximal)

## Prerrequisitos

Teoría del Derecho (3)  
Derecho Romano (2)  
Obligaciones (3)

## Licenciatura

1	Derechos Reales I Penal I Constitucional I Procesal I Libre	Derechos Reales II Penal II Constitucional II Procesal II Libre	Contratos Penal III Constitucional III Procesal III Contabilidad
2	Familia Asociaciones Administrativo I Procesal IV Historia Derecho I	Sucesiones Comercio Interno I Administrativo II Procesal V Historia Derecho II	Cauciones Comercio Interno II Administrativo III Procesal VI Historia Derecho III
3	Títulos Crédito y Valores Comercio Externo Tributario I Internacional Público I Optativo I	Optativo II Optativo III Tributario II Internacional Público II Filosofía Derecho I	Optativo IV Optativo V Trabajo Insolvencia Filosofía Derecho II

\* El plan de estudios en 7 años supone que el alumno ocupa sus ramos libres del Bachillerato en explorar diversas opciones profesionales, utilizando en disciplinas jurídicas sólo los prerrequisitos de la carrera de Derecho.

Cuadro N° 20

Red de Cursos de la Licenciatura Derecho.  
Bachillerato Mención Economía (6 años)  
(Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	ECA 210 Contab. Finan.	Libre	DER 301 A T. Derecho I	
5	MAT 230 B Cálculo 2	ECO 230 Intr. Est. M.	DER 302 A Romano I	DER 301 B T. Derecho II	
6	MAT 230 C Cálculo 3	Libre	DER 302 B Romano II	DER 301 C T. Derecho III	
7	ECO 200 A Micro I M	ECO 210 A Macro I M	Libre	DER 311 A Obligac. I	
8	ECO 200 B Micro II M	ECO 210 B Macro II M	Libre	DER 311 B Obligac. II	
9	ECO 200 C Micro III M	ECO 210 C Macro III M	Libre	DER 311 C Obligac. III	
10	DER 381 A Procesal I	DER 351 A Const. I	DER 371 A Penal I	DER 312 A D. Reales I	Opt. Economía
11	DER 381 B Procesal II	DER 351 B Const. II	DER 371 B Penal II	DER 312 B D. Reales II	Opt. Economía
12	DER 381 C Procesal III	DER 351 C Const. III	DER 371 C Penal III	DER 313 Contratos	Opt. Economía
<b>Bachillerato</b>					
13	DER 381 D Procesal IV	DER 352 A Administ. I	DER 331 Asociaciones	DER 314 Familia	DER 303 A H. Derecho I
14	DER 381 E Procesal V	DER 352 B Administ. II	DER 333 A Com. Int. I	DER 315 Sucesiones	DER 303 B H. Derecho II
15	DER 381 F Procesal VI	DER 352 C Administ. III	DER 333 B Com. Int. II	DER 316 Cauciones	DER 303 C H. Derecho III
16	DER 353 A Int. Publ. I	DER 335 A Tribut. I	DER 334 Com. Externo	DER 332 Tít. Crédito	Optativo I
17	DER 353 B Int. Publ. II	DER 335 B Tribut. II	Optativo III	Optativo II	DER 304 A F. Derecho I
18	DER 317 Insolvencia	DER 336 Trabajo	Optativo IV	Optativo IV	DER 304 B F. Derecho II
<b>Licenciatura</b>					

## Cuadro N° 21

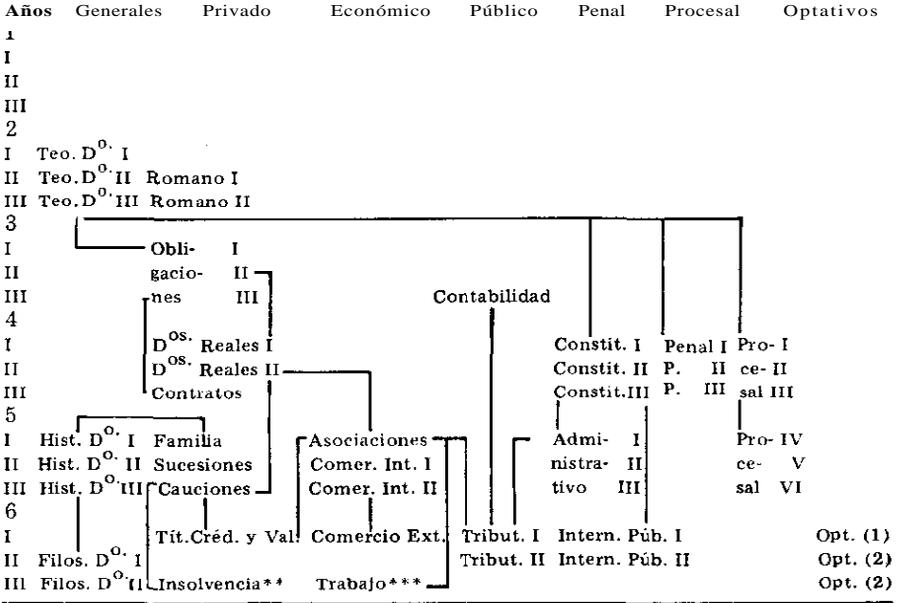
Red de Cursos de la Licenciatura en Derecho.  
Bachillerato Mención Filosofía (6 años> (Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. I	CIE 100 A Ciencias I	ECO 100 A Economía I	HUM 100 A Hdes. I	
2	MAT 100 B Pens. Mat. II	CIE 100 B Ciencias II	ECO 100 B Economía II	HUM 100 B Hdes. II	ART 100 A Arte I
3	MAT 100 C Pens. Mat. III	CIE 100 C Ciencias III	ECO 100 C Economía III	HUM 100 C Hdes. III	ART 100 B Arte II
4	FIL 201 A Lógica I	FIL 200 A Trad. Fil. I	Libre	DER 301 A T. Derecho I	
5	FIL 201 B Lógica II	FIL 200 B Trad. Fil. II	DER 302 A Romano I	DER 301 B T. Derecho II	
6	FIL 201 C Lógica III	FIL 200 C Trad. Fil. III	DER 302 B Romano II	DER 301 C T. Derecho III	
7	Libre	FIL 200 D Trad. Fil. IV	Idioma I	DER 311 A Obligac. I	
8	Libre	FIL 200 E Trad. Fil. V	Idioma II	DER 311 B Obligac. II	
9	ECA 210 Contabilidad	FIL 200 F Trad. Fil. VI	Idioma III	DER 311 C Obligac. III	
10	DER 381 A Procesal I	DER 351 A Constitut. I	DER 371 A Penal I	DER 312 A D. Reales I	Sem. Fil. I
11	DER 381 B Procesal II	DER 351 B Constitut. II	DER 371 B Penal II	DER 312 B D. Reales II	Sem. Fil. II
12	DER 381 C Procesal III	DER 351 C Constitut. III	DER 371 C Penal III	DER 313 Contratos	Sem. Fil. III
<b>Bachillerato</b>					
13	DER 381 D Procesal IV	DER 352 A Administ. I	DER 331 Asociaciones	DER 314 Familia	DER 303 A H. Derecho I
14	DER 381 E Procesal V	DER 352 B Administ. II	DER 333 A Com. Int. I	DER 315 Sucesiones	DER 303 B H. Derecho II
15	DER 381 F Procesal VI	DER 352 C Administ. III	DER 333 B Com. Int. II	DER 316 Cauciones	DER 303 C H. Derecho III
16	DER 353 A I. Público I	DER 335 A Tribut. I	DER 334 Com. Ext.	DER 332 Tit. Créd.	Optativo I
17	DER 353 B I. Público II	DER 335 B Tribut. II	Optativo III	Optativo II	DER 304 A Fil. Derecho I
18	DER 317 Insolvencia	DER 336 Trabajo	Optativo V	Optativo IV	DER 304 B Fil. Derecho II

**Licenciatura**

Cuadro N° 22

Red de Prerrequisitos de la Licenciatura en Derecho



\* Historia del D ' tiene además como prerrequisitos Constitucional III y Procesal III.  
 \*\* \*\*\*Insolvencia y D ' del Trabajo tienen además como prerrequisito D ' Procesal VI.

### 2.2.5 Plan de Estudios de Ingeniería Civil

La enseñanza tradicional de Ingeniería en Chile se inspiró originalmente en el esquema de las Grandes Escuelas francesas. El currículum al que eventualmente se llegó, puede considerarse dividido en dos ciclos de tres años cada uno. El primero consistía en un programa de intensísima ejercitación en matemática clásica y física teórica, el que a pesar de no centrarse en los conceptos, ordinariamente conducía a un buen nivel de comprensión de ellos. El segundo consistía en la presentación de los distintos campos de la ingeniería por parte de ingenieros de la profesión, a través de un gran conjunto de cursos que pretendían transmitir directamente la experiencia profesional.

Los profesionales formados de acuerdo a este sistema han sido muy exitosos, particularmente por su capacidad para enfrentar situaciones nuevas y encarar áreas de actividad muy variadas.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la habilidad para enfrentar desafíos se consigue a través de la formación "orientada a la resolución de problemas" del primer ciclo, y que la versatilidad respecto del campo ocupacional se debe a la formación supuestamente omnisciente del segundo ciclo. Todavía hoy en día son pocos los que cuestionan la primera de estas aseveraciones. La segunda ha sido superada por la realidad, pero reaparece de tiempo en tiempo, formulada por quienes ven un peligro en cualquier grado de especialización.

Lo que se olvida destacar es que probablemente la causa más poderosa del éxito de las antiguas escuelas es el simple proceso de selección natural establecido por una elevadísima cuota de fracasos estudiantiles en el primer ciclo. Más que formar una mentalidad, la ejercitación en la resolución de problemas separa al grupo de jóvenes que tienen de antemano una conformación mental apropiada para enfrentar situaciones novedosas. De hecho, el segundo ciclo, impartiendo instrucción sobre conocimientos desperdigados y presentados a un nivel pobre respecto de los del primer ciclo, era tal vez un tanto inútil.

En la década del 60, junto con la aparición de los "profesores de jornada completa", se introdujeron importantes innovaciones en los currícula, destinadas, en principio, a subsanar la irrelevancia del segundo ciclo. Esencialmente, la modificación, fuertemente influenciada por el sistema norteamericano, consistió en reemplazar la mayor parte del segundo ciclo y algo del primero, por cursos de las llamadas "Ciencias de la Ingeniería". En rigor, estas materias son ramas aplicadas de las ciencias, y se puede citar, como ejemplos, Mecánica de Fluidos, Mecánica de Sólidos, Termodinámica Aplicada, Electricidad Aplicada, Investigaciones Operacionales, Estadística Aplicada. Pero en un sentido más amplio, se considera que las Ciencias de la Ingeniería incluyen una serie de temas de ingeniería propiamente tal, pero tratados con un enfoque conceptual del tipo del

que se acostumbra en el estudio de una ciencia. Esta característica presentan los cursos modernos de, entre otras materias, Análisis Estructural, Hidráulica, Hormigón Armado, Control de Calidad, Teoría de Inventarios, Evaluación de Proyectos.

En el curriculum que resultó de esta modificación se pueden distinguir tres fases que se desarrollan con cierto traslape en el tiempo. Una primera, equivalente a dos años, sobreviviente del antiguo primer ciclo, y que se puede llamar de "Ciencias Básicas"; una segunda, de Ciencias de la Ingeniería, equivalente a tres años; y una última, de "Cursos Profesionales", equivalente a un año.

El profesional que produce esta estructura curricular tiene características semejantes a las del ingeniero de antes, toda vez que sigue existiendo el mismo proceso de selección del antiguo primer ciclo, algo suavizado y matizado por la contribución selectiva de algunos cursos de ciencias de la ingeniería. La diferencia se ve reflejada en que el nuevo ingeniero tiene una valiosa plataforma de conocimientos de fundamentos de ingeniería que lo habilita para encarar con enfoques serios y realistas los problemas técnicos. Esta plataforma es una base real de capacidad y versatilidad.

Las escuelas existentes están comprometidas con esta forma de enseñanza que produce buenos ingenieros, pero que tal vez es un tanto dispendiosa en recursos humanos. Difícilmente van a innovar, debido a la inercia de su propia tradición y al éxito de sus egresados. Pero una institución nueva puede romper este molde, y buscar libremente otras modalidades igualmente legítimas de estructurar los estudios de ingeniería. Puede ofrecer programas más atractivos para ciertos sectores del estudiantado, y eventualmente, puede lograr una disminución de la proporción de fracasos. El esquema norteamericano es una de esas alternativas legítimas, y es provechoso relacionarlo con los programas chilenos vigentes antes de establecer las bases de una proposición.

El típico curriculum norteamericano está organizado en torno a un núcleo central de ciencias de la ingeniería, muy parecido a la correspondiente fase de los programas chilenos actuales, excepto que es un poco menos extenso, abarcando alrededor de dos años y medio. Le precede una etapa de ciencias básicas, en apariencia también semejante a la respectiva fase chilena, pero de alrededor de un año y medio de duración. Sin embargo, el enfoque de los cursos de ciencias básicas es muy diferente. Son cursos con contenidos específicamente elegidos para cimentar las ciencias de la ingeniería, pero su objetivo es directamente la conceptualización y no formar una cierta "mentalidad de ingeniero". En ellos, la ejercitación no se presenta como un fin en sí, sino que persigue ilustrar y afianzar los conceptos. De hecho, estos cursos no constituyen valla de selección significativa, como es el caso de su contrapartida nacional. Los cursos profesionales, al estilo de los que aún subsisten en los planes de estudio chileno, prácticamente no existen. En nivel, el egresado chileno se compara favorablemente con el graduado de universidades

norteamericanas de prestigio. Sin embargo, la diferencia no parece ser lo suficientemente importante como para justificar dos años más de duración de la carrera y un proceso de selección interna superpuesto a una admisión ya bastante elitista.

Dentro de su concepción de considerar los estudios profesionales como "de post-grado", la nueva universidad puede ofrecer un programa que se asemeja al norteamericano, pero ampliado a la duración acostumbrada en este país, de seis años.

Partiendo de un bachillerato en Física, reforzado con varios cursos del área económica, se ha organizado un curriculum para los cuatro años iniciales que cubre con exceso las necesidades de ciencias básicas y avanza alrededor de un año en Ciencias de la Ingeniería. Los dos años posteriores al Bachillerato, empleados casi exclusivamente en ramos de Ciencias de la Ingeniería, permiten perfectamente llevar al estudiante al nivel de conocimientos de los egresados de las escuelas de ingeniería chilenas.

Naturalmente, se puede suponer que este profesional va a tener una mentalidad diferente. De su formación se puede esperar una predisposición a hacer buen uso de la bibliografía técnica en lugar de tender a buscar soluciones personales a los problemas. Esta mentalidad, tan característica del ingeniero norteamericano, no es detrimental, y en algunas actividades puede ser preferible a una actitud demasiado personalista.

Al elegir en qué campos de la ingeniería debe incursionar una nueva universidad, pareció aconsejable concentrar todo el esfuerzo inicial en dos áreas o especialidades. Para decidir cuáles pueden ser esas especialidades, se utilizó un doble criterio, basado en el prestigio de la especialidad y en la eficiencia con que las universidades existentes cubren el área correspondiente.

La especialidad que se presenta con más prestigio para los postulantes a una escuela de ingeniería es la de Civil. Una vez dentro de la Universidad, muchos cambian de intereses y, por así decirlo, descubren otras especialidades. Este prestigio se basa en la tradición del antiguo ingeniero civil (durante cerca de un siglo fue el único que se formó, y su campo de acción fue universal). Es un hecho, lamentable por cierto, que en Chile se ha elegido dar al apelativo "Civil" la connotación de un alto nivel de formación. Lo usan los ingenieros de cualquier especialidad, por lejana que ésta sea del campo internacionalmente reconocido para la Ingeniería Civil (la planificación, diseño, construcción y administración de obras de infraestructura) con el fin de diferenciarse de otros profesionales de nivel inferior.

Por cierto, el campo de la Ingeniería Civil está bastante bien cubierto por las universidades existentes. Sin embargo, las razones de prestigio antes citadas, hacen indispensable ofrecer esta especialidad. Como dentro de las subespecialidades de ingeniería civil la más débil es la ingeniería de construcción, y es ésta precisamente la subespecialidad más atractiva para los estudiantes, se ha elegido una formación equilibrada en las distintas ramas de la Ingeniería Civil

(estructuras, hidráulica, construcción y transporte) complementada con aspectos de administración, que prepara para un buen desempeño en la actividad constructiva. Asimismo, el grupo inicial de profesores de jornada completa en ingeniería civil se concentrará en torno al área de la construcción, con énfasis en administración, que es el campo en el que encontrarán menos competencia para destacarse.

Las especialidades de ingeniería industrial gozan también de prestigio, pero están ligadas a menciones técnicas que ocupan partes significativas del curriculum y que frecuentemente no son del gusto de los estudiantes. De hecho, parece existir un mito que hace indispensable estas menciones y niega la posibilidad de formar un ingeniero industrial sin una subespecialidad técnica. Se tiene el temor de que un tal profesional sea simplemente una variante del ingeniero comercial especialista en administración. Sin embargo, éste no tiene por qué ser el caso. Las investigaciones operacionales y los temas de optimización y manejo industrial son materias típicas de un curriculum de ingeniería muy prestigiado en los EE. UU. y que precisamente es el que se identifica como ingeniería industrial en ese país. La base en ciencias físicas, junto al conocimiento de algunos procesos industriales fundamentales, permiten a ese ingeniero desempeñarse con éxito en la planificación y administración de sistemas industriales de muy variados tipos, y contribuir muy significativamente al diseño y operación de los mismos.

La existencia de interés entre los estudiantes por seguir programas como éste, y el hecho de que en alguna forma las universidades actuales no los ofrecen, ha llevado a la nueva universidad a elegirlo como segunda área de especialidad en ingeniería. Este curriculum, con un énfasis muy grande en ingeniería de sistemas, justifica que se genere un grupo de profesores de jornada completa orientados hacia investigaciones operacionales, el que se complementará con el grupo de Administración, pero evitará cuidadosamente cualquier duplicación innecesaria.

## Cuadro N° 23

## Red de Cursos de Ingeniería Civil (Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Humanidades 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Humanidades 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Humanidades 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	FIS 210 Mecánica 1	QUI 200 Química Gral.	MAT 220 A Alg. y Geometr.	
5	MAT 230 B Cálculo 2	FIS 211 Mecánica 2	QUI 201 Quím. Inorgán.	MAT 220 B Alg. Lineal 1	
6	MAT 230 C Cálculo 3 El. y Mag.	FIS 220 1 Mec.	FIS 240 y Term. Libre		
7	MAT 231 Cálculo 4	FIS 221 El. y Mag. 2	ECO 200 A Microeconom. 1	ECO 210 A Macroeconom. 1	
8	MAT 231 B Cálculo 5	FIS 230 Ondas	ECO 200 B Microeconom. 2		
9	MAT 231 C Cálculo 6	FIS 250 A Est. Mat. 1	ECO 200 C Microeconom. 3	FIS 312 Mecánica 3	
10	MAT 250 Probabilidad.	FIS 250 B Est. Mat. 2	ICC 200 Estát. Aplic.	ECA 210 Contab. Financ.	
11	MAT 255 Estadística	Libre	ICC 210 Mec. de Sólidos	ECA 310 Cont. Gerencial	
12	ICC 240 Geología	FIS 341 Termodin. Dinám.	ICC 230 Fluidos Libre		
<b>Bachillerato</b>					
13	ICC 300 A An. Estruc. I	ICC 330 Hidráulica	ICC 350 Prop. Materiales	ICC 390 Dibujo Técnico	
14	ICC 300 B An. Estruc. II	ICC 340 A Mec. Suelos I	ICC 351 Tec. Hormigón	ICC 391 Topografía	
15	ICC 310 Intr. Diseño	ICC 340 B Mec. Suelos II	ICC 360 Téc. de Const. Edificios	ICC 380 Comput. Aplic. a Ing. Civil	
16	ICC 320 Ing. Antisís.	ICC 335 A Ing. Sanit. I	ICC 361 Tecn. Contruc. Pesada	ICI 310 Teoría Redes	
17	ICC 311 Diseño Estruc. de H. A.	ICC 335 B Ing. Sanit. II	ICC 370 Caminos	ICC 365 Admin. Proyec.	
18	ICC312 Diseño Estr. de Acero	Optativo	Optativo	Optativo	

Cuadro N° 24

Red de Prerrequisitos de Especialidad Civil

1				
2				
3				
4			<b>QUI 200</b>	
5			<b>QUI 201</b> <b>QUI 200</b>	
6				
7				
8				
9				
10			ICC 200 FIS 211 MAT 220 A MAT 231 A	
11			ICC 210 ICC 200	
12	ICC 240		ICC 230 MAT 231 C FIS 312	
<b>Bachillerato</b>				
13	ICC 300 A ICC 210	ICC 330 ICC 230	ICC 350	ICC 390
14	ICC 300 B ICC 300 A	ICC 340 A ICC 240 ICC 210	ICC 351 MAT 255 ICC 350	ICI 391 ICI 390
15	ICC 310 ICC 300 A	ICC 340 B ICC 340 A	ICC 360 ICC 391 ICC 351	ICC 380 Bachillerato
16	ICC 320 ICC 300 A FIS 312	ICC 335 A QUI 201	ICC 361 ICC 360	ICI 310 Bachillerato
17	ICC 311 ICC 310	ICC 335 B ICC 335 A	ICC 370 ICC 391 ICC 340 A	ICC 365 ICC 360 ICI 310
18	ICC 312 ICC 310			

**Licenciatura**

## Cuadro N° 25

Red de Cursos de Ingeniería Industrial  
(Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Humanidades 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Humanidades 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Humanidades 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	FIS 210 Mecánica 1	QUI 200 Química Gral.	MAT 220 A Alg. y Geomtr.	
5	MAT 230 B Cálculo 2	FIS 211 Mecánica 2	QUI 201 Quím. Inorgán.	MAT 220 B Alg. Lineal 1	
6	MAT 230 C Cálculo 3	FIS 220 El. y Mag. 1	FIS 240 Mec. y Term.	Libre	
7	MAT 231 Calculo 4	FIS 221 El. y Mag. 2	ECO 200 A Microeconom. 1	ECO 210 A Macroeconom. 1	
8	MAT 231 B Cálculo 5	FIS 230 Ondas	ECO 200 B Microeconon. 2	ECO 210 B Macroeconom. 2	
9	MAT 231 C Cálculo 6	FIS 250 A Est. Mat. 1	ECO 200 C Microeconom. 3	ECO 210 C Macroeconom. 3	
10	MAT 250 Probabilid.	FIS 250 B Est. Mat. 2	ECO 231 Econ. Laboral	ECA 210 Contab. Financ.	
11	MAT 255 Estadística	Libre	Libre	ECA 310 Cont. Gerencial	
12	Libre	Libre	FIS 341 Termodinámica	FIS 312 Mecánica 3	

## Bachillerato

13	ICI 300 A Inv. Operac. I	ECO 330 Inf. Estadíst.	ICI 310 Teoría Redes	ICI 390 Físico Química
14	ICI 300 B Inv. Operac. II	ECO 331 Econometría I	ICI 350 A Informática I	ICI 391 Mec. Fluidos
15	ICI 300 C Inv. Operac. III	ECO 332 Econometría II	ICI 350 B Informática II	ICI 392 Transmis. Calor
16	ICI 300 D Inv. Operac. IV	ICC 330 Costos y Análisis Econom.	ICI 320 Ing. Métodos	ICI 395 A Oper. Unit. I
17	ICI 331 Teor. Decisio.	ICI 333 Eval. Proyec.	Optativo	ICI 395 B Oper. Unit. II
18	ICI 332 Adm. Empresas	Optativo	Optativo	Optativo

## Licenciatura

Cuadro N° 26

Red de Prerrequisitos de Especialidad Industrial

1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	ICI 300 A Bachillerato		ICI 310 Bachillerato	ICI 390 FIS 341
14	ICI 300 B ICI 300 A		ICI 350 A Bachillerato	ICI 391 ICI 390
15	ICI 300 C ICI 300 B MAT 255		ICI 350 B ICI 350 A	ICI 392 FIS 341
16	ICI 300 D ICI 300 C	ICI 330 ECA 310	ICI 320 Bachillerato	ICI 395 A ICI 390
17	ICI 331 MAT 255 ICI 330	ICI 333 ICI 330		ICI 395 B ICI 391
18	ICI 332 ICI 320 ICI 331			

## 2.2.6 Plan de Estudios de Ingeniería Comercial

### Los estudios de Ingeniería Comercial

La Ingeniería Comercial comprende dos grandes líneas de especialización, Economía y Administración de Empresas, las cuales dan origen al Ingeniero Comercial Mención en Economía y en Administración de Empresas, respectivamente.

El ingeniero comercial con Mención en Economía de la nueva universidad es un profesional que cuenta con un conocimiento acabado de la teoría económica junto a la preparación necesaria en Administración de Empresas, Estadística, Contabilidad y Matemáticas que le permiten analizar y comprender la realidad económica.

A esto debe agregarse una sólida formación general que le permite contribuir desde su propia perspectiva al perfeccionamiento de la estructura económica social en que se desenvuelve así como incorporar variables no económicas al análisis de los temas que le competen específicamente.

El ingeniero comercial con Mención en Economía podrá contribuir en forma valiosa al proceso de toma de decisiones en empresas públicas, privadas o en el gobierno en relación a políticas económicas y sociales así como al desarrollo científico a través de la docencia e investigación en las universidades.

Su fuerte formación en Ciencias Económicas junto al dominio de estadísticas y matemáticas le otorgan la doble capacidad de poder aportar en forma significativa en el proceso permanente de "arquitectura social" vinculado a las decisiones públicas y de poder extraer conclusiones útiles al nivel de la empresa del análisis del contexto global.

El ingeniero comercial con Mención en Administración cuenta con la preparación para desempeñarse al nivel superior de administración en empresas públicas y privadas. Tiene una sólida formación en economía que sustenta un conocimiento exhaustivo de las Ciencias Administrativas.

El dominio de Estadísticas, Contabilidad y Matemáticas le capacitan para aplicar una amplia gama de métodos y técnicas analíticas que como complemento a su formación científica básica hacen de este profesional un elemento muy útil como ejecutivo o analista.

La completa formación general a que tiene acceso en la nueva universidad prepara especialmente al ingeniero comercial con Mención en Administración para actuar en un campo de gran complejidad y en continua evolución.

Para obtener el título de ingeniero comercial Mención en Economía, el alumno debe previamente obtener el grado de Licenciado en Ciencias Económicas. Para ello, es prerequisite el grado de Bachiller con Mención en Economía. La estructura del programa completo de Ingeniería Comercial con Mención en Economía se presenta en el Cuadro 27 pág. 325

Cuadro N° 27

Ingeniería Comercial: Mención en Economía

Para obtener el título profesional de ingeniero comercial Mención en Economía, el alumno debe:

- a Obtener el Bachillerato con Mención en Economía.
- b Aprobar los cursos correspondientes al Curriculum de Estudios del ingeniero comercial con Mención en Ciencias Económicas. Estos cursos incluyen aquellos que permiten obtener el Bachillerato con Mención en Economía y la Licenciatura en Ciencias Económicas.
- c Aprobar el examen de Licenciatura en Ciencias Económicas.

Cursos Mínimos	N° de Cursos
Núcleo Básico	14
Economía	17
Estadística y Econometría	4
Matemáticas	4
Administración	5
Derecho	1
 Cursos Optativos	
Economía	5
Administración	1
Derecho	2
 Cursos Libres	6

El curriculum de la Licenciatura es el siguiente:

I Cursos Obligatorios

a Economía

Microeconomía I Licenciatura	ECO 300 A
Microeconomía II Licenciatura	ECO 300 B
Microeconomía III Licenciatura	ECO 300 C
Macroeconomía I Licenciatura	ECO 310 A
Macroeconomía II Licenciatura	ECO 310 B
Macroeconomía III Licenciatura	ECO 310 C

Comercio Internacional Real L	ECO 320
Economía Laboral L	ECO 321
Evaluación Social de Proyectos L	ECO 328
Crecimiento y Desarrollo L	ECO 324
Finanzas Públicas L	ECO 323

b Estadística y Econometría

Inferencia Estadística L	ECO 330
Econometría I L	ECO 331
Econometría II L	ECO 332

c Matemáticas

Algebra Matricial L

d Administración

Contabilidad II L	ECA 310
Finanzas Privadas I L	ECA 330
Computación L	ECA 350
Finanzas Privadas II L	ECA 331

e Derecho

Teoría del Derecho I	DER 301
----------------------	---------

II Cursos Optativos

a Seis (6) cursos entre los siguientes:

Historia Económica L  
 Tópicos en Teoría del Comercio Internacional L  
 Modelos Lineales en Teoría Económica L  
 Economía Agrícola L  
 Métodos de Optimización L  
 Series de Tiempo L  
 Informática L  
 Finanzas III L  
 Personal I L  
 Mercados I L  
 Producción I L  
 Desarrollo Organizacional L  
 Organización Industrial L  
 Matemáticas nivel 200 ó 300 distintos a cursos obligatorios L  
 Psicología Social

b Dos (2) cursos entre los siguientes:

Legislación Económica I L	ECO 340
Legislación Económica II L	ECO 341
Legislación Económica III L	ECO 342

### III Cursos Libres

El total de cursos libres requeridos para el título de ingeniero comercial en Ciencias Económicas es 6; por lo tanto, este requisito queda automáticamente cumplido al obtenerse el Bachillerato con mención en Economía que incluye 6 cursos libres.

### IV Examen

El examen de Licenciatura en Ciencias Económicas cubre las siguientes materias:

Microeconomía: el nivel es el de los cursos de microeconomía de la Licenciatura en Ciencias Económicas (ECO-300).

Macroeconomía: el nivel es el de los cursos de macroeconomía de la Licenciatura en Ciencias Económicas (ECO-310).

Econometría: incluye las materias tratadas en Econometría I L (ECO-331).

El cumplimiento de los requisitos relativos a cursos del programa de Ingeniería Comercial Mención en Ciencias Económicas significa en total la aprobación de 59 cursos. Dado que los cursos de Arte pueden ser tomados como 5° curso en un trimestre, este programa puede ser desarrollado en 5 años académicos dejando tiempo para tres cursos trimestrales adicionales a los requeridos.

La lista de los cursos que conforman el programa completo de Ingeniería Comercial con Mención en Economía (Bachillerato y Licenciatura) se presenta en el Cuadro 28, pág. 000. La secuencia recomendada para los alumnos se presenta en el Cuadro 29, pág. 000 (Opción Maximal). Luego, se adjunta una descripción de cada uno de los cursos que componen la Licenciatura en Ciencias Económicas.

## Cuadro N° 28

Lista de Cursos del Programa de Ingeniería Comercial  
con Mención en Economía

## I Cursos Obligatorios

Nombre	Sigla	Prerrequisitos
a Economía		
Economía I Núcleo Básico	ECO 100 A	Admisión
Economía II Núcleo Básico	ECO 100 B	ECO 100 A
Economía III Núcleo Básico	ECO 100 C	ECO 100 B
Micro I M	ECO 200 A	ECO 100 C Cálculo III M
Micro II M	ECO 200 B	ECO 200 A
Micro III M	ECO 200 C	ECO 200 B
Macro I M	ECO 210 A	ECO 100 C Cálculo III M
Macro II M	ECO 210 B	ECO 210 A
Macro III M	ECO 210 C	ECO 210 B
Micro I L	ECO 330 A	ECO 200 C
Micro II L	ECO 300 B	ECO 300 A ECO 331
Micro III L	ECO 300 C	ECO 300 B
Macro I L	ECO 310 A	ECO 210 C
Macro II L	ECO 310 B	ECO 310 A ECO 331
Macro III L	ECO 310 C	ECO 310 B
Comercio Internacional Real L	ECO 320	ECO 300 B; ECO 310 B
Economía Laboral L	ECO 321	ECO 300 B; ECO 310 B
Evaluación Social Proyectos L	ECO 328	ECO 300 B; ECO 310 B
Crecimiento y Desarrollo L	ECO 324	ECO 300 B; ECO 310 B
Finanzas Públicas L	ECO 323	ECO 300 B; ECO 310 B
b Matemáticas		
Cálculo I M	MAT 230 A	Mat. III Núcleo Básico
Cálculo II M	MAT 230 B	Calculo I M
Cálculo III M	MAT 230 C	Cálculo II M
Algebra Matricial L	MAT	Cálculo III M
c Estadística y Econometría		
Introducción a Estadística M	ECO 230	Núcleo Básico
Inferencia Estadística L	ECO 330	ECO 230; Cál. II M
Econometría I L	ECO 331	ECO 330; Cál. III M Algebra Matricial L
Econometría II L	ECO 332	ECO 331
d Derecho		
Teoría del Derecho	DER 301	Núcleo Básico
e Administración		
Computación L	ECA 330	Cálculo I M
Contabilidad Financiera L	ECA 210	Núcleo Básico
Contabilidad II L	ECA 310	ECA 210

Finanzas Privadas I L	ECA 320	ECA 310
Finanzas Privadas II L	ECA 321	ECA 320

II Cursos Optativos

a Economía

Comercio Internacional M	ECO 220	ECO 200 B; ECO 210 B
Economía Laboral M	ECO 221	ECO 200 B; ECO 210 B
Organización Industrial M	ECO 222	ECO 200 B; ECO 210 B
Finanzas Públicas M	ECO 223	ECO 200 B; ECO 210 B
Crecimiento Mención	ECO 224	ECO 200 B; ECO 210 B
Historia Económica M	ECO 225	ECO 200 B; ECO 210 B
Historia Económica L	ECO 325	ECO 300 B; ECO 310 B
Tópicos en Teoría del Crecimiento L	ECO 324	ECO 300 B; ECO 310 B
Economía Agrícola L	ECO 326	ECO 300 B; ECO 310 B
Organización Industrial L	ECO 322	ECO 300 B; ECO 310 B
Modelos Lineales en Teoría Económica	ECO 327	ECO 300 B; ECO 310 B

Algebra Matricial

b Derecho

Derecho Comercial	Teoría del Derecho I
Derecho Laboral	Teoría del Derecho I
Derecho Tributario	Teoría del Derecho I

c Administración

Cuadro N° 29

Programa Recomendado para Ingeniería Comercial  
Mención en Ciencias Económicas  
(Opción Maximal)

Año	Trimestre	Cursos			
1	1	ECON NB I	Mat I NB	Hum. I NB	Ciencias I NB
	2	ECON NB II	Mat II NB	Hum. II NB	Ciencias II NB
3	3	ECON NB III	Mat III NB	Hum. III NB	Ciencias III NB
	4	Cálc. I M	Cont. I M	Teoría D°	L Arte
	5	Cálc. II M	Cont. II L	Introd. Est. M.	L Arte
	6	Cálc. III M	Comp. L	Optativo L	L
	7	Micro I M	Macro I M	Infer. Est. L	L
	8	Micro II M	Macro II M	Algeb. Matr. L	L
4	9	Micro III M	Macro III M	Econometr. I L	L
	10	Micro I L*	Macro I L*	Econometr. II	L
	11	Micro II L*	Macro II L*	Opt. D°	L
5	12	Micro III L	Macro III L	Fin. Priv. I L	L
	13	Com. Int. Real L	Eval. Soc. Proy. L	Fin. Públ. L	Opt. D°
	14	Econ. Laboral L	Crec. y Des. L	Fin. Priv. II L	Opt. L
	15	Opt.L	Opt.L	Opt. L	Opt. L

\* Ramos obligatorios para la Licenciatura en Ciencias Económicas tomados para cumplir los requisitos de optativos de la Mención en Economía.

## Cuadro N° 30

Red de Cursos de Licenciatura en Ciencias Económicas  
(Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	ECA 210 Contab. Finan.	DER 301 T. Derecho	Libre	
5	MAT 230 B Cálculo 2	ECO 230 Intr. Est. M.	ECO 230 Introd. Estad.	Libre	
6	MAT 230 C Cálculo 3	ECA 350 Computación	OPTATIVO L	Libre	
7	ECO 200 A Micro I M	ECO 210 A Macro I M	ECO 330 Infer. Estad.	Libre	
8	ECO 200 B Micro II M	ECO 210 B Macro II M	MAT 220 B Alg. Lineal 1	Libre	
9	ECO 200 C Micro III M	ECO 210 C Macro III M	ECO 331 Econometr. I	Libre	
10	ECO 310 A Macro I L	ECO 300 A Micro I	ECO 332 Econometr. II	Libre	
11	ECO 310 B Macro II L	ECO 300 B Micro II L	Opt. Derecho	Libre	
12	ECO 310 C Macro III	ECO 300 C Micro III	ECA 330 Fin. Priv. I	Libre	
<b>Bachillerato</b>					
13	ECO 328 Eval. S. Proyec.	ECO 320 C. Int. Real	ECO 323 Fin. Public.	Opt. Derecho	
14	ECO 324 Crec. Desarr.	ECO 321 Econ. Laboral	ECA 331 Fin. Priv. II	Optativo L	
15	Optativo L	Optativo L	Optativo L	Optativo L	
16					
17					
18					

Cuadro N° 31

Red de Prerrequisitos de Licenciatura en Ciencias Económicas

MAT 100 A Admisión	CIE 100 A Admisión	ECO 100 A Admisión	HUM 100 A Admisión	
MAT 100 B MAT 100 A	CIE 100 B CIE 100 A	ECO 100 B ECO 100 A	HUM 100 B HUM 100 A	ART 100 A Admisión
MAT 100 C MAT 100 B	CIE 100 C CIE 100 B	ECO 100 C ECO 100 B	HUM 100 C HUM 100 B	ART 100 B Admisión
MAT 230 A MAT 100 C	ECA 210 Núcleo Básico	DER 301 (Ver Lic. Derecho)	Libre	
MAT 230 B MAT 230 A	ECA 310 ECA 210	ECO 230 Núcleo Básico	Libre	
MAT 230 C MAT 230 B	ECA 350 Núcleo Básico	Optativo L	Libre	
ECO 200 A ECO 100 C MAT 230 C	ECO 210 A ECO 100 C MAT 230 C	ECO 330 ECO 230 MAT 230 B	Libre	
ECO 200 B ECO 200 A	ECO 210 B ECO 210 A	MAT 220 B MAT 230 C	Libre	
ECO 200 C ECO 200 B	ECO 210 C ECO 210 B	ECO 331 ECO 330 MAT 230 C MAT 220 B	Libre	
ECO 310 A ECO 210 C	ECO 300 A ECO 200 C	ECO 332 ECO 331	Libre	
ECO 310 B ECO 310 A ECO 331	ECO 300 B ECO 300 A ECO 331	Opt. Derecho DER 301 DER 301	Libre	
ECO 310 C ECO 310 B	ECO 300 C ECO 300 B	ECA 330 ECO 200 C-210 C ECA 310	Libre	
ECO 328 ECO 300 B ECO 310 B	ECO 320 ECO 300 B ECO 310 B	ECO 323 ECO 300 B ECO 310 B	Opt. Derecho DER 301	
ECO 324 ECO 300 B ECO 310 B	ECO 321 ECO 300 B ECO 310 B	ECA 331 ECA 330	Opt. L	
Opt. L	Opt.L	Opt. L	Opt. L	

## Cuadro N° 32

## Ingeniería Comercial: Mención Administración

Para obtener la Licenciatura en Ciencias de la Administración y el título profesional de Ingeniero Comercial Mención en Administración, el alumno debe:

- a Obtener el Bachillerato con Mención en Economía.
- b Aprobar los cursos correspondientes al Curriculum de Estudios del Ingeniero Comercial con Mención en Ciencias de la Administración. Estos cursos incluyen aquellos que permiten obtener el Bachillerato con Mención en Economía y la Licenciatura en Ciencias de la Administración.
- c Aprobar el Examen de Grado de Ingeniería Comercial Mención Ciencias de la Administración.

Cursos Mínimos	N° de Cursos
Núcleo Básico	14
Economía	6
Estadística y Econometría	3
Matemáticas	4
Administración	16
Derecho	4
 Cursos Optativos	
Economía	3 ó 4*
Administración	4
 Cursos Libres	 6

\* Finanzas Privadas I es mínimo para Ingeniería Comercial y optativo para la Mención Economía del Bachillerato. Si es tomado como optativo para el Bachillerato Mención Economía permite disminuir el total de cursos requeridos a 61 incluyendo los 2 de Arte.

El Curriculum de la Licenciatura es el siguiente:

Cursos Obligatorios

a Administración

Psicología Individual	L	ECA-370
Psicología Social	L	ECA-371
Métodos Optimización	L	ECA-361
Producción	L	ECA-360
Computación	L	ECA-350
Mercados I	L	ECA-340
Mercados II	L	ECA-341
Personal I	L	ECA-320
Finanzas Priv. I	L	ECA-330
Finanzas Priv. II	L	ECA-331
Contabilidad II	L	ECA-310
Contabilidad III	L	ECA-311
Desarrollo Organizacional	L	ECA-390
Política Empresas I	L	ECA-380
Política Empresas II	L	ECA-381

b Derecho

Teoría del Derecho I (Programa Licenciatura en Derecho)		DER 301
Legislación Económica I		ECO-340
Legislación Económica II		ECO-341
Legislación Económica III		ECO-342

c Estadística y Econometría

Inferencia Estadística	L	ECO-330
Econometría I	L	ECO-331

d Matemáticas

Álgebra Matricial	L	
-------------------	---	--

II Cursos Optativos

a Cuatro (4) cursos entre los siguientes:

Economía Laboral	M	ECO-221
Comercio Internacional	M	ECO-220
Crecimiento	M	ECO-224
Organización Industrial	M	ECO-222
Finanzas Públicas	M	ECO-223

Historia Económica	M	ECO-225
Micro I	L	ECO-300 A
Micro II	L	ECO-300 B
Micro III	L	ECO-300 C
Macro I	L	ECO-310 A
Macro II	L	ECO-310 B
Macro III	L	ECO-310 C
Finanzas Priv. I	L	ECA-320

b Cuatro (4) cursos entre los siguientes:

Econometría II	L	ECO-332
Series de Tiempo	L	ECA-362
Informática	L	ECA-351
Contabilidad IV	L	ECA-312
Mercado III	L	ECA-342
Finanzas III	L	ECA-332
Personal II	L	ECA-331
Micro I	L	ECO-300 A
Micro II	L	ECO-300 B
Micro III	L	ECO-300 C
Macro I	L	ECO-310 A
Macro II	L	ECO-310 B
Macro III	L	ECO-310 C
Comercio Int. Real	L	ECO-320
Eval. Social Proyectos	L	ECO-328
Finanzas Públicas	L	ECO-323
Economía Laboral	L	ECO-321
Crec. y Desarrollo	L	ECO-324

### III Cursos Libres

El total de cursos libres requerido para el título de Ingeniero Comercial con Mención en Ciencias de la Administración es 6; por lo tanto, este requisito queda cumplido al obtenerse el Bachillerato con Mención en Economía que incluye 6 cursos que quedan libres aunque el alumno haya escogido la opción maximal.

### IV Examen de Grado

Cuadro N° 33

Ingeniería Comercial Mención Administración

Año	Trimestre	Cursos				
1	1	Econ NB I	Human NB I	Ciencia NB I	Mat. NBI	
	2	Econ NB II	Human NB II	Ciencia NB II	Mat. NB II	
	3	Econ NB III	Human NB III	Ciencia NB III	Mat. NB III	
2	4	Cálc. I M	Contab. I M	Psicol. Ind.	L	Arte NB.
	5	Cálc. II M	Teor. Derecho	Psicol. Social	L	Arte NB.
	6	Cálc. III M	Est. Descr.	Cont. II	L	
3	7	Micro I M	Macro I M	Inf. Est.	L	
	8	Micro II M	Macro II M	Alg. Matr.	L	
	9	Micro III M	Macro III M	Econometr. I	L	
4	10	Legisl. Econ. I	Opt. M	Opt. M	L	
	11	Legisl. Econ. II	Opt. M	Opt. M	Met. Optim	
	12	Legisl. Econ. III	Person. I	Merc. I	Fin. Priv. I	
5	13	Desarr. Org.	Merc. II	Fin. Priv. II	Producción	
	14	Polít. Emp. I	Opt. Adm.	Computac.	Con. III	
	15	Polít. Emp. II	Opt. Adm.	Opt. Adm.	Opt. Adm.	

## Cuadro N° 34

Red de Cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Administración  
(Opción Maximal)

1	MAT 100 A Pens. Mat. 1	CIE 100 A Ciencia 1	ECO 100 A Economía 1	HUM 100 A Hdes. 1	
2	MAT 100 B Pens. Mat. 2	CIE 100 B Ciencia 2	ECO 100 B Economía 2	HUM 100 B Hdes. 2	ART 100 A Arte 1
3	MAT 100 C Pens. Mat. 3	CIE 100 C Ciencia 3	ECO 100 C Economía 3	HUM 100 C Hdes. 3	ART 100 B Arte 2
4	MAT 230 A Cálculo 1	ECA 210 Contab. Finan.	ECA 370 Psicol. Ind.	Libre	
5	MAT 230 B Cálculo 2	ECO 230 Intr. Est. M.	ECA 371 Psicol. Social	Libre	
6	MAT 230 C Cálculo 3	DER 301 T. Derecho	ECA 310 Contab. II L	Libre	
7	ECO 200 A Micro I M	ECO 210 A Macro I M	ECO 330 Int. Estad.	Libre	
8	ECO 200 B Micro II M	ECO 210 B Macro II M	MAT 220 B Alg. Lineal 1	Libre	
9	ECO 200 C Micro III M	ECO 210 C Macro III M	ECO 331 Economet. I	Libre	
10	ECO 340 L. Econ. I	Optativo M	Optativo M	Libre	
11	ECO 341 L. Econ. II	Optativo M	Optativo M	ECA 360 Producción	
12	ECO 342 L. Econ. III	ECA 320 Personal I	ECA 340 Mercados I	ECA 330 Fin. Priv. I	

## Bachillerato

13	ECA 390 Desar. Organ.	ECA 341 Mercados II	ECA 331 Fin. Priv. II	ECA 361 Met. Optimiz.	
14	ECA 380 Pol. Emp. I	Opt. Administr.	ECA 350 Computación	ECA 311 Contab. III	
15	ECA 381 Pol. Emp. II	Opt. Administr.	Opt. Administr.	Opt. Administr.	
16					
17					
18					

## Licenciatura

Cuadro N° 35

Red de Prerrequisitos de la Licenciatura en  
Ciencias de la Administración

---

1	MAT 100 A Admisión	CIE 100 A Admisión	ECO 100 A Admisión	HUM 100 A Admisión	
2	MAT 100 B MAT 100 A	CIE 100 B CIE 100 A	ECO 100 B ECO 100 A	HUM 100 B HUM 100 A	ART 100 A Admisión
3	MAT 100 C MAT 100 B	CIE 100 C CIE 100 B	ECO 100 C ECO 100 B	HUM 100 C HUM 100 B	ART 100 B Admisión
4	MAT 230 A MAT 100 C	ECA 210 Núcleo Básico	ECA 370 Núcleo Básico	Libre	
5	MAT 230 B MAT 230 A	ECO 230 Núcleo Básico	ECA 371 Núcleo Básico	Libre	
6	MAT 230 C MAT 230 B	DER 301 (Ver Lic. Derecho)	ECA 310 ECA 210	Libre	
7	ECO 200 A ECO 100 A MAT 230 C	ECO 210 A ECO 100 C MAT 230 C	ECO 330 ECO 230 MAT 230 B	Libre	
8	ECO 200 B ECO 200 A	ECO 210 B ECO 210 A	MAT 220 B MAT 230 C	Libre	
9	ECO 200 C ECO 200 B	ECO 210 C ECO 210 B	ECO 331 ECO 330 MAT 230 C MAT 220 B	Libre	
10	ECO 340 DER 301	Opt. Mención	Opt. Mención	Libre	
11	ECO 341 DER 301	Opt. Mención	Opt. Mención	ECA 360 ECO 200 C ECO 210 C	
12	ECO 342 DER 301	ECA 320 ECO 200 C ECO 210 C	ECA 340 ECO 200 C ECO 210 C	ECA 330-310 ECO 200 C ECO 210 C	
13	ECA 390 ECO 200 C ECO 210 C	ECA 341 ECA 340	ECA 331 ECA 330	ECA 361 ECA 360	
14	ECA380-341-320 331 - 361	Opt. Adm.	ECA 350 Núcleo Básico	ECA 311 ECA 310	
15	ECA 381 ECA 380	Opt. Adm.	Opt. Adm.	Opt. Adm.	
16					
17					
18					

### 3 Selección de Programas de Cursos del Núcleo Básico

#### 3.1 Programa de Humanidades

##### I Presentación

###### 1 Filosofía del Curso

El syllabus de este curso no puede ser sino una selección entre otras. No se puede pretender ver todas las obras clásicas. La selección debe revisarse año a año a la luz de la experiencia.

La selección incluye obras tradicionales de literatura, historia y filosofía. Se trata de escoger obras avaladas por una larga tradición y que interesen a personas de cualquier disciplina.

El curso no se basa en la idea de que haya una lista de "grandes libros" que toda persona culta deba leer. La filosofía del curso es que la lectura de algunos libros claves es una experiencia intelectual insustituible y que funda toda verdadera cultura. Si ello es así, es posible confeccionar muchas listas capaces de cumplir ese papel. Le atribuimos, sin embargo, bastante importancia pedagógica —y éste es el segundo supuesto del curso— al que todos los alumnos de primer año lean y estudien algunos textos comunes. De allí que estemos resueltos a realizar un esfuerzo grande por uniformar hasta donde parezca prudente las listas de lecturas de todas las secciones o cursos paralelos de Humanidades. La uniformidad no será total a fin de permitir cierto margen de libertad que incentive al profesor a realizar aportes y ensayar enfoques más individuales.

###### 2 Método

El curso está concebido para ocupar aproximadamente el 25% del tiempo hábil de los alumnos. Habrá dos sesiones regulares de hora y media cada una a la semana. Los cursos serán de no más de 50 alumnos. El profesor debe usar esas sesiones para guiar y estimular la lectura y análisis individual de las obras del programa. Habrá una tercera sesión a la semana para asistir a una conferencia común a las diferentes secciones dada por algún profesor que haya estudiado en particular alguno de los textos. Estas conferencias versarán ya sobre las obras mismas, ya sobre el contexto histórico y cultural de ellas. Los profesores que las dicten podrán ser de otras universidades. Tiene especial importancia que estas conferencias entreguen una visión histórica de la cultura occidental, que no resulta posible estudiar directamente en base a más textos de historia que los que se incluyen. Se estima que los alumnos deberán leer aproximadamente 150 páginas semanales como promedio, lo que significa alrededor de 5 horas de estudio por semana.

La lectura se controlará sesión a sesión.

Pensamos que los controles de lectura deben ser departamenta-

les y representar aproximadamente un 40% de la nota final. El profesor del curso queda en libertad para evaluar a sus alumnos respecto del 60% restante. No obstante, queda obligado a exigir a lo menos un trabajo escrito por trimestre. Se premiarán los mejores trabajos del año. Se procurará evaluar también la expresión oral de los alumnos estableciendo algunos controles de ese carácter.

Los alumnos que reprobren un control de comprensión de lectura, redacción y gramática que se tomará la primera semana de clases, deberán incorporarse a un taller de nivelación, y cuya aprobación será requisito para Humanidades 2.

## II Programa General de Humanidades y su Justificación

### 1 Programa General de Humanidades\*

#### Humanidades 1 Sigla: HUM 100 A

1 texto contemporáneo a escoger por el profesor.

Hornero: *La Iliada o La Odisea*

Herodoto: *Las Historias* (selección)

1 obra de un poeta trágico clásico a escoger por el profesor

Tucídides: *La Guerra del Peloponeso* (selección)

Otra(s) obra(s) a escoger por el profesor

#### Humanidades 2 Sigla: HUM 100 B Prerrequisitos: HUM 100 A

Platón: *Apología, Banquete, República* (selección)

Aristóteles: *Ética* (selección)

1 texto romano y/o medieval a escoger por el profesor

1 texto bíblico a escoger por el profesor

Dante: *La Divina Comedia* (selección)

#### Humanidades 3 Sigla: HUM 100 C Prerrequisitos: HUM 100 B

Cervantes: *El Quijote* (selección)

Shakespeare: Obras de teatro a escoger por el profesor

1 texto de historia a escoger por el profesor

1 texto de filosofía a escoger por el profesor

1 novela de los siglos XIX o XX a escoger por el profesor

Otra(s) obra(s) a escoger por el profesor

\* El programa de Humanidades deberá incluir a lo menos un poema lírico y el curso de Humanidades 3, un texto del siglo XX y otro que permita vincular o contrastar la tradición europea con Hispanoamérica.

## 2 Justificación del Programa de Humanidades

El curso comienza con un texto contemporáneo de literatura, filosofía o historia que elige el profesor. La función que debe desempeñar este libro es abrir el pasado, despertar el interés por la tradición, mostrando su vinculación con las inquietudes del presente. El curso de Humanidades se abre y cierra con temas actuales. Entre-medio hay un recorrido por grandes obras de la tradición occidental.

Se sigue con Hornero, considerado el educador de la Hélade. El más grande poeta épico no puede faltar en una lista de clásicos por breve y estricta que sea. *La Ilíada* y *La Odisea* son las obras fundacionales del mundo griego.

A través de ellas, el joven griego recibía su formación valórica. Se ha estimado que la lectura de al menos una de estas obras es un requisito indispensable del programa.

Herodoto importa por encontrarse en su obra la génesis del concepto de narración histórica. La obra tiene, además, gran interés antropológico y político. Sin embargo, la razón fundamental por la cual Herodoto no puede faltar en el programa de Humanidades de la nueva universidad es que en sus *Historias* por primera vez Occidente se define como tal en oposición al orientalismo centralista de los persas. Tal como él lo plantea, lo que está en juego en esa guerra es la supervivencia de una civilización basada en la libertad.

Los poetas trágicos griegos son los verdaderos creadores del teatro de Occidente. De allí que el estudio de alguna de estas obras paradigmáticas que debe seleccionar el profesor es otro requisito obligatorio del programa de Humanidades.

La obra de Tucídides es el modelo clásico de historia político-militar y representa, con respecto a Herodoto, un paso importante en la evolución del concepto de explicación y narración histórica. La razón por la cual vale la pena incluir una selección de la Guerra del Peloponeso en el syllabus es que una lectura atenta de este libro es un excelente curso de "reäl politik". Además, nuevamente aquí la confrontación —tal como la explica Pericles en su *Oración Fúnebre*— es entre el modelo de sociedad libre que representa Atenas y el modelo de sociedad cerrada y centralista que representa Esparta.

Por la importancia capital que tienen para la visión que Occidente se ha forjado de sí mismo, no parece conveniente tratar de sustituir el estudio de Herodoto y Tucídides por otros historiadores.

Finalmente, el primer trimestre de Humanidades ha de incluir la lectura de otra u otras obras a escoger. El profesor podrá ubicar esta obra u obras de su elección en cualquier momento del trimestre. Así, por ejemplo, quizá sea conveniente exigir la lectura de *La Ilíada* y *La Odisea*; o la lectura de varias tragedias o de alguna comedia; o el estudio de algún poeta lírico.

Entre los filósofos, naturalmente Platón y Aristóteles no pueden ser omitidos. Whitehead ha sugerido en nuestro siglo que toda

la filosofía no es sino un conjunto de notas al margen agregadas a los diálogos de Platón.

El Syllabus en una lista de los clásicos incluye la *Apología*, *El Banquete* y selecciones de *La República* y de la *Ética Nicomaquea*. La idea es que el estudiante se acerque a las fuentes del modo de pensar de la filosofía occidental haciéndose en la reflexión sobre temas éticos y valóricos en general.

A continuación, el profesor puede incluir uno o más textos romanos medievales de su elección, los que podrán ser de historia, filosofía o literatura indistintamente. Si escoge un texto como, por ejemplo, *Las Confesiones*, de San Agustín, lo probable es que quiera pasar antes el texto bíblico.

La razón por la cual se exige este último requisito es que la Biblia en la cultura judeo-cristiana ha jugado un papel semejante quizás al de *La Ilíada* y *La Odisea* en el mundo greco-latino. Nos ha parecido conveniente que el profesor escoja libremente qué texto o textos bíblicos desea pasar.

El segundo trimestre de Humanidades se cierra con una selección de *La Divina Comedia*. Esta obra del Dante es exigida por variadas razones. Desde luego, representa una síntesis del mundo medieval y, a la vez, un comienzo del Renacimiento. Más allá de ello, encarna toda una manera de ver la vida en la cual se funden las éticas paganas y cristianas. Desde otro ángulo, es una obra lírica y poética a la cual vuelven y vuelven los poetas de todas las naciones hasta hoy. En suma, tal vez se pueda decir que *La Divina Comedia* es a la literatura lo que Chartres es a la Arquitectura o Bach al Barroco.

El tercer trimestre de Humanidades cuenta con sólo dos autores obligatorios: Cervantes y Shakespeare. Ambos están incuestionablemente entre los clásicos de nuestra cultura. *El Quijote* representa una novela paradigmática y universal, quizá, como ninguna. Es, además, la única obra escrita originalmente en castellano de las que forman parte obligatoria del syllabus y ello la hace particularmente importante en el curso. Con respecto a Shakespeare, el profesor queda en libertad para elegir la obra de teatro que le parezca. Lo normal será estudiar al menos un drama que permita experimentar la grandeza que puede alcanzarse en el teatro.

En seguida se exige al profesor pasar a lo menos un texto moderno de historia, uno de filosofía, una novela de los siglos XIX o XX y otra (u otras) obra (obras) más de su elección. La idea es estudiar obras representativas de los distintos géneros que se indican, y permitir además la introducción de otros tales como el cuento y la poesía lírica.

El profesor debe, sin embargo, hacer su elección de tal modo que cumpla con algunas condiciones más. En primer lugar, debe incluir en su programa de Humanidades 1, 2 ó 3 a lo menos un poema lírico. En segundo lugar, en Humanidades 3 debe incorporar a lo menos un texto contemporáneo. Y en tercer lugar, Humanidades 3 debe exigir el estudio de alguna obra que permita vincular y/o con-

trastar la tradición europea con Hispanoamérica. El programa de Humanidades comienza con los aqueos acampando en una playa de Asia Menor. De algún modo, debe terminar entroncando con la vida de quienes habitan en los valles de los Andes.

### III Ejemplo de Programa Posible

#### Humanidades 1 (HUM 100 A)

Kavafy: Breve antología de su obra lírica (2 sesiones regulares)  
 Homero: *La Ilíada* (1 sesiones regulares)  
 Herodoto: *Las Historias* (selección) (3 sesiones regulares)  
 Esquilo: *La Orestíada* (4 sesiones regulares)  
 Tucídides: *La Guerra del Peloponeso* (selección) (6 sesiones regulares)

#### Humanidades 2 (HUM 100 B)

Platón: *La Apología* (1 sesión); *El Banquete* (2 sesiones); *La República* (selección) (5 sesiones)  
 Aristóteles: *Ética* (selección) (4 sesiones regulares)  
 Ovidio: Selección de su obra lírica (2 sesiones regulares)  
*El Eclesiastés* (2 sesiones regulares)  
 Dante: *La Divina Comedia* (selección) (6 sesiones regulares)

#### Humanidades 3 (HUM 100 C)

Burckhardt: *La Cultura del Renacimiento en Italia* (selección) (4 sesiones regulares)  
 Cervantes: *El Quijote* (selección) (4 sesiones regulares)  
 Shakespeare: *Macbeth* (2 sesiones regulares)  
 Nietzsche: *Así Hablaba Zaratustra* (selección) (4 sesiones regulares)  
 Dostoievsky: *Los Hermanos Karamazov* (6 sesiones)  
 Borges: Una breve antología de su obra (2 sesiones)

## 3.2 Programa de Pensamiento Matemático

### I Presentación

Aunque el curso consta de tres trimestres (Pensamiento Matemático 1, 2 y 3) dictados consecutivamente durante el primer año del Núcleo Básico, podría virtualmente ser considerado un curso anual. Su objetivo es introducir al estudiante al modo de pensar y al quehacer matemático a través de ciertos tópicos elegidos tanto por su carácter ilustrativo como por su utilidad en su formación ulterior. Se tratará de presentar en cada caso el origen histórico de los

problemas y preguntas fundamentales así como sus intentos sucesivos de solución, desarrollos ulteriores y finalmente la versión contemporánea, si es posible.

Es esencial para un curso de este tipo, con un enfoque histórico-experimental, contar con sesiones de "laboratorio" o "taller" de matemática, paralelas a las conferencias "magistrales". Es bien sabido, en efecto, que no se aprende matemática escuchándola sino que haciéndola. Se pretende, entonces, encuadrar a los estudiantes del curso en grupos, en lo posible de no más de diez personas, que realicen, bajo la guía de profesores ayudantes competentes, trabajos prácticos relativos a los temas evocados en el curso. Algunos ejemplos de estos trabajos prácticos se indican más abajo, luego de los contenidos de cada capítulo.

Como el objetivo del curso es proporcionar una vivencia de la praxis matemática más que describir su codificación formal, se tratarán la lógica matemática en sí y los problemas de fundamentos sólo en la última parte del curso. Esto no excluye, sin embargo, el introducir antes el método axiomático, por ejemplo, en diversas ocasiones, al tratar tópicos concretos.

Los grandes temas tratados en este curso serán: el Cálculo Infinitesimal (en el Primer Trimestre), la Combinatoria y la Teoría de Probabilidades (en el Segundo Trimestre), la Geometría (en el Segundo y Tercer Trimestres) y la Lógica Matemática (en el Tercer Trimestre). Pero no dejarán de aparecer en filigrana en diversas ocasiones temas como la Aritmética, el Algebra Lineal, la Teoría de Grupos.

## II Contenidos

### Pensamiento Matemático 1

Sigla: MAT 100 A

Introducción al Cálculo Infinitesimal (22 sesiones):

Historia y motivación (desde Zenón, Arquímedes y el método apagógico).

Límites de sucesiones y sumas de series (enfoque intuitivo).

Funciones reales de una variable real (incluyendo análisis gráfico).

Límites y continuidad (incluyendo los infinitésimos y su historia).

Derivación.

Búsqueda de máximos y mínimos, descripción de la variación de funciones.

Antiderivación y ecuaciones diferenciales de primer orden.

Integración.

### Trabajos Prácticos

Aquiles y la Tortuga (punto de vista del matemático). Experimentos numéricos de convergencia de sucesiones y series. Distintas maneras de obtener la exponencial (interés compuesto, desintegración radiactiva, etc.). Ejercicios diversos de cálculo, con énfasis en las motivaciones y aplicaciones físicas, biológicas, económicas, etc.

### Bibliografía Tentativa

- 1 Le Lionnais, F., *Las grandes corrientes del pensamiento matemático*, Eudeba, 1962.
- 2 Chover, J., *The Green Book of calculus*, Benjamin, 1972.
- 3 Garding, *Encounter with mathematics*, Springer Verlag, 1975.
- 4 Griffiths, Hilton, *A comprehensive textbook of classical mathematics. A contemporary approach*, Springer-Verlag, 1970.

### Notas

- 1 Se pretende en este curso que el estudiante logre una comprensión intuitiva de las principales ideas del cálculo infinitesimal y que sea capaz de calcular ejemplos sencillos. Esto no excluye, por supuesto, precisar en el momento oportuno las propiedades de base de los números reales (presentación axiomática de los reales) necesarias para una exposición rigurosa. Es recomendable, en todo caso, omitir algunas demostraciones delicadas, indicándolo claramente y evitando presentar como una demostración un argumento heurístico o de plausibilidad.
- 2 Al tratar las probabilidades geométricas en el Segundo Trimestre se volverá al problema de integración de funciones reales, con una motivación suplementaria.

### Pensamiento Matemático 2

Sigla: MAT 100 B

Prerrequisitos: MAT 100 A

- a Introducción a la teoría de probabilidades y la estadística (18 sesiones):

Origen Histórico (los juegos de azar, Pascal, Fermat, el Caballero de Mére) y problemas clásicos.

Diversas interpretaciones del concepto de probabilidad.

Probabilidades finitas (espacios muestrales finitos).

Combinatoria (conteo, permutaciones, combinaciones, sumatorias finitas, demostraciones por inducción. . .).

Espacios muestrales enumerables. Ejemplos aritméticos.

Probabilidades geométricas.  
 Definición axiomática de probabilidad (a la Kolmogoroff).  
 Independencia estocástica. Probabilidades condicionales.  
 Variables Aleatorias. Esperanza. Varianza. Covarianza.  
 Paseos aleatorios y Cadenas de Markov.  
 Leyes Probabilísticas notables (binomial, de Pascal, de Gauss...).

Teoría de errores.  
 Regresión y correlación.  
 Docimasia.

#### Trabajos Prácticos

Descubrir el error de d'Alembert (al calcular la probabilidad de no coincidencia al lanzar dos monedas). El problema de la coincidencia de cumpleaños. ¿En qué juegos conviene participar? La paradoja de Bertrand. Cálculos de "probabilidades de las causas". La paradoja de San Petersburgo. Búsqueda de leyes tipo adaptadas a variables aleatorias concretas.

#### b La Geometría y el Algebra (4 sesiones)

La Geometría de Euclides.  
 La Geometría Cartesiana.  
 Los números complejos y el método de Gauss.  
 La medida de los ángulos y la trigonometría.

#### Trabajos Prácticos

Resolución de un mismo problema geométrico al modo euclidiano, cartesiano y gaussiano, resolución trigonométrica de problemas prácticos.

#### Bibliografía Tentativa

- 1 Le Lionnais, F., *Las grandes corrientes del pensamiento matemático*, Eudeba, 1962.
- 2 Kemeny, Snell & Thompson, *Introduction to finite mathematics*, Van Nostrand, 1962.
- 3 Crowds, Shelley & Wheller, *Finite Mathematics*, Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- 4 Chung, K. L., *Introduction to probability theory with stochastic processes*, Springer-Verlag, 1974.
- 5 Bourbaki, N. *Histoire des Mathématiques*, Hermann, 1969.
- 6 Tuller, A., *A modern introduction to geometries*, Van Nostrand, 1969.

## Nota

Siendo las preguntas probabilistas bastante naturales y de interés inmediato, este curso trata de mostrar cómo la elección de modelos probabilistas adecuados permite responderlas de manera a menudo suficientemente cómoda. Esto es susceptible de verificación experimental por parte del estudiante, en los trabajos prácticos.

## Pensamiento Matemático 3

Sigla: MAT 100 C

Prerrequisito: MAT 100 B

## a La Geometría y el Álgebra, Segunda parte (8 sesiones)

Möbius y los orígenes del Álgebra lineal.

La geometría vectorial afín.

La geometría proyectiva y el método axiomático.

Las geometrías no euclidianas.

Los grupos de transformaciones y la geometría a la Klein.

## Trabajos Prácticos

Ejercicios, aplicaciones y ejemplos del álgebra lineal: economía, ecología; matrices y cadenas de Markov. Ejercicios de geometría afín y proyectiva. Ejemplos en geometrías no euclidianas.

## b Lógica y Fundamentos de las Matemáticas (14 sesiones)

Nociones de lógica matemática y su historia previa (insuficiencia de la lógica aristotélica).

La teoría de conjuntos.

El problema del infinito. Argumentos diagonales a la Cantor.

El método axiomático y los fundamentos.

La construcción de los sistemas numéricos.

Los límites intrínsecos: Teoremas de incompletitud.

## Trabajos Prácticos

Tablas de verdad. Ejercicios de derivación lógica. Construcción de conjuntos límite. Diversos modelos de un sistema de axiomas. Demostraciones de independencia de axiomas.

## Bibliografía Tentativa

1 Bourbaki, N., *Histoire des Mathématiques*, Hermann, 1969.

- 2 Dieudonne, J., *Abregé d'histoire des Mathématiques*, Hermann, 1979.
- 3 Tuller, A., *A modern introduction to Geometries*, Van Nostrand, 1969.
- 4 Griffiths & Hilton, *A comprehensive textbook of classical mathematics. A contemporary approach*, Springer-Verlag, 1970.
- 5 Gamow, *One, Two, Three, . . . , infinity*, Viking Press.
- 6 Hofstadeter, D. *Gödel. Escher, Bach: An eternal golden braid*, Vintage, 1979.

### Notas

- 1 A pesar de las apariencias, no se trata de dar en estos tres trimestres una visión compartimentalizada de la matemática. Por el contrario, se debería poner énfasis en cómo ramas de la matemática de origen y crecimiento separado han resultado a menudo conectadas ulteriormente, de manera originalmente no previsible.
- 2 Es importante señalar también durante el curso tanto el origen externo (en otras ciencias, técnicas o la vida cotidiana) de los problemas matemáticos, como su origen interno (producto de la reflexión de los matemáticos sobre la matemática misma). Se debería mencionar ejemplos de convergencia de estas dos vías.
- 3 El programa aquí indicado es sólo un esquema general destinado a señalar los puntos principales del curso, susceptible de reordenaciones, desarrollos o contracciones, según la creatividad del profesor y las reacciones de los estudiantes.
- 4 Parece conveniente contemplar dos sesiones de 90 minutos de trabajos prácticos semanales, es decir, idéntico intervalo de trabajo que el de las sesiones magistrales.

### 3.3 Las Ciencias Naturales en el Núcleo Básico

Las Ciencias Naturales constituyen un área fundamental del conocimiento humano. Como tal, su inclusión en el Núcleo Básico aparece ampliamente justificada. El objetivo de estos cursos será educar al alumno en las formas de pensamiento que han caracterizado a estas disciplinas.

El acelerado desarrollo de las ciencias en nuestro tiempo exige que los alumnos comprendan que las concepciones actuales son sólo una fase de una larga evolución que no tiene visos de detenerse. Por este motivo, se pondrá el énfasis en la forma de actuar del científico, en los problemas que se plantea, en los métodos que aplica para resolverlos y en los supuestos básicos que sustentan su trabajo.

A través de estos cursos, el estudiante debe alcanzar un grado mínimo de conocimientos específicos de la ciencia que estudie, pero no será un objetivo importante el que los alumnos puedan repetir de memoria las conclusiones a que han llegado diversos investigadores famosos. Lo que interesa destacar es la forma general de alcanzar conclusiones científicas. Pero el alumno debe comprender una disciplina e interesarse por ella y la formación básica que ha de obtener en esta fase de su educación, debe permitirle seguir su evolución futura y capacitarlo para una continua autoeducación.

En el largo plazo, los contenidos específicos de cada curso inevitablemente perderán actualidad, pero se espera que ellos desarrollen en los alumnos ciertas actitudes perdurables. En particular, pueden mencionarse algunas de las aspiraciones fundamentales de estos estudios, como

el desarrollo de una actitud de respeto por el trabajo científico, basada en un conocimiento real de esta actividad.

una comprensión de la metodología de las ciencias, así como de la validez y limitación de las conclusiones científicas.

un interés por el desarrollo futuro de la disciplina estudiada.

un grado suficiente de conocimientos en los conceptos fundamentales de esa rama de las ciencias.

una mayor amplitud en la visión del mundo, de especial significado para aquellos estudiantes que sigan carreras no relacionadas directamente con la ciencia natural. Esto les permitirá participar en el diálogo entre diversos especialistas con seguridad y en forma fructífera.

El requisito de Ciencias Naturales podrá satisfacerse a través de una de dos opciones —Física o Biología— que constituyen dos for-

mas igualmente válidas de explorar un mismo problema: el del conocimiento científico. En ambos casos se incluirán experiencias de laboratorio y demostraciones experimentales hechas por los profesores o recogidas en medios audiovisuales. A través de estas actividades se espera que el alumno pueda vivir en la práctica las dificultades que se presentan para obtener conclusiones válidas. La simple exposición descriptiva de los resultados a que se ha llegado después de años de investigación y trabajo, sin un análisis de los razonamientos del investigador —como es lo habitual en los cursos elementales de ciencias— sólo se efectuará cuando sea estrictamente necesario para continuar examinando otros capítulos.

Los cursos no tienen por objeto dar un panorama general de la disciplina, ni están diseñados en función de cursos posteriores de la misma especialidad. Los contenidos han sido seleccionados por su carácter central en esa rama o por la posibilidad de que sirvan para ilustrar los procedimientos de esa disciplina.

## Programa de Biología

### I Presentación

El cuerpo de conocimientos de la Biología contemporánea es extraordinariamente amplio y diverso. Las formas de ordenarlo son también muy variadas. No obstante, un curso general dirigido a alumnos que no llegarán a ser especialistas en la materia, debe seleccionar un área determinada y explorarla bien. Sólo si se alcanza un cierto nivel de profundidad en algún campo pueden apreciarse el interés de los problemas y la belleza de las construcciones intelectuales elaboradas para enfrentarlos.

La biología presenta además el problema de que su trabajo analítico requiere de una sólida base de conocimientos en otras disciplinas (química, física, matemáticas). En la etapa del Núcleo Básico difícilmente se puede alcanzar la profundidad necesaria como para despertar un verdadero interés sin esa preparación previa. Pero el estudio de los seres vivos, más que el de los mecanismos que sustentan la vida, ha servido a su vez como base y modelo para comprender algunos rasgos de la sociedad humana.

Estas materias, además, pueden abordarse con bastante autonomía y este factor ha sido considerado al seleccionar los contenidos del curso.

Por otra parte, los alumnos que decidan seguir esta opción de Ciencias Naturales, probablemente tendrán intenciones de seguir sus estudios hacia la filosofía, la economía o el derecho. Quienes se interesen por las otras alternativas de la nueva universidad (Física, Matemáticas o Ingeniería Civil) es probable que decidan seguir el

curso de Física del Núcleo Básico. Ahora bien, esos alumnos estarán con seguridad menos interesados en los mecanismos vitales de órganos y sistemas, que en las concepciones generales que ha aportado el pensamiento biológico al acervo intelectual del hombre. El enfoque evolutivo o las relaciones de alta complejidad, como las agrupaciones sociales, o la interioridad, como alta expresión de un ser vivo, pueden tener interés por sí mismos, además de cumplir con el objetivo de educar en las ciencias naturales. Por otra parte, estos conocimientos darán una nueva perspectiva a los estudios posteriores de estos alumnos que estarán relacionados con la sociedad y su ordenamiento.

Por último, se ha considerado también la preparación escolar de los estudiantes. Algunos conceptos de la biología, como el de la célula, por ejemplo, se adquieren en forma bastante completa, en tanto que otros, como el de selección natural, no logran ser aprehendidos. Las razones son múltiples y no cabe analizarlas ahora, pero el resultado es indiscutible.

Los temas a tratar, dentro de lo posible, se abordarán con una perspectiva histórica. El propósito es que los alumnos puedan seguir el pensamiento del científico, apreciar sus ingeniosos diseños metodológicos, reflexionar sobre la validez de sus generalizaciones y aquilatar la magnitud de sus creaciones intelectuales. No se trata de un curso de historia de la ciencia, en que se estudia, por ejemplo, la repercusión de ciertas concepciones biológicas en otras actividades científicas y sociales, sino más bien un curso que utiliza el estudio de la génesis de las ideas debido al enorme valor educacional que tienen. La audacia de crear, la dificultad de introducir ideas nuevas, las dudas y temores de los propios investigadores, pueden enseñar una actitud crítica, pero abierta y transmitir, mejor de lo que lo hacen meras conclusiones, el interés del quehacer científico.

## II Contenidos del curso

Primer trimestre  
Sigla: CIE 101 A

- 1    Introducción (1)  
  
El estudio de la vida.  
Formas de organizar el conocimiento biológico.  
El enfoque de este curso.
- 2    Las clasificaciones de los seres vivos. (2)  
  
Primeras observaciones.  
Rasgos de la ciencia antigua.  
Aristóteles y su clasificación.

Científicos anteriores a Lineo.  
Lineo y su clasificación inductiva.

- 3 La teoría de la evolución. (4-5)

Problemas surgidos del ordenamiento de Lineo.  
La paleontología.  
Respuestas creacionistas.  
Lamarck.  
Lyell y los Principios de Geología.  
Darwin y Wallace: la selección natural.

- 4 Algunos fundamentos de la teoría de Darwin (3-4)

Paleontología.  
Eras geológicas.  
Biogeografía.

Segundo trimestre:

Sigla: CIE 101 B

Prerrequisito: CIE 101 A

- 5 Genética (6)

Los trabajos de Mendel.  
La hipótesis del gen.  
La mutación.  
Evolución y genética.  
Desarrollo reciente de la genética.

- 6 Adaptaciones animales (1-2)

Selección natural y estructura.  
Selección natural y conducta.

- 7 El estudio de la conducta (4)

Métodos de investigación en etología.  
Orientación y movimiento.  
Predación y defensa.  
Agresión.  
Territorio.

Tercer trimestre

Sigla: CIE 101 C

Prerrequisito: CIE 101 B

8 Bases individuales de la conducta (2-3)

Receptores y capacidades sensoriales.  
Sistemas nerviosos.  
Modulación hormonal de la conducta.

9 Conducta social (3)

Colonias anónimas.  
Apareamiento.  
Conducta maternal.  
Raíces biológicas del comportamiento humano.

10 Equilibrio ecológico (2)

Relaciones entre seres vivos y medio ambiente.  
Flujos de energía y ciclos en la biosfera.  
Ecología de poblaciones.  
El hombre y el medio ambiente.

### III Bibliografía Indicativa

Se incluye una lista parcial de textos de los cuales se recomendará la lectura de algunos capítulos. Se agregarán también artículos seleccionados aparecidos en *Scientific American* y *Science*.

Barnett S. A. *La conducta de los animales y del hombre*. Alianza, Madrid, 1977.

Brcnic, D. *Fundamentos de la teoría de la evolución biológica*. Ed. Universitaria, Santiago, 1978.

Darwin, C. *El origen de las especies*. Numerosas ediciones desde 1859.

*De la expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Numerosas ediciones desde 1872.

Davis, F. *La comunicación no verbal*. Ed. Alianza, Madrid, 1976.

Dethier, V. G. y E. Stellar. *El reino animal. Conducta, sus bases evolucionaria y neurológica*. Uteha, México, 1967.

Eibl-Eibesfeldt, I. *Etología. Introducción al estudio comparado del comportamiento*. Ed. Omega, Barcelona, 1974.

*El hombre preprogramado*. Alianza, Madrid, 1980.

Eiseley, Loren *El siglo de Darwin*. Editores Asociados, México, 1978.

- Goodall, J. V. L. *In the shadow of man*. Houghton Mifflin, Boston, 1971.
- Hoecker, G. *La Genética desde Mendel hasta Morgan*. Ed. Universitaria, Santiago, 1980.  
*La Genética desde Morgan hasta Watson y Crick*. Ed. Universitaria, Santiago, 1980.
- Kormondy, E. J. *Conceptos de Ecología*. Alianza, Madrid, 1978.
- Lorenz, K. *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1971.  
*Evolución y modificación de conducta*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1971.
- Luria, S. *La vida experimento inacabado*. Ed. Alianza, Madrid, 1977.
- Manning, A. *Introducción a la conducta animal*. Alianza, Madrid, 1977.
- Odum, E. P. *Ecología*. Ed. Interamericana, México, 1969.
- Rothhammer, F. *El desarrollo de las teorías evolutivas después de Darwin*. Ed. Universitaria, Santiago, 1981.
- Simpson, G. G. *El sentido de la evolución*. Buenos Aires, 1955.
- Strickberger, M. W. *Genetics*. Macmillan, 1976.
- Tinbergen, N. *El estudio del instinto*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1969.  
*Conducta social en los animales*. Ed. Uteha, México, 1964.  
*Estudios de etología (2)*. Ed. Alianza, Madrid, 1979.
- Van der Kloot, W. G. *Comportamiento*. Ed. Continental, México, 1971.
- Wilson, E. O. *The insect societies*. Harvard U. Press, Cambridge, 1971.